

Natália Fraga Carvalhais

Usos do tempo livre e atividades extra-escolares:
um estudo comparado com alunos das
séries iniciais do ensino fundamental.

Belo Horizonte
Faculdade de Educação da UFMG
Julho de 2009

Natália Fraga Carvalhais

Usos do tempo livre e atividades extra-escolares:
um estudo comparado com alunos das
séries iniciais do ensino fundamental.

Monografia apresentada à Faculdade de
Educação da Universidade Federal de Minas
Gerais e elaborada durante a realização do
curso Bacharelado e Licenciatura em
Pedagogia.

Orientadora: Maria Alice Nogueira

Belo Horizonte
Faculdade de Educação da UFMG
Julho de 2009

Agradecimentos

Este estudo, apesar de individual, contou com a ajuda de várias pessoas que contribuíram muito para que eu pudesse concluí-lo.

O meu primeiro e principal agradecimento é ao Pai, pela sabedoria, força e direcionamento.

À minha querida família, Benedito, Maria Tereza, Shirley e Vinícius, por todo incentivo e apoio.

Agradeço à Maria Alice, minha orientadora, pela dedicação e compromisso na orientação de todas as etapas deste estudo. Agradeço-lhe, acima de tudo, pelos seus ensinamentos e sua compreensão constantes durante a elaboração deste trabalho.

Agradeço aos pesquisadores do Observatório Sociológico Família-Escola (OSFE), pela oportunidade de realizar esta pesquisa ao por permitirem o uso dos dados de uma pesquisa ainda em andamento. Agradeço às bolsistas do grupo pelo apoio com o banco de dados.

Agradeço à Ieda Brito, que abriu as portas da escola para a realização da segunda etapa desta pesquisa e aos pais e alunos que concordaram em participar do estudo.

Agradeço imensamente à Kelly, amiga de graduação, por toda a paciência e ensinamentos, sem os quais não teria êxito na realização de uma pesquisa quantitativa.

Às demais pessoas que contribuíram em toda a graduação com a minha formação acadêmica, sem a qual não teria capacidade de realizar este estudo: a todos integrantes do grupo “Entrando na cultura escrita” e do grupo “Teia”.

Ao meu companheiro Wenderson e amigas de graduação, Kassiane, Kelly, Juliana e Rúbia, agradeço o apoio e o estímulo neste percurso.

Resumo

Esta pesquisa buscou identificar e analisar os usos do tempo livre e a realização de atividades extra-escolares por alunos do ensino fundamental pertencentes às classes populares e camadas médias e altas. Procurou-se conhecer os modos de organização, levantar no plano teórico as consonâncias ou dissonâncias em relação ao universo escolar e o sentido dado por cada grupo social às atividades realizadas pelas crianças quando não estão na escola. No que tange aos alunos da classe popular, foram utilizados dados da pesquisa OSFE/UFMG em parceria com o GAME/UFMG, comparando-os com um outro conjunto de alunos que ocupa uma posição social distinta, a saber, alunos que freqüentam uma escola privada, situada em um bairro nobre da região sul de Belo Horizonte. Os dados relacionados a esse último grupo, foram coletados junto aos alunos na própria escola onde estudam. Este estudo revelou que o uso do tempo livre ocorre de maneira distinta de um meio social a outro, e que a posição social da família, sobretudo a posse de capital escolar, é determinante no que diz respeito ao sentido e à organização dada ao cotidiano das crianças. Além disso, o estudo corroborou outras análises que mostram que práticas realizadas pelas classes médias altas são mais consonantes com a escola, enquanto que, nos meios populares, o cotidiano é constituído por atividades mais dissonantes com o universo escolar.

Palavras-chave: Tempo Livre. Atividades extra-escolares. Relação família-escola. Classe social. Ensino fundamental.

Lista de Tabelas

TABELA 1: Distribuição dos(as) alunos(as) por idade	63
TABELA 2: Distribuição dos(as) alunos(as) por sexo.....	63
TABELA 3: Série freqüentada no momento da pesquisa.....	63
TABELA 4: Distribuição dos(as) alunos(as) por idade	63
TABELA 5: Distribuição dos(as) alunos(as) por sexo.....	64
TABELA 6: Nível de escolaridade das mães	64
TABELA 7: Nível de escolaridade dos pais.....	64
TABELA 8: Ocupação das mães.....	65
TABELA 9: Ocupação dos pais	65
TABELA 10: Local de residência	66
TABELA 11: Nível de escolaridade das mães	67
TABELA 12: Nível de escolaridade dos pais.....	67
TABELA 13: Ocupação das mães.....	68
TABELA 14: Ocupação dos pais	68
TABELA 15: Local de residência	69
TABELA 16: Freqüência que o(a) aluno(a) ajuda nas tarefas domésticas.....	70
TABELA 17: Quantidade de horas diárias em média que o(a) aluno(a) ajuda nas tarefas domésticas	70
TABELA 18: Freqüência que o(a) aluno(a) ajuda a olhar irmãos ou outras pessoas da família	71
TABELA 19: Quantidade de horas diárias em média que o(a) aluno(a) ajuda a olhar irmãos ou outras pessoas da família	71
TABELA 20: Freqüência que o(a) aluno(a) ajuda no trabalho dos pais ou outros parentes	71
TABELA 21: Quantidade de horas diárias em média que o(a) aluno(a) ajuda no trabalho dos pais ou outros parentes	72
TABELA 22: Freqüência que o(a) aluno(a) trabalha para ganhar algum dinheiro	72
TABELA 23: Atividades que o(a) aluno(a) pratica regularmente fora do horário escolar	73
TABELA 24: Atividade que o(a) aluno(a) mais faz no seu tempo livre	73
TABELA 25: Comportamento mais comum em relação a TV	74
TABELA 26: Brincadeiras com vídeo-games ou jogos de computador	74

TABELA 27: Comportamento mais comum em relação a vídeo-games e jogos de computador	75
TABELA 28: Frequência que o(a) aluno(a) lê revistas em quadrinhos ou outras revistas	75
TABELA 29: Hábito de leitura por conta própria, sem que a escola mande	75
TABELA 30: Frequência de leitura por conta própria, sem que a escola mande	76
TABELA 31: Realização de atividades que envolvem a escrita além das obrigações escolares	76
TABELA 32: Frequência com que o responsável realiza as seguintes atividades junto com o(a) aluno(a)	77
TABELA 33: Frequência que o responsável vai a museus e exposições com o(a) aluno(a) ...	78
TABELA 34: Atividades que o(a) aluno(a) pratica regularmente fora do horário escolar	78
TABELA 35: Atividade que o aluno mais faz no seu tempo livre.....	79
TABELA 36: Comportamento mais comum em relação a TV	79
TABELA 37: Brincadeiras com vídeo-games ou jogos de computador	80
TABELA 38: Comportamento mais comum em relação a vídeo-games e jogos de computador	80
TABELA 39: Frequência que o(a) aluno(a) lê revistas em quadrinhos ou outras revistas	81
TABELA 40: Hábito de leitura por conta própria,	81
TABELA 41: Frequência de leitura por conta própria, sem que a escola mande	81
TABELA 42: Realização de atividades que envolvem a escrita além das obrigações escolares	82
TABELA 43: Frequência com que o responsável realiza as seguintes atividades junto com o(a) aluno(a)	83
TABELA 44: Frequência que o responsável vai a museus e exposições com o(a) aluno(a) ...	83

Sumário

INTRODUÇÃO: ORIGEM E JUSTIFICATIVA DO TEMA.....	9
CAPÍTULO 1: APRESENTAÇÃO DO ESTUDO E METODOLOGIA	12
1.1. O PROBLEMA E OS OBJETIVOS	13
1.2. OPÇÃO METODOLÓGICA.....	13
1.2.1 – Coleta de dados.....	13
CAPÍTULO 2: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	16
2.1. AS PESQUISAS SOCIOLÓGICAS SOBRE A RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA	17
2.2. USOS DO TEMPO LIVRE – PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	19
2.2.1 – Atividades extra-escolares organizadas.....	25
2.2.2 – Atividades em tempo livre.....	31
2.2.2.1 Televisão, jogos de vídeo-game e computador	33
2.2.2.2 Leitura e escrita	40
2.2.3 – Tarefas domésticas e trabalho.....	44
2.2.4 – Interação familiar.....	47
2.2.5 – Significado das atividades extra-escolares e sua consonância ou dissonância com o modo escolar de socialização	51
2.2.6 – Desempenho escolar	56
CAPÍTULO 3: ANÁLISE DOS DADOS.....	61
3.1. CONSTITUIÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DOS GRUPOS PESQUISADOS	62
3.1.1 – Características dos alunos.....	62
3.1.1.1 Perfil do grupo de alunos dos meios populares	62
3.1.1.2 Perfil do grupo alunos das camadas médias e altas	63
3.1.2 – Características das famílias	64
3.1.2.1 Perfil das famílias dos meios populares	64
3.1.2.2 Perfil das famílias das camadas médias e altas	66
3.2. USOS DO TEMPO LIVRE – UMA ANÁLISE COMPARATIVA	69
3.2.1 – Usos do tempo livre pelas crianças das classes populares	70
3.2.2 – Usos do tempo livre pelas crianças das classes médias e altas.....	78
3.2.3 – Comparação entre os usos do tempo livre pelas crianças das classes populares e classes médias e altas.....	83
CONSIDERAÇÕES FINAIS E PERGUNTAS NÃO RESPONDIDAS	90

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	92
ANEXOS	94
ANEXO1: QUESTÕES DO QUESTIONÁRIO “PAIS/RESPONSÁVEIS 2007” (OSFE/UFMG)	94
ANEXO 2: QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS DAS CLASSES MÉDIAS E ALTAS COM ADAPTAÇÕES	98

INTRODUÇÃO: ORIGEM E JUSTIFICATIVA DO TEMA

A presente pesquisa originou-se a partir de minha participação¹ em um sub-projeto do Projeto intitulado “Estudo longitudinal da Geração Escolar 2005” (GERES) que vem sendo desenvolvido em cinco cidades brasileiras (Belo Horizonte, Rio de Janeiro, Campinas, Salvador e Campo Grande), por pesquisadores pertencentes aos seguintes centros de pesquisa universitários nacionais: o Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais (GAME) da UFMG, o Laboratório de Avaliação da Educação da PUC-Rio, o Laboratório da Avaliação (LOED) da UNICAMP, o Centro de Avaliação da Educação (CAEd) da UFJF, a Linha de Pesquisa de Avaliação da Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFBA e a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS).²

O sub-projeto de que participei intitula-se “A influência da família no desempenho da Geração Escolar 2005” e vem sendo realizado pelo Observatório Sociológico Família-Escola (OSFE), em parceria com o GAME, ambos da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Minha participação consistiu na aplicação de um questionário para os pais ou responsáveis pelos alunos. O objetivo desse sub-projeto – desenvolvido junto a famílias de 300 alunos das séries iniciais do ensino fundamental de Belo Horizonte, retiradas do universo maior (N= 21.000) do Projeto GERES – é o de:

aprofundar a discussão sobre a influência dos fatores extra-escolares no desempenho escolar dos alunos, mais especificamente os fatores familiares, tomando uma amostra mais circunscrita dentro do universo do Projeto GERES. Assim, embora o Projeto GERES como um todo seja voltado para o efeito dos fatores escolares, ou “efeito-escola”, considerou-se que seria de grande contribuição, para o escopo do Projeto, uma verticalização nos fatores ligados à família, investigando sua atuação em uma sub-amostra do GERES (NOGUEIRA *et al*, 2007, p.6-7).

Ao participar da pesquisa de campo e ao realizar eu mesma a aplicação de 20 questionários, entrei em contato com diferentes configurações familiares e sociais. Nessa ocasião, o bloco temático de perguntas do questionário que mais chamou minha atenção foi aquele referente ao uso do tempo livre e à prática de atividades regulares fora do horário escolar, por parte das crianças.

¹ Participei como pesquisadora de campo e assistente de pesquisa.

² O GERES é uma pesquisa longitudinal com duração de quatro anos que está sendo realizada desde 2005, com o objetivo de acompanhar a evolução da aprendizagem em Leitura e Matemática de alunos do Ensino Fundamental, distribuídos em aproximadamente 300 escolas (GERES, 2005).

Constatei que alguns entrevistados demonstravam certo incômodo ao confessar que seus filhos não realizavam atividades extra-escolares (tais como aulas de língua estrangeira, de informática, atividades artísticas e/ou esportivas etc), nem apresentavam práticas culturais socialmente legítimas, tais como visitas a museus e exposições. Alguns pais chegavam a afirmar que seus filhos “ainda não” praticavam esses tipos de atividades. No entanto, em certas residências foi possível perceber a insuficiência de recursos até para as condições básicas de vida, como a alimentação, o que evidencia que algumas famílias não teriam sequer os meios além dos necessários para a própria sobrevivência.

A partir dessa experiência e de meu interesse pelas pesquisas sociológicas, que demonstram que as desigualdades escolares não são produzidas somente no interior da escola, mas, sobretudo, em contextos externos a ela, optei por analisar o uso do tempo livre por um conjunto de alunos do Projeto GERES, comparando-o com um outro conjunto de alunos que ocupa uma posição social distinta, a saber, alunos que freqüentam uma escola privada, situada em um bairro nobre da região sul de Belo Horizonte.

Reitero que as desigualdades sociais não se encontram apenas dentro escola, mas também nas práticas realizadas no tempo livre e em atividades extra-escolares, e isso pode influenciar o desempenho escolar dos alunos.

Conceber a educação como um processo mais amplo do que o escolar, torna o uso do tempo livre um objeto de análise importante para se compreender de forma aprofundada o sucesso ou o fracasso escolar. A análise das tarefas e atividades realizadas fora do horário de aula, em casa junto à família, ou ainda, a participação em instâncias educativas externas à escola, pode contribuir para uma melhor compreensão das desigualdades sociais de escolarização.

Essa questão justifica uma pesquisa e, ao mesmo tempo, coloca-se como um desafio para o seu desenvolvimento, pois, no Brasil, são raras as pesquisas³ que analisam a relação entre o uso do tempo livre e o desempenho escolar, numa perspectiva sociológica. Isso fez com que eu tivesse que buscar referências estrangeiras que abordam de alguma forma a temática.

Acredito que o presente estudo confirmará a necessidade de políticas públicas que promovam o acesso das classes menos favorecidas não somente à escolarização básica, mas também a atividades extra-escolares que possam colaborar para um bom desempenho escolar.

³ Em levantamento realizado nos sites da Anped e do Scielo foram encontrados no último, somente os estudos de Carvalho *et al* (2001), Carvalho e Machado (2006) e Carvalho (2003), que como será visto, fundamentam este trabalho.

Creio que esse tipo de ação, por parte do Estado, poderá contribuir para que evasão e a repetência escolar diminuam, uma vez que quanto mais as crianças tiverem contato com atividades sistematizadas, mais chances terão de compreender as regras do jogo escolar e com isso vencer as barreiras impostas pela origem social.

Nesta breve introdução foram expostas a origem e a justificativa deste estudo. O primeiro capítulo do trabalho aborda a definição do problema e os objetivos do estudo, bem como os procedimentos metodológicos utilizados para a realização do mesmo.

Em seguida, o segundo capítulo proporciona uma breve revisão bibliográfica a respeito das pesquisas que investigam a relação família-escola no campo da Sociologia da Educação. A partir disso, no mesmo capítulo, debruçamo-nos sobre os pressupostos teóricos a respeito dos usos do tempo livre, no qual são discutidas as atividades regulares realizadas fora do horário escolar e as atividades praticadas no tempo livre dos alunos. Além disso, aspectos como a realização de tarefas domésticas, as interações familiares a respeito do cotidiano das crianças, o significado das atividades extra-escolares e sua consonância e dissonância com a lógica escolar, e por último, o desempenho escolar, também são discutidos no capítulo.

No terceiro e último capítulo, são apresentados os resultados com os seguintes focos: os perfis dos alunos e das famílias de cada grupo social, a caracterização do cotidiano dos alunos dos dois meios sociais, bem como a comparação entre os mesmos.

Por fim, apresentamos as considerações finais do estudo.

CAPÍTULO 1:

APRESENTAÇÃO DO ESTUDO E METODOLOGIA

1.1. O Problema e os Objetivos

O objeto central deste estudo são os usos do tempo livre pelos alunos do ensino fundamental. Buscar-se-á conhecer os modos de organização desse tempo, além de discutir no plano teórico, suas consonâncias ou dissonâncias em relação ao universo escolar (conf. LAHIRE, 1997; THIN, 2006) e o sentido dado por cada grupo social às atividades realizadas pelas crianças quando não estão na escola.

A opção por alunos do ensino fundamental resulta do universo pesquisado pelo OSFE/UFMG. Quando o questionário foi aplicado às famílias, a maioria dos alunos estava na 3ª série do ensino fundamental e tinha idade entre 9 e 10 anos. Por essa razão, o conjunto de alunos pertencentes às classes favorecidas, também foi selecionado com base nos critérios de idade (entre 9 e 10 anos) e série (todos estavam na 3ª série) semelhantes ao do grupo anterior (que como será visto, compreende alunos das classes populares).

Partimos do pressuposto de usos diferenciados do tempo livre entre os dois grupos sociais pesquisados e, conseqüentemente, de diferentes práticas e atividades realizadas. Acreditamos que estes aspectos são influenciados e determinados por fatores variados, tais como recursos materiais e simbólicos, nível de instrução e ocupação dos familiares (NSE), estilos de educação, entre outros.

1.2. Opção metodológica

1.2.1 - Coleta de dados

Para responder a esses objetivos, coloquei em prática um estudo de caráter exploratório (temática pouco estudada no contexto brasileiro) e quantitativo. A investigação teve como ponto de partida, dados da pesquisa realizada pelo OSFE/UFMG em parceria com o GAME/UFMG. A sua primeira fase envolveu a seleção de uma sub-amostra composta de 30 famílias retiradas do conjunto das 300 famílias pesquisadas pelo OSFE. Esse grupo foi composto por 30 famílias das camadas populares e selecionadas a partir dos dados sócio-econômicos das famílias (baixo nível de escolaridade e ocupação de baixo prestígio social dos pais; local de residência) encontrados no banco de dados fornecido pelo GAME. O levantamento dos dados relativos ao uso do tempo livre pelas crianças da classe popular, bem como o perfil das mesmas, foi feito a partir do questionário respondido pelos pais, o qual

continha a idade e o sexo da criança na época da aplicação do questionário. Em relação à série, a mesma também foi obtida junto ao banco de dados fornecido pelo GAME.

O segundo grupo pesquisado, de forma equivalente ao primeiro, também deveria ser formado por 30 famílias, mas agora pertencentes às classes favorecidas. A opção então foi a de realizar uma pesquisa em uma escola que atendesse a essas classes a fim de permitir uma comparação com os alunos da classe popular. Desta forma, deu-se início a segunda fase da pesquisa.

A escola selecionada para a realização desta parte da investigação é da rede particular de ensino de Belo Horizonte na qual trabalho desde agosto de 2008, como monitora em uma sala de alunos do período inicial de alfabetização. A instituição foi criada há mais de 30 anos, com métodos pedagógicos mais alternativos, e atende atualmente por volta de 600 alunos desde a educação infantil até os anos finais do ensino fundamental. A escola situa-se em um bairro nobre e tradicional localizado na região sul de Belo Horizonte.

A decisão por realizar o estudo nesta escola foi motivada pelo fato de seus alunos terem o perfil social necessário para a realização da pesquisa e também pela minha facilidade de acesso à instituição. O segundo grupo foi todo selecionado nesta escola para maior agilidade do processo, considerando o tempo disponível para uma pesquisa de monografia de graduação.

Essa fase da pesquisa consistiu na aplicação de questionários aos alunos. As questões selecionadas para este estudo, foram retiradas do questionário utilizado na pesquisa OSFE e, acima referido⁴. O conjunto de questões selecionadas a partir da referida pesquisa, focaliza as questões relacionadas aos usos do tempo livre pelos alunos, tais como: realização de tarefas fora do horário escolar (tarefas domésticas, olhar irmãos, trabalhar), realização de atividades extra-escolares regulares (aulas de língua estrangeira, atividades esportivas, atividades artísticas) e de outras atividades (brincar, jogar, ler, passear, visitar museus e exposições, assistir TV etc).⁵

Porém, as questões que envolveram a ajuda nas tarefas domésticas, auxílio com irmãos ou outros parentes, ou exercício de trabalho remunerado, não foram aplicadas aos alunos da

⁴ É importante destacar que, diferente da pesquisa realizada pelo OSFE em que os questionários foram aplicados aos pais ou responsáveis, na presente pesquisa optou-se, por indicação da direção da escola, em aplicar o questionário diretamente aos alunos. As questões selecionadas do questionário do OSFE foram aplicadas aos alunos da escola particular, a partir de algumas modificações realizadas com o intuito de facilitar a compreensão das perguntas. Essas alterações podem ser verificadas nos anexos deste trabalho.

⁵ O leitor encontrará, nos anexos deste trabalho, a lista das questões utilizadas do questionário *Pais/Responsáveis 2007* elaborado pelos pesquisadores do OSFE. Agradeço aos pesquisadores deste grupo por permitirem o uso dos dados de uma pesquisa ainda em andamento, bem como a reprodução das questões a serem aplicadas aos alunos da escola da rede particular de ensino.

escola particular. Por pertencerem a um meio social em que há a presença, no lar, de empregados domésticos, babás etc, usualmente estão dispensados qualquer tipo de ajuda em casa. Quanto ao trabalho remunerado, normalmente os filhos de famílias mais favorecidas trabalham somente depois de concluírem o ensino superior.

O questionário foi enviado aos pais (para o conhecimento do conteúdo das perguntas), anexado ao termo de consentimento que deveria ser assinado pelos mesmos, autorizando a participação dos filhos na pesquisa. A maioria dos questionários foi respondida juntamente com os pais na residência dos alunos⁶. No caso dos alunos que trouxeram os questionários de casa sem preencher, os mesmos foram respondidos em sala de aula pelas crianças, com a minha assistência.

Além da aplicação do questionário, foi realizada a coleta de dados sócio-econômicos (ocupação, nível de escolaridade de mães e pais e local de residência). Com o objetivo de traçar o perfil dos alunos das classes favorecidas, foi coletada a data de nascimento a fim de indicar a idade dos alunos no momento de realização da pesquisa. Diferentemente dos alunos das classes populares, todos os alunos estão na 3ª série do ensino fundamental.⁷

Dentre os 31 alunos da turma selecionada, apenas 22 responderam ao questionário, 7 não o devolveram no tempo combinado e 2 não obtiveram autorização dos pais para participar da pesquisa. Pelo fato de ter obtido entre os alunos das classes favorecidas, somente 22 questionários respondidos, optei então por reduzir os 30 sujeitos das classes populares a apenas 22, para assim, possibilitar uma maior comparabilidade. Para garantir um contraste maior com o grupo favorecido, selecionei as 22 crianças com maior grau de desfavorecimento social, tomando para isso os seguintes indicadores: nível de escolaridade mais baixo e ocupação de baixo prestígio social dos pais.

⁶ Agradeço imensamente a professora (no caso substituta da professora oficial da turma) por ter me recebido bem em sala de aula e ter auxiliado de modo crucial na devolução dos questionários por parte dos alunos.

⁷ A opção de selecionar alunos da 3ª série se fundamenta no fato de que os alunos da sub-amostra OSFE estarem cursando, em sua maioria, a mesma série no momento da realização da pesquisa. Considerei pertinente comparar alunos de mesmo nível de escolaridade e faixa etária.

CAPÍTULO 2: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O presente estudo se inscreve numa perspectiva sociológica de análise. Dessa forma, realizarei a seguir uma breve revisão do campo de pesquisas da Sociologia da Educação no âmbito da relação família-escola, a fim de situar o contexto teórico no qual se insere o tema deste projeto.

2.1. As pesquisas sociológicas sobre a relação família-escola

O levantamento sistemático de fatores extra-escolares que exercem influência no desempenho dos alunos tem origem após a 2ª Guerra Mundial. Nesse período, várias pesquisas empíricas e macroscópicas – desenvolvidas, sobretudo, nos Estados Unidos, na França e na Inglaterra – colaboraram para a constituição da Sociologia da Educação como campo científico e chamaram a atenção para as relações entre desigualdades escolares e desigualdades sociais, demonstrando a influência da origem sócio-econômica no aproveitamento escolar dos estudantes (NOGUEIRA, 1995b; NOGUEIRA, 1998). Segundo Nogueira (1998),

Foi somente a partir do final da IIª Guerra Mundial, com o aparecimento dos primeiros trabalhos de pesquisa empírica, que a disciplina adquiriu seu direito de cidadania no campo científico. Esses estudos pioneiros predominaram na década de 1950 até início dos anos 60, tornando-se conhecidos, hoje em dia, pela corrente do “empirismo metodológico” (a Aritmética Política inglesa, a Demografia Escolar francesa). Seus interesses centravam-se na relação educação/classe social, buscando identificar os fatores responsáveis pelas desigualdades de oportunidades, vendo no meio sócio-familiar um poderoso fator das disparidades escolares (Nogueira, 1995). A atenção estava voltada, sobretudo, para as características morfológicas do grupo familiar (número de filhos, sexo, idade, lugar da criança na fratria, por exemplo) (p.92).

A partir desses estudos, fica evidente que a análise do meio sócio-familiar é fundamental na explicação das disparidades escolares. Porém, essas pesquisas, em geral quantitativas, não focalizavam as dinâmicas internas das famílias, nem os processos cotidianos capazes de gerar influência na escolaridade. Elas se limitavam a observar as variáveis ligadas à morfologia da família, tais como: renda, nível de instrução, ocupação, número de filhos, lugar de residência etc.

Após esse momento, ao longo dos anos 1970, emerge o paradigma da reprodução em contraposição às teorias funcionalistas – predominantes até então – que insistiam no papel de mobilidade social desempenhado pelo sistema de ensino. O “mito da igualdade de

oportunidades e da democratização do ensino passou, então, a ser fortemente contestado a partir do final da década de 60” (NOGUEIRA, 1990, p.53) pela corrente reprodutivista que passou a conceber o sistema de ensino como um mecanismo central de conservação de uma sociedade desigual (NOGUEIRA, 1990). Nesse período, a família continuava sendo analisada em suas relações com as desigualdades escolares, colocando-se, no centro das investigações, o patrimônio econômico, cultural e simbólico por ela transmitido, tudo isso em conformidade com sua posição de classe (NOGUEIRA, 1998).

Dentre as teorias da reprodução, a de Pierre Bourdieu foi a que ganhou notoriedade ao revelar que é, sobretudo, o contexto cultural familiar que provoca maior impacto no processo escolar dos filhos, mais do que as condições econômicas. Esse autor desenvolve então,

para fazer referência ao patrimônio cultural global do grupo familiar, o conceito de capital cultural (Bourdieu, 1998b), utilizado para designar o “poder advindo da produção, da posse, da apreciação ou do consumo de bens culturais socialmente dominantes” (Nogueira e Nogueira, 2004:40). Assim, estão incluídos nesse conceito, desde bens culturais objetivados, até conhecimentos, valores, estratégias, disposições com relação à cultura, além das credenciais escolares dos membros da família. Entretanto, prevalecendo ainda, nessas análises, as abordagens macrossociológicas e estruturalistas, tais elementos constituintes do capital cultural são deduzidos do pertencimento de classe e não tomados, em si, como objeto de investigação (NOGUEIRA *et al.*, 2007, p. 8-9).

Segundo Terrail⁸ *apud* Nogueira (1998), a teoria de Bourdieu deu uma grande contribuição ao desenvolver a idéia de uma diferenciação na natureza das famílias conforme a composição de patrimônio; todavia, ela não interrogava a família em si mesma, em suas maneiras de lidar com esse patrimônio.

Diante dessas limitações teórico-metodológicas, a partir da década de 1980, os sociólogos passaram a sentir a necessidade de abrir a “caixa preta” da família e, para isso, aprofundaram suas análises na perspectiva do que se denominou uma “Sociologia das Relações Família-Escola”. De acordo com Laureau⁹ *apud* Nogueira (1998),

A influência do *background* familiar sobre a experiência educacional da criança ocupa um curioso lugar no campo da Sociologia da Educação. Por um lado, a questão tem dominado o campo. Utilizando instrumentos metodológicos cada vez mais sofisticados, os cientistas sociais têm trabalhado para documentar, elaborar e comprovar a influência do *background* familiar sobre os destinos escolares. Mas por outro lado, até recentemente, as pesquisas sobre a questão focalizavam principalmente os resultados educacionais; muito pouca atenção era dada aos processos através dos quais esses padrões são criados e reproduzidos (p.93-94).

⁸ TERRAIL, J.P. La sociologie de interactions famille/école. *Sociétés Contemporaines*, n.25, p.67-83, 1997.

⁹ LAREAU, Anette. Social class differences in family-school relationships: the importance of cultural capital. *Sociology of Education*, n.60, p.73-85, 1987.

Desde então, procura-se investigar os processos de socialização familiar nos diferentes meios sociais, com o intuito de capturar as estratégias e disposições familiares no que diz respeito à escolaridade dos filhos, bem como a constituição de diferentes trajetórias e destinos escolares de sucesso ou de fracasso (LAHIRE, 1997; VIANA, 2005). Além disso, com estudos como o de Bernard Lahire (1997), pretende-se romper com o determinismo marcante das teorias da reprodução, pois esse autor mostrou que crianças provenientes de famílias com poucos recursos em matéria de capital cultural, podem obter sucesso escolar e, inversamente, crianças pertencentes a famílias com este e outros recursos, podem apresentar dificuldades escolares.

A partir deste rápido sobrevôo, percebe-se que a pesquisa em Sociologia da Educação passou por uma reorientação metodológica: em um primeiro momento fundamentou-se em abordagens macrossociológicas (teorias da reprodução, por exemplo) e, atualmente, com estudos como o de Lahire (1997), lança um olhar microssociológico para fatores extra-escolares que influenciam o desempenho escolar dos alunos.

Assim, nos dias de hoje, analisar e compreender o desempenho escolar nos diferentes níveis de ensino, supõe examinar as famílias. Com os resultados obtidos ao longo dessas décadas de pesquisa, fica claro que é preciso questionar as famílias a partir de suas características morfológicas (composição do grupo familiar, classe, etnia, etc.), mas também a partir de seus modos de funcionamento (dinâmicas, interações, etc.), além de abranger as diferentes dimensões do universo familiar, tais como a sócio-econômica, cultural, moral, religiosa, política etc.

Todos esses aspectos podem, de alguma maneira, influenciar na forma como as famílias organizam o uso do tempo livre das crianças e revelar que diferentes configurações familiares socializam seus filhos de formas distintas. Desse modo, a desigualdade também é estabelecida além das fronteiras escolares, por exemplo, no desigual investimento em atividades extra-escolares que, por consequência, contribui para favorecer ou desfavorecer a trajetória escolar dos alunos.

2.2. Usos do tempo livre – pressupostos teóricos

O tempo é um bem que está distribuído de maneira igual em toda a sociedade, ou seja, todos possuem um dia com vinte e quatro horas. O que muda, de um meio social a outro são as maneiras distintas como essas horas são utilizadas. Examinar os usos do tempo de uma

determinada população e as práticas que ela desenvolve em seu cotidiano, permite compreender a realidade na qual está inserida.

A maioria das pesquisas quantitativas e do tipo *survey*, que investigam o uso do tempo tem sido realizada em outros países, como assinala Carvalho (2003):

Os estudos de usos do tempo têm sido realizados, sobretudo, nos países desenvolvidos utilizando grandes amostragens nacionais, que permitem análises comparativas internacionais entre esses países (Szalai, 1972). No Brasil, devido às restrições orçamentárias das pesquisas, os estudos têm sido feitos com pequenas amostragens, por meio de entrevistas ou observação direta, fato que inviabiliza comparações mais amplas, inclusive no próprio país (Aguilar, 1999; Bruschini, 1983; Duque-Arrazola, 1997). Quanto às pesquisas com crianças localizamos as realizadas pela Universidade de Michigan. Geralmente essas pesquisas utilizam uma abordagem indireta, ou seja, o cuidador primário é responsável pelo preenchimento do diário relatando as atividades da criança. Tais pesquisas atingem um grande número de famílias e são realizadas desde o final da década de 60, possibilitando comparações sobre as mudanças ao longo do tempo. Os orçamentos para tais pesquisas são assombrosos para a realidade brasileira (p.2).

Para falar em usos do tempo livre, é necessário primeiramente esclarecer o sentido dessa expressão, pois o cotidiano é marcado por momentos diferentes (compulsórios e arbitrários) ou tempos sociais, tais como o tempo fisiológico, o tempo de trabalho (remunerado, doméstico), o tempo escolar (pré e extra) e o tempo livre, todos regulados pelo relógio, horários e calendários. “Para além do tempo fisiológico, há outros tempos sociais que condicionam de modo substancial a vida quotidiana e a vida social, nomeadamente, o tempo de trabalho, o tempo (pré)escolar e o tempo livre” (PEREIRA, 1998, p.24).

A respeito do tempo livre, essa mesma autora portuguesa afirma sua importância e baseada em outros estudos, mostra que o tempo livre não se confunde com o lazer, mas o engloba. Segundo ela

O tempo livre é um outro tempo social que assume actualmente uma relevância evidente. Dumazedier (1980; 1994), sociólogo francês de referência neste campo, considera que não se deve confundir tempo livre com lazer. Tempo livre é todo o tempo libertado pelo trabalho profissional e familiar, compreende as actividades referentes a compromissos (políticos, religiosos, culturais) dos sujeitos e inclui e permite o lazer. Este compreende as actividades que foram escolhidas autónoma e livremente pelos sujeitos, responde às suas necessidades individuais e é marcado pela busca de um estado de satisfação, de um modo de expressão mais completo de si, pelo corpo, sentidos, sentimentos, imaginação e espírito (p.26).¹⁰

¹⁰ Dumazedier também afirma, em sua obra intitulada *A Revolução cultural do tempo livre*, que “à medida que a sociedade mutante de hoje precisa suscitar práticas voluntárias de formação permanente em todas as idades da vida, à medida que a lógica econômica produz, por meio das crises de desemprego, um tempo livre cada vez mais valorizado, as duas questões que colocamos não são mais secundárias ou “futuristas”. Tornam-se *centrais*, a partir de *hoje*. Somente elas podem liberar algumas ciências da educação escolar dos postulados anacrônicos sobre a escola, que, sob nosso ponto de vista, limitam suas observações sobre o futuro vivido do conhecimento escolar. Somente elas podem revelar as características frequentemente ocultas do processo educativo real,

Em conformidade com essas idéias, Carvalho *et al* (2001) lembra que historicamente o conceito de lazer surgiu como um tempo oposto ao das obrigações do trabalho, e, portanto, como um “tempo livre” para realizar atividades selecionadas pela própria pessoa para enriquecimento pessoal.

A concepção de lazer como um tempo livre das obrigações de trabalho surgiu na sociedade industrial, quando os trabalhadores passaram a cumprir horários e exercer suas funções em local específico. O tempo de lazer foi um tempo inventado para atender às necessidades de descanso, divertimento e prazer do trabalhador absorvido pela dinâmica da sociedade industrial (Camargo, 1989). O trabalho na indústria ocupava praticamente todo o dia do trabalhador, restando-lhe apenas o tempo para o sono. O conceito de lazer surge inicialmente em oposição ao de trabalho e depois passa a corresponder ao período de tempo livre de toda e qualquer atividade obrigatória (p.24-25).

Por sua vez, Camargo, em sua obra *O que é lazer* (1986), define lazer como espaço de escolhas por parte dos sujeitos, os quais optam por quais atividades vão realizar ou não. Segundo ele, o lazer compõe o tempo livre e, portanto, compreende práticas além das obrigações de trabalho e escola, as quais são selecionadas conforme interesses próprios e com o intuito de alcançar satisfação e prazer. As atividades de lazer, de acordo com ele, podem ser de vários tipos, tais como físicas, manuais, artísticas, intelectuais, associativas e turísticas, podendo ser praticadas, estudadas ou assistidas. Esse autor afirma ainda que vários fatores influem sobre as práticas de lazer: a idade, o sexo, a renda, o local de moradia, o nível cultural dos pais.

Ainda fundamentada em outros autores, Carvalho *et al* (2001) aprofunda essa discussão, abordando as concepções de lazer de acordo com Parker¹¹ que considera lazer como o tempo que “não é ocupado com atividades de trabalho”, como espaço de liberdade para realizar atividades que propiciem desenvolvimento pessoal. O intuito dessas atividades seria o de enriquecer conhecimentos ou aprimorar habilidades para além das obrigações profissionais, familiares e sociais.

No caso deste estudo, realizado com alunos que freqüentam as séries iniciais do ensino fundamental, o termo tempo livre será compreendido como o tempo extra-escolar, ou seja, o

escolar e extra-escolar, tal como ele é vivido hoje em dia em todos os momentos da vida de uma pessoa em cada classe social (desigualmente) em relação com a preponderância dos valores do tempo livre e as necessidades de conhecimento do conjunto das instituições profissionais e extra-profissionais. [...] Pareceu-nos interessante conhecer mais as razões que levam os alunos a escolher a via do trabalho escolar ou a da autoformação extra-escolar para a aquisição de diversos conhecimentos e capacidades. Seria necessário, neste sentido, desenvolver estudos que não existem, já que as ciências da educação permanecem, na quase totalidade, interessadas no trabalho escolar ou para-escolar” (1994, p.72-85).

¹¹ PARKER, Stanley. *A sociologia do lazer*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

tempo em que as crianças se encontram fora do horário da escola, no convívio com a família ou em outros espaços de socialização em que possam realizar atividades diversas. É interessante destacar que, desde a massificação dos processos escolares, o tempo das crianças tem sido determinado entre o horário escolar e o extra-escolar, ou seja, na sociedade contemporânea, a instituição escolar tem demarcado a organização dos tempos da infância e adolescência de um modo geral. Segundo Carvalho *et al* (2001)

A vida das crianças que nasceram numa sociedade com alto grau de industrialização é afetada pelos ritmos dos tempos desenvolvidos nesta sociedade. O uso discricionário do tempo pelas crianças alterou-se substantivamente na última metade do século XX. Nos séculos anteriores (de XVII a XIX), a escola foi um dos fatores que alterou a educação das classes populares (da aprendizagem de ofícios para a escolarização, da indiferenciação das idades para sua categorização, da instrução coletiva na comunidade para o colégio), com a consolidação de um tempo e espaço específicos destinado à escolarização das crianças (Ariès, 1981). Atualmente, elas permanecem na escola, em média, entre 25 e 30 horas semanais (p.8-9).

Portanto, o tempo infantil é regulado, sobretudo, em função dos ritmos da vida escolar e familiar. Além disso, as atividades das crianças também consomem tempo e interferem no tempo de lazer dos pais (LAREAU, 2007). Contudo, além da instituição escolar, outros fatores podem incidir sobre o uso do tempo por parte dos educandos, tais como o nível escolar dos familiares¹², pertencimento social e cultural, a religião, pois “(...) não podemos falar num único e singular quotidiano, mas antes numa pluralidade de quotidianos vividos de forma desigual, organizados e determinados pelas posições socialmente diferenciadas dos *actores* e pelas suas práticas sociais, também elas distintas” (PEREIRA, 1998, p.120). Diante destes aspectos, é importante considerar que a organização da vida cotidiana por parte das famílias se dá diversificadamente, uma vez que

Por trás do termo unitário de família está uma multiplicidade de significados e de experiências, de papéis sociais, de relações de poder, de processos de negociação, de competências e de valores. A sua estrutura e composição e as tarefas e funções que lhe são cometidas, variam consoante o lugar, os sistemas sociais, religiosos, políticos e culturais de cada sociedade. Importa, pois, ter presente esta diversidade e as diferenças que se registam, de cultura para cultura, ao nível dos estilos de vida e da organização e gestão das rotinas diárias. Importa também considerar que a família não é um sistema isolado, mas sim um sistema em interacção com outros sistemas circundantes – família alargada, escola, trabalho, amigos, vizinhos, clubes, etc – numa relação circular que afecta a sua organização e funcionamento. Espaço da diferença, espaço-tempo de acontecer, de desenvolvimento pessoal e social, a família continua a ser a primeira agência de socialização das crianças. De facto,

¹² Lareau (2007) reforça esse aspecto ao destacar que “uma recente pesquisa (...) utilizando uma amostra nacional representativa, sugere que o número de atividades organizadas das quais as crianças fazem parte, aumenta conforme a educação dos pais e que o envolvimento das crianças neste tipo de atividade cresceu nos últimos anos” (p.46).

apesar de já não deter, como até há poucas décadas, a supremacia da formação e informação dos seus membros, a socialização continua a ser uma das suas principais e mais importantes funções, partilhando-a com o jardim de infância, a escola e os meios de comunicação social, nomeadamente (PEREIRA, 1998, p.16).

Frente a essas constatações, a variável “classe social” tornou-se crucial para este estudo, ou seja, optou-se por fazer um estudo comparativo com famílias de dois meios sociais contrastados que permitisse revelar diferenças nos usos do tempo entre as classes sociais. Carvalho *et al* (2001) reitera citando Parker¹³ que a classe social é

(...) um elemento importante para compreendermos o modo como o tempo de lazer é utilizado pelas pessoas. O autor analisa a questão dos chamados lazer passivo e ativo. O lazer passivo seria característico das camadas populares, pois a falta de recursos financeiros e o nível de escolaridade são aspectos que contribuem para que as pessoas se coloquem na posição de receptor e consumidor. O lazer ativo envolve a prática, a realização de atividades criativas e é mais característico das classes altas, por disporem de condições mais favoráveis às suas escolhas. O envolvimento que as pessoas de classes populares têm com o teatro, por exemplo, é como público, enquanto as pessoas de classes mais altas têm condições e são incentivadas a participar de aulas de teatro. A situação financeira é o que mais limita as escolhas das pessoas e impede a realização de atividades diversificadas de lazer. Mesmo que as cidades tenham equipamentos culturais variados, como teatros, cinemas e museus, a procura desses espaços dependerá dos custos que envolvem (p.25 e 26).

Assim, as classes médias e populares organizam de forma diferenciada o uso do tempo livre de seus filhos. Carvalho e Machado (2006) escrevem:

Quanto aos usos do tempo, percebemos que há um grande investimento das famílias de classe média alta em atividades extra-escolares para as crianças, o que não ocorre no grupo de classe popular. Entre as crianças de classe média alta temos que para alguns estudar uma língua estrangeira é prioridade, para outros é a prática de atividades esportivas oferecidas pela própria escola. A finalidade, além da saúde em vista, é ocupar-lhes o tempo durante o qual sua família está trabalhando. A idéia é prepará-las para o futuro (p.70).

Esta é a razão pela qual situamos o objeto do presente estudo no campo das investigações sobre as estratégias postas em prática pelas famílias em benefício da escolaridade dos filhos. O investimento em atividades extra-escolares que alguns pais oferecem aos filhos, pode ser concebido como forma de rentabilizar as aprendizagens escolares (NOGUEIRA, 1995), ou como elemento favorável para “o desenvolvimento do corpo e da personalidade, e de facilitar a constituição de disposições morais (combate ao ócio, capacidade de esforço, etc.)” (NOGUEIRA *et al*, 2007, p.14).

¹³ PARKER, Stanley. *A sociologia do lazer*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

Atualmente as famílias não atribuem somente à escola a responsabilidade pela formação cultural dos filhos. Ainda que variações estratégicas existam de um meio social a outro,

elas procuram cercar os filhos de bens culturais diversos que supõem capazes de propiciar o alargamento do campo de habilidades e conhecimentos adquiridos pela via escolar. Quer se trate de aulas de línguas estrangeiras, de informática, de música etc., quer se trate de atividades artísticas e esportivas, todas parecem contribuir para o sucesso escolar, pois constituem atividades que adquiriram a forma escolar e que, por isso, implicam em exercício, concentração, assiduidade, apresentando ainda a vantagem de promover a aprendizagem do controle do tempo (NOGUEIRA *et al*, 2007, p.14-15).

No mesmo sentido, Bounoure (1995) afirma que as famílias procuram – de um modo geral – integrar o campo escolar e extra-escolar na vida dos filhos, pois a instituição escolar já não da conta de transmitir todo o conhecimento necessário à vida em sociedade. Segundo ela, com o objetivo de proporcionar aos filhos uma boa integração social, os pais assumem um papel essencial na relação entre o campo escolar e extra-escolar, sendo que, neste espaço, as estratégias familiares têm mais tendência a diversificar-se. Se a escolaridade tem um lugar essencial na preocupação e na vida das famílias, não se constitui no único domínio no qual se exerce a educação familiar. Os princípios nos quais os pais se baseiam, as práticas educativas que desenvolvem na vida diária, constituem o pano de fundo no qual se constrói um ambiente mais ou menos favorável a socialização da criança. Esta educação cotidiana contribui para a aquisição de competências, de maneiras de ser e de atitudes mentais diversas que orientam a vida da criança (BOUNOURE, 1995).

No contexto brasileiro, as atividades extra-escolares estruturadas (como as esportivas, artísticas, aulas de língua estrangeira ou de informática, entre outras), são geralmente oferecidas pela iniciativa privada, e, portanto, pagas. Apesar disso, não podemos esquecer dos recentes esforços de criação de políticas públicas associadas aos sistemas de ensino¹⁴, bem como de ações empreendidas, nessa direção, por instituições do terceiro setor¹⁵.

¹⁴ Desde o final do ano de 2006, vem sendo implantado pela Prefeitura, em todas as escolas da rede municipal de Belo Horizonte, o projeto denominado *Escola Integrada*, por meio do qual são oferecidas, diversas atividades aos alunos do ensino fundamental, no contra-turno. Esta experiência juntamente com diversas outras em todo o país vem sendo mapeada por meio do estudo *Educação Integral em tempo integral no ensino fundamental: concepções e práticas na educação brasileira*, encomendado pelo MEC, por intermédio da SECAD, às seguintes universidades: UFMG, Unirio, UNPR e UnB. Desde o ano de 2008 – ano de início da investigação – participo como estagiária da pesquisa. Atualmente estamos na fase final de elaboração do relatório da primeira fase da pesquisa (quantitativa), para darmos início à segunda (qualitativa), na qual serão selecionadas algumas experiências em vários estados brasileiros para realização de estudos de caso.

¹⁵ Em 2006, na cidade de Belo Horizonte, foi realizado o *Diagnóstico do Terceiro Setor de Belo Horizonte*, promovido pelo Ministério Público de Minas Gerais, do qual participei como pesquisadora de campo. O objetivo principal desta pesquisa era o de mapear as instituições de terceiro setor existentes na capital mineira. Dentre as

Mas além do aspecto econômico, as diferenças sociais dizem respeito também aos conteúdos das atividades, a sua diversidade, regularidade e sistematicidade. As famílias das classes populares ficam sujeitas às ofertas públicas limitadas e locais (no bairro, na escola), enquanto os pais das camadas médias possuem acesso a uma ampla gama de atividades estruturadas e institucionalmente enquadradas, oferecidas por todo um setor – formalizado e mercantilizado – de serviços educacionais.

2.2.1 - Atividades extra-escolares organizadas

Segundo Thin (2006a)“(...) é possível mostrar que a forma escolar das relações sociais foi bem além das fronteiras da escola e entretece várias instâncias de socialização e partes do espaço social, a ponto de se utilizar o termo “pedagogização das relações sociais”(p.26). Esse autor mostra que diferentes saberes normalmente transmitidos dentro da escola, foram escolarizados e transmitidos como práticas sob a forma escolar de aprendizagem.

Sabemos o quanto a aprendizagem da música se escolarizou, assim como a dança, mesmo se a “força da forma escolar é variável segundo as configurações da aprendizagem da dança”, e não é por acaso que se usam as denominações “escola de música” e “escola de dança”. As atividades esportivas, menos espontaneamente associadas ao “escolar”, não são, no entanto, carentes de propriedades de forma escolar. Além de serem ministradas por especialistas da “educação esportiva”, elas se opõem aos jogos “livres” das crianças (como as peladas próximo às residências) – impõem disciplina e regras para a aquisição de técnicas organizadas segundo uma progressão programada de exercícios repetidos. Ademais, são caracterizadas por tenderem a se constituir em práticas corporais em vez de práticas “para o corpo”, isto é, sem outro fim que não a educação, a formação dos corpos. Sob esse ângulo, encontram-se com a educação física escolar. Uma ampla parte das atividades extra-escolares ou periescolares é, portanto, urdida pelas lógicas socializadoras do modo escolar de socialização [...] professores e animadores são transmissores de lógicas socializadoras homólogas, urdida pelo modo escolar de socialização [...] (p.26-28).

Especificando um pouco mais os argumentos de Thin, poder-se-ia dizer que as atividades extra-escolares regulares se diferenciam das atividades de tempo livre, uma vez que elas dizem respeito a práticas desenvolvidas sob a regência de um adulto, com tempo e objetivos a alcançar. Já as atividades de tempo livre são aquelas que normalmente são praticadas dentro do âmbito familiar. Caracterizam-se por não ter uma estruturação forte, tal como assistir televisão, jogar vídeo-game, ler, brincar, entre outras coisas. Essas atividades serão discutidas posteriormente.

principais áreas desenvolvidas por estas instituições, estão atividades de cultura, esporte e lazer, como também educação e pesquisa. Este estudo revelou a importância dessas instituições no atendimento das classes menos favorecidas que constituem seu público alvo (MINAS GERAIS, 2006).

Contudo, como vimos no item anterior, grande parte do tempo livre da maioria das crianças é despendido junto da família, sobretudo nos meios populares e outra parte do tempo na escola. Porém, a organização desses tempos não se dá de forma homogênea. Normalmente “les loisirs encadrés, et donc payants, sont rares dans, les familles les plus populaires dont les revenus sont faibles et qui compte une nombreuse descendance” (BOUNOURE, 1995, p.60)¹⁶.

Da mesma forma, Nogueira (1995) afirma que, em relação ao uso do tempo extra-escolar, os pais dos estratos superiores investem em atividades que possam render bons resultados no universo escolar, tais como atividades culturais e esportivas. Baseada em diversos autores, a autora destaca que o investimento em tais atividades ocupa o tempo livre das crianças, tratando-se de “atividades estruturadas e institucionalmente enquadradas das quais se espera auferir dividendos no plano abrangente da socialização do jovem, mas também no plano de suas condutas escolares” (p.81). Além disso, com base nos estudos de Lareau, ela distingue o tempo livre das crianças, diferenciando-os conforme os grupos sociais:

os padrões de criação (dos filhos) dos dois grupos também diferem, particularmente quanto às atividades incentivadas no tempo livre. Em Colton (nome fictício da escola pesquisada cuja clientela provinha das classes populares), as atividades das crianças depois da escola eram informais: andar de bicicleta, “snake hunting”, ver televisão, brincar com as vizinhas e ajudar os pais com os irmãos mais novos. Já as crianças de Prescott estavam envolvidas em atividades de socialização formais incluindo aulas de natação, futebol, trabalhos manuais e artísticos, aulas de karatê e ginástica. Todas as crianças da sala estavam inscritas em pelo menos uma atividade após-escola, e muitas ficavam ocupadas todas as tardes com aulas ou experiências estruturadas (LAREAU, 1987, p.81 apud NOGUEIRA, 1995, p.20).

Neste sentido, a própria Lareau (2007), em outra investigação, confirma os aspectos apresentados acima. Sua pesquisa evidencia que a classe social produz diferenças no comportamento dos pais no que diz respeito à escolaridade e ao cotidiano dos filhos. A partir de um estudo comparativo realizado com alunos de aproximadamente 10 anos de idade, brancos e negros, pertencentes a famílias das classes trabalhadoras e das camadas médias norte-americanas, a autora afirma que o pertencimento social produz efeitos nas interações dentro de casa, pois “as estratégias empregadas pelos filhos e pais não são igualmente efetivas entre as classes” (p.19). Segundo ela, as famílias dos diferentes meios sociais estruturam de maneiras distintas o uso do tempo livre de seus filhos:

¹⁶ “Lazer supervisionado, e, portanto, pago, são raros nas famílias mais populares, cujos rendimentos são baixos e com um grande número de descendentes.” (tradução sob minha responsabilidade)

de forma geral, os ritmos de vida das famílias variaram entre as classes sociais. As crianças da classe trabalhadora e pobre passavam grande parte de seu tempo livre em brincadeiras informais; as crianças de classe média participavam de atividades organizadas por adultos, criadas para desenvolver seus talentos e interesses individuais (LAREAU, 2007, p.45).

A autora constata, portanto, que esses dois meios sociais se distinguem na maneira de criar os filhos: enquanto as classes médias apresentam condutas que ela denomina de *cultivo orquestrado* (*concerted cultivation*), as classes populares caracterizam-se por um padrão de comportamento que ela chama de *crescimento natural* (*natural growth*). Três dimensões estruturam cada um desses dois padrões: a organização da vida diária, o uso da linguagem e os laços sociais. Essas três dimensões permitem “comparar e contrastar as maneiras como as diferenças de classe social desenham a vida familiar” (p.27).¹⁷ Ao designar como *cultivo orquestrado*, o modo de criação proporcionado pelas classes médias a seus filhos, Lareau pretende demonstrar que os pais desse meio social tentam cultivar os talentos e habilidades dos filhos através de atividades de lazer organizadas. Segundo ela,

Os pais de classe média, tanto brancos como negros, tendem a se ajustar na lógica de criação a qual denomino “cultivo orquestrado”. Eles matriculam seus filhos em diversas atividades organizadas, específicas para cada idade, as quais dominam a vida familiar (...). Os pais vêem estas atividades como uma forma de transmitir às crianças habilidades importantes para a vida (LAREAU, 2007, p.17).

Para demonstrar o uso do tempo livre de um dos alunos das classes médias investigados, Lareau descreve as estratégias que seus pais empregam para incentivar o crescimento do filho por meio do envolvimento com atividades musicais, esportivas, acadêmicas e com a Igreja. Além disso, ela examina as despesas financeiras¹⁸ e o tempo dedicado pelos pais às atividades do filho, afirmando que as várias atividades dessa criança “formatam significativamente a organização da vida diária da família” (p.36). Ela salienta ainda que, para os pais de classe média, mesmo que a vida do filho seja definida pela programação das atividades por eles organizadas, restando à criança pouco tempo livre, esse investimento resultará supostamente em melhores chances de uma vida futura feliz e produtiva para o filho. “Os pais negros e brancos de classe média empregavam o que denominei ‘cultivo orquestrado’ – eles faziam um esforço deliberado e contínuo para

¹⁷ Dentre essas três dimensões, a que mais contribui para a compreensão do objeto do presente estudo, é a que se refere à organização da vida diária.

¹⁸ Conforme Lareau (2007), “os recursos econômicos dos pais ajudam a definir as diferenças de classe nas práticas de criação dos filhos. As mensalidades dos cursos que os pais de classe média consideravam insignificantes eram muito caras para as famílias menos afortunadas” (p.68).

estimular o desenvolvimento dos filhos e para cultivar suas habilidades cognitivas e sociais” (p.72). Assim, em relação ao cotidiano do aluno das classes médias, Lareau constata que apesar dos compromissos do mesmo não consumirem todo o seu tempo livre, “sua vida é definida por uma série de prazos finais e programações entremeadas por uma série de atividades organizadas e controladas pelos adultos e não pelas crianças. Nem ele, nem seus pais vêem isso como problemático” (LAREAU, 2007, p.15).

Em relação às classes trabalhadoras, a autora afirma que os pais promovem um tipo de *crescimento natural*. Por meio deste modelo de criação, são oferecidas aos filhos as condições básicas de sobrevivência, deixando o controle do tempo livre subordinado aos interesses das próprias crianças. Segundo ela:

Esses pais acreditam que desde que dêem amor, comida e segurança seus filhos irão crescer e ser bem sucedidos. Eles não têm como foco o desenvolvimento de talentos especiais dos filhos. Comparados aos filhos da classe média, os filhos das classes trabalhadoras e pobres participam de poucas atividades organizadas, têm mais tempo livre [...] (LAREAU, 2007, p.17-18).¹⁹

Lareau descreve também o controle do tempo livre de um aluno da classe trabalhadora, demonstrando que ele possui quase que total liberdade em comparação com o aluno das classes médias descrito anteriormente. Suas atividades são dirigidas por ele mesmo e pelas crianças com quem brinca. No horário em que não está na escola, a criança fica em casa assistindo televisão ou jogando bola na rua. Seus pais não monitoram suas atividades de lazer, sendo o ritmo de vida do filho caracterizado pela ausência de planejamento e direcionado pelo interesse dele. Desse modo, a autora conclui que os filhos das famílias das classes trabalhadoras têm “liberdade de brincar informalmente, a não ser que tenham que realizar algum serviço doméstico”(p.42), como pode ser verificado nos seguintes excertos:

[...] a vida de Harold [criança investigada pertencente às classes populares] flui muito mais livre e muito mais direcionada pelas crianças do que a de Alexander William [criança investigada pertencente às classes médias]. O ritmo de cada dia não é planejado e sim emergente, refletindo os interesses e atividades da criança. Os pais intervêm em áreas específicas, tais como a aparência pessoal, refeições, e eventuais tarefas de casa, mas não direcionam e monitoram continuamente as atividades de lazer das crianças (LAREAU, 2007, p.39).

¹⁹ Viana (2005), baseada em Thin (1998), conclui que não há uma intenção pedagógica nas práticas desenvolvidas pelas classes populares na criação dos filhos. Em relação a passeios e jogos partilhados com os filhos, Viana afirma que “presididas por uma lógica diferente daquela que está muito presente em meios sociais mais favorecidos, essas atividades, não permeadas pela dimensão do “cultural”, não são consideradas pelos pais ocasiões de desenvolvimento cognitivo dos filhos” (p.116).

Em famílias trabalhadoras e pobres os pais estabeleciam limites; dentro destes limites, as crianças eram livres para decidir como passar seu tempo livre. Os desejos infantis não guiavam as ações dos adultos tão freqüentemente, ou tão decisivamente, como acontecia nas casas de classe média (LAREAU, 2007, p.44-45).

Em relação à realização de atividades estruturadas, a autora descreve que esta prática não é muito presente nos meios populares. Porém é interessante destacar que, mesmo na ausência de um ensino estruturado (tal como aulas de informática, língua estrangeira etc), o aluno pertencente a classe trabalhadora pratica esportes, porém de maneira informal. Ele joga basquete e futebol americano de forma improvisada na rua com primos e vizinhos, e assiste a esportes profissionais pela televisão (LAREAU, 2007).

Da mesma forma, Lahire (1997), em seu livro *Sucesso escolar em meios populares*, apresenta evidências empíricas que indicam, de forma semelhante, a inexistência de controle, por parte dos pais das camadas populares, sobre o tempo livre de seus filhos. No caso denominado a *Difícil situação do filho mais novo*, em que o aluno se encontra em situação de fracasso escolar, o autor relata que ouviu de sua irmã:

Nora conta que Ryad, quando volta da escola, vai logo tomar lanche, e sai para brincar com seus amigos. Pode voltar para casa lá pelas 19h ou fazer a lição antes que ela chegue. Pode ficar fora até às 20h e dormir entre 21h30 e 22h, no máximo 22h30, e isso, todas as noites. Às vezes, no domingo, Ryad almoça sozinho porque fica brincando com seus amigos e só volta depois das 13h. Parece que Ryad se diverte e sai bastante: vê televisão demais (toma o café da manhã vendo desenho animado), brinca com seu vídeo-game, brinca fora com os amigos, vai ao estádio de futebol com o irmão de 17 anos, pratica atividades esportivas na quarta-feira à tarde por intermédio da escola. O controle que é exercido sobre ele é, então bastante limitado: diz respeito aos filmes a que pode assistir (nada de violência nem de sexo), aos amigos que pode freqüentar e aos limites territoriais de suas brincadeiras fora de casa (“Eles não vão além de um certo perímetro, porque eu proíbo de ir além”) (p.112).

No entanto, como constatado por mim no momento da aplicação dos questionários da pesquisa do OSFE, algumas famílias das classes populares expressam o desejo de que seus filhos realizem atividades regulares. Lareau (2007) verificou o mesmo anseio por parte desse grupo social. Segundo ela, “alguns pais de classe trabalhadora e pobre adotavam princípios do cultivo orquestrado: eles queriam (mas não podiam pagar) que seus filhos participassem de atividades organizadas (ex: aulas de piano, de voz) [...]” (p.70-71).

Lahire (1997) também revela que alguns pais das classes populares se esforçam para inscrever seus filhos em atividades regulares, tendo muitas vezes como empecilho a falta de tempo, a distância dos locais que oferecem atividades e condições econômicas limitadas para esse investimento. Muitas vezes a solução encontrada é se servir das atividades ofertadas, no

contraturno, pela própria escola.²⁰ Em um dos casos trabalhados por ele, há o relato do cotidiano de uma menina que “na quarta-feira pela manhã, ela tem aula de dança, e à tarde pratica esporte na escola” (p.213). Ele constatou ainda o investimento em atividades religiosas, como catecismo, que ocorre de forma regular: “até podemos destacar a prática do catecismo todas as quartas-feiras pela manhã (forma escolarizada de transmissão da religião: com leitura, audições, diálogo) [...]” (p.261).

Em síntese, no caso das famílias favorecidas, “as várias atividades de lazer dos filhos são organizadas pelos adultos”. Já em relação ao crescimento natural, praticado pelas classes populares, “as crianças passam grande parte do tempo com a família/parentes”, com poucas crianças inseridas em atividades enquadradas (LAREAU, 2007, p.27).

Em artigo no qual é analisado o uso do tempo livre entre alunos do ensino fundamental originários das classes populares e médias, Carvalho e Machado (2006) também constata diferenças nas maneiras das famílias ocuparem o cotidiano de seus filhos. Segundo elas:

Pelos diários, depreende-se que as crianças de classe média alta têm uma vida confortável, desfrutam de espaço, lazer e atenção. Há alto investimento no seu futuro com aulas de inglês e prática de esportes. Todavia, o fator que nos parece preponderante é a ocupação do tempo das crianças com algo, pois a mãe e o pai trabalham fora e passam o dia longe de casa. Neste caso, a escola funciona como alternativa para o cuidado e, ao mesmo tempo, como investimento nas crianças. O contrário se observa no grupo de classe popular: não há a possibilidade de investimentos com a “preparação para o futuro” das crianças, visto que elas não realizam atividades extra-escolares, e acabam se ocupando, principalmente as meninas, com tarefas domésticas, respeitando-se o princípio de reciprocidade que organiza o grupo doméstico. Nenhuma criança de classe média alta trabalha de fato, nem mesmo em casa (p.79-80).

Estas autoras estenderam suas análises até aspectos como tempo gasto com higiene pessoal, sono ou descanso, escola, âmbitos não relevantes para o presente estudo. Além desses pontos, Carvalho e Machado abordaram a realização de tarefas domésticas e atividades de lazer, sendo que “em relação aos cuidados com a casa há poucos registros no grupo de classe média, o que difere do grupo de classe popular. Neste grupo cerca de dois terços das crianças registraram essa atividade, em especial as meninas” (CARVALHO e MACHADO, 2006, p.70).

²⁰ Carvalho *et al* (2001) constata igualmente a importância, para os meios populares, da escola oferecer atividades variadas para além do horário escolar. Segundo ela “isso indica que a escola, para uma parte dos estudantes, é um lugar de retorno para outras atividades: para encontrar os amigos ou simplesmente porque é o equipamento coletivo mais conhecido e mais próximo da residência deles” (p.55).

Mas, para além das diferenças entre as classes sociais, Chambaz (1996) apresenta, em sua pesquisa sobre *Les loisirs des jeunes en dehors du lycée et du collège*²¹, que a frequência dessas atividades diminui com o passar do tempo. Isso ocorre, segundo ela, pelo fato de que as demandas do mundo escolar aumentam de acordo com o nível escolar frequentado, diminuindo cada vez mais o tempo disponível do aluno. Além disso, a autora aponta que a escolha das atividades entre meninas e meninos é diferente. As primeiras se dirigem, em geral, para as atividades culturais, pelo fato dos pais orientarem mais frequentemente suas filhas que seus filhos nessa direção (CHAMBAZ, 1996).

Outra autora francesa, Bounoure (1995), vai enfatizar o papel das mães. Ela afirma que, da mesma forma que as mães se responsabilizam de maneira preponderante pela vida escolar dos filhos, no campo extra-escolar, são igualmente elas que se mostram mais presentes. “Comme dans le domaine scolaire, les mères sont plus présentes, auprès de leur enfant, lorsqu’il s’agit des loisirs” (p.57),²² sendo que a sua intervenção varia de acordo o nível de instrução das genitoras.

Em sua pesquisa ela mostra que em alguns lares onde as mães possuem pós-graduação, as mesmas estimam que nos momentos de liberdade dos filhos, eles devem praticar esportes, participar de atividades artísticas ou culturais. Além disso, procuram promover junto de seus filhos ocupações que podem contribuir para o seu desenvolvimento. Quando a mãe não tem qualquer diploma, é mais comum, ela demandar ao filho o aperfeiçoamento dos conhecimentos adquiridos na escola, ao invés da distração informal, ou seja, momentos dedicados a atividades lazer (BOUNOURE, 1995).

Diante dos aspectos acima discutidos, há que se reconhecer que a organização do tempo das crianças é permeada por várias questões. Todavia, para além do tempo regulado, há também práticas realizadas de forma mais livre, mas que também são gerenciadas de forma diversificada pelas famílias, como veremos a seguir.

2.2.2 - Atividades em tempo livre

Em virtude do que foi dito até agora, observa-se que o tempo extra-escolar das crianças é empregado tanto em atividades regulares, quanto – como veremos – em práticas

²¹ “Os lazeres dos jovens fora do liceu e do colégio.” (tradução sob minha responsabilidade)

²² “Tal como em relação à escola, as mães acompanham mais seus filhos, quando se trata de atividades de lazer.” (tradução sob minha responsabilidade)

cotidianas que não demandam regularidade ou estruturação por parte de adultos. Podemos considerar como exemplos dessas atividades, assistir televisão, jogar vídeo-game (ou outros jogos), usar o computador para brincar ou se comunicar com outras pessoas, brincar dentro ou fora de casa, ler livros, passeios, entre outras coisas.²³ Porém, a variedade dessas atividades e o seu controle por parte dos familiares manifestam-se de maneira distinta em cada grupo social.

De acordo com Bounoure (1995), nos meios populares, constituído por pais sem nenhum diploma, operários e com rendimentos mais limitados, o cotidiano dos filhos é caracterizado por um livre acesso à televisão e frequentes passeios com os amigos. De forma oposta, no caso das famílias em que os pais são fortemente diplomados e possuem rendimentos mais elevados, o acesso à televisão e as passeios com os amigos são regulamentados intensamente. Portanto, a posição social dos familiares, sobretudo, a posse do capital escolar, é determinante no que diz respeito à organização e uso do tempo livre por parte das crianças.

Essa variação também foi constatada por Carvalho e Machado (2006), revelando que o cardápio de atividades das crianças pertencentes aos meios mais favorecidos é mais amplo e variado do que o oferecido às crianças de meio popular. Segundo elas,

Inúmeras atividades de lazer são realizadas pelas crianças. No grupo de classe média alta aparecem viagens para casa de campo, viagens para outras cidades para visitar familiares, passeios na casa dos avós, saídas ao *shopping* para refeições e compras, cinema, assistência a filmes em vídeo, almoços com a família em algum restaurante. O que domina as atividades de lazer é assistir TV (novelas, filmes, desenhos, jogos). Outra atividade referida por muitos é a leitura de algum livro. As atividades de lazer do grupo de classe popular são mais restritas ao entorno de sua casa: brincar na rua, andar de bicicleta, jogar bola. Alguns mencionam visitar parques públicos no fim de semana (p.80).

É interessante destacar que essa restrição imposta às crianças de meios populares também se revela no caso de visitas a museus e exposições de arte, ou seja, aos espaços dedicados à cultura. Esses aspectos foram exaustivamente apontados por Bourdieu, que informa que “(...) a maioria dos visitantes faz sua primeira visita ao museu antes da idade de

²³ Em pesquisa a respeito do acesso à mídia e seu uso entre crianças de 12 anos, Groebel (2002) mostrou a variedade de atividades praticadas cotidianamente por crianças de várias partes do mundo. Segundo ele, “as crianças foram capazes de dizer quanto tempo dedicavam às várias atividades. Em todos os países tomados em conjunto, as crianças de 12 anos passavam uma média de 3 horas diárias em frente da TV. Isso é, pelo menos, 50% a mais do tempo passado com qualquer outra das atividades estudadas, incluindo lição de casa (2 horas), ajudar a família (cerca de 1 hora e meia), brincar fora (cerca de 1 hora e meia), ficar com os amigos (cerca de 1 hora e meia), ler (cerca de 1 hora), ouvir rádio (cerca de 1 hora), ouvir fitas ou CDs (cerca de 1 hora), e usar o computador (cerca de meia hora). Portanto, para as crianças de 12 anos de todo o mundo, ver TV é a atividade de lazer dominante” (p.71).

quinze anos e a parte relativa das visitas precoces cresce, regularmente, à medida que se eleva na hierarquia social” (Bourdieu, 1998, p.60). E ainda,

(...) a pesquisa científica mostra que o acesso às obras culturais permanece como privilégio das classes cultivadas. Assim, por exemplo, a frequência a museus (que – como se sabe – está fortemente ligada a todos os outros tipos de práticas culturais, assistência a concertos ou frequência a teatros) depende estreitamente do nível de instrução (...) (BOURDIEU, 1998, p.59).

Diante desses resultados de pesquisa, deter-me-ei em duas das atividades de tempo livre mais realizadas pelas crianças: o uso da televisão e outras mídias; as práticas de leitura e escrita, presentes no cotidiano de crianças de diferentes meios sociais.

2.2.2.1 Televisão, jogos de vídeo-game e computador

É sabido que cada vez mais as mídias audiovisuais ocupam um lugar central dentro do cotidiano das pessoas e, apesar da grande difusão da televisão e do crescente acesso a computadores e outras mídias, os valores e regras de uso variam conforme os diferentes grupos sociais. A partir das leituras realizadas no decorrer desta pesquisa, uma recorrência surgiu em vários estudos: o peso da televisão no cotidiano das crianças. O consumo diário dessa mídia é intenso no interior das famílias, que elegem a televisão como meio de ocupar o tempo livre, no seio das atividades de lazer. Segundo Carvalho et al (2001), “a popularização da televisão no último quarto do século XX, a facilidade de uso deste equipamento nos lares e a sedução dos programas são as outras razões que explicam a sua absorção considerável no tempo de lazer das crianças” (p.60). E ainda,

a principal atividade de lazer realizada em casa é a assistência de televisão. A televisão é um equipamento de lazer que praticamente todas as famílias possuem e muitas vezes é a única opção. O uso da televisão começou a ser disseminado na década de 50 e desde então tem dominado o tempo de lazer de pessoas de diferentes partes do mundo. [...] No tempo de lazer, sem outras alternativas mais interessantes, lança-se mão daquilo que está mais próximo e disponível: a televisão (CARVALHO et al, 2001, p.28).

É interessante observar a predominância da televisão sobre outros tipos de mídia e até mesmo outras práticas realizadas fora do tempo escolar.²⁴ Groebel (2002), em seu texto

²⁴ Dumazedier também destaca, em relação ao tempo livre, a preponderância da televisão sobre o tempo que os alunos investem na escola. “Se totalizarmos os dias de feriado ou de férias, um aluno conta com 136 dias de trabalho escolares, 200 dias de tempo livre recortados por algumas tarefas familiares freqüentemente mal assumidas. Pesquisadores avaliaram em aproximadamente mil horas o tempo de exposição anual de um aluno

Acesso à mídia e uso da mídia entre as crianças de 12 anos no mundo, apresenta um estudo internacional promovido pela Unesco,²⁵ no qual foi verificado que em todos os países pesquisados, a televisão era o tipo de mídia mais difundido entre as crianças, superando até mesmo o rádio e os livros. Além desses meios de comunicação social, jornais e revistas, revistas em quadrinhos, vídeo-cassete, vídeo-game e computadores também faziam parte do cotidiano dessas crianças, porém, em menor número.

Ou seja, uma parte considerável do tempo desses adolescentes é dispensada diante da televisão. Sylvie Octobre (2004), pesquisadora francesa, também enfatiza a partir de seu estudo realizado com crianças e adolescentes com idade entre 6 e 14 anos, que “la consommation télévisuelle” é a “première occupation du temps libre” (p.130)²⁶ desses sujeitos. Diante disso, é relevante destacar que esse carácter exacerbado de consumo televisivo talvez possa ter mais a ver com o vazio ou a inacessibilidade de outras ofertas culturais, do que com a própria televisão. Ou seja, se as pessoas não dispõem de outros recursos para investir seu tempo, elas poderão se contentar com as oportunidades disponíveis.

Mas há que se reconhecer a existência de distintos modos de ver televisão, de diferentes usos sociais desse meio, de formas diferenciadas de mediação, e de situações específicas que tendem a favorecer um maior ou menor consumo. Esses aspectos podem ser influenciados pela posição sócio-econômica das famílias, pelo local de residência, e pelos estilos de educação e de comunicação vigentes (Pereira, 1998). Essa última autora confirma o lugar central da televisão no cotidiano das famílias, moldando a rotina dos afazeres e tarefas do dia a dia, de acordo com os horários da programação televisiva. Segundo ela “no lar, as rotinas relacionadas com as refeições, o sono, as tarefas domésticas e os trabalhos escolares,

diante da TV e das outras mídias. Esta duração ultrapassa a extensão do tempo de trabalho escolar de um ano” (DUMAZEDIER, 1994, p.76).

²⁵ “O estudo global da Unesco sobre violência na mídia foi conduzido durante 1996 e 1997 como um projeto conjunto de pesquisa pela Organização Mundial do Movimento Escoteiro, responsável pela logística e coleta de dados, e pela Universidade de Utrecht, Holanda, onde o planejamento e a análise foram realizados sob a supervisão científica do professor Doutor Jo Groebel. O foco principal do estudo é o papel da violência na mídia sobre as crianças, mas também há questões sobre o acesso e o uso da mídia pelas crianças, entre outras coisas. Mais de 5000 alunos de 12 anos de idade, vivendo em 23 países do mundo, foram incluídos: África do Sul, Alemanha, Angola, Argentina, Armênia, Brasil, Canadá, Costa Rica, Croácia, Egito, Espanha, Fiji, Filipinas, Holanda, Índia, Japão, Maurício, Peru, Qatar, Tadjiquistão, Togo, Trinidad e Tobago, e Ucrânia. (...) Em cada um dos países, os dados foram coletados de crianças de ambos os sexos, nas áreas metropolitanas e rurais, de diferentes tipos de escolas (...)” (GROEBEL, 2002, p.69).

²⁶ “O consumo televisivo é a primeira ocupação do tempo livre.” (tradução sob minha responsabilidade). Entre outros aspectos, Octobre busca compreender as condições da descoberta ou abandono de práticas culturais por parte dos sujeitos pesquisados. Ela destaca a influência da família e outras instâncias de socialização como a escola, mídias e grupo de pares nas escolhas dos sujeitos a respeito das práticas culturais que realizam.

as conversas, desenvolvem-se tendo frequentemente em conta o horário da programação televisiva e são, por vezes, reguladas e transformadas pela TV” (p.76).

Baseada em estudos diversos, Pereira (1998) discute também as variações do uso da televisão praticados nas diferentes classes sociais. Ela revela que o tempo de consumo televisivo está diretamente ligado ao meio sócio-cultural dos sujeitos, sendo que as crianças dos meios populares assistem mais televisão do que nas classes médias. Para as primeiras, a televisão “é uma verdadeira ‘babby-sitter’, enquanto que as segundas têm outras oportunidades: actividades musicais, praticar desporto, ler, passear, etc” (PEREIRA, 1998, p.59).

É evidente, como discutido anteriormente a respeito das atividades extra-escolares organizadas, que a realização (ou não) destas atividades se relaciona com o uso da televisão e varia segundo as classes sociais. No caso das classes favorecidas, as crianças são mais “ocupadas” com atividades regulares no horário extra-escolar, e por isso, dispõem de menos tempo para ver televisão. Diferentemente, as crianças das classes populares que têm pouco acesso a esse tipo de atividade, acabam desenvolvendo um maior consumo de televisão.

Da mesma forma que os autores citados anteriormente, Lareau (2007) refere-se ao controle que as famílias das diferentes classes sociais exercem em relação ao uso da televisão. A autora afirma que,

(...) Todas as crianças do estudo passavam pelo menos parte do tempo assistindo TV, mas haviam diferenças relativas a “quando”, “o que” e “quanto tempo” se dedicavam a esta atividade. A maioria dos pais de classe média entrevistados caracterizava a televisão como altamente ou potencialmente prejudicial aos filhos, muitos enfatizaram que preferiam que os filhos lessem. Estes pais geralmente tinham regras sobre a quantidade de tempo que as crianças poderiam assistir televisão. Estas preocupações não apareceram nas entrevistas com pais trabalhadores e pobres. Na realidade [...] uma mãe branca trabalhadora, era contra a restrição de acesso a televisão considerando que “Você aprende muito com a televisão, sabe?”. Os pais de classe trabalhadora e pobre monitoravam o conteúdo dos programas e “censuravam” alguns deles, no entanto, a televisão, em si, era deixada quase que continuamente ligada (p.50).

Diante disso, a autora destaca que a oposição veemente da Sra. Williams à televisão é baseada no que acredita ser necessário para que Alexander (aluno das classes médias) cresça e tenha sucesso. Ela opõe-se à passividade da TV e sente ser sua obrigação ajudar o filho a cultivar seus talentos. “(...) Eu tenho uma opinião muito forte sobre o que passa na TV sábado de manhã. Eu não sei em que ela contribui. Então...era...uh...ou ficar em casa e brigar no sábado de manhã (risos) ou fazer algo construtivo” (LAREAU, 2007, p.29).

As análises feitas pelos diversos autores permitem supor que o gosto, as preferências e os hábitos dos familiares influenciam o uso que os filhos fazem da televisão, suas práticas e experiências cotidianas. Outros estudos também tratam do controle dos pais sobre a utilização que os filhos fazem da televisão. Ao analisar a desigualdade de acesso aos diversos veículos de informação (computador, televisão, jornais, revistas etc) por alunos pertencentes às classes médias, Resende (2006) chama a atenção para a importância do estudo das desigualdades nos novos cenários criados numa “sociedade da informação”. Em relação ao uso específico da televisão, a autora lança mão do estudo de Avedaño e Castellón (2001), para destacar

a influência da “mediação parental” sobre as modalidades de usos e significações que os filhos têm em relação à televisão. A partir de pesquisa realizada em Santiago do Chile, os autores concluem que as formas e a intensidade da mediação parental variam segundo a estratificação socioeconômica das famílias, o que mereceria atenção à medida que se considera a mediação como um elemento-chave na aprendizagem, capaz de ‘melhorar a capacidade de negociação de significados propostos pela televisão em casa’ (RESENDE, 2006, p.179).

Ou seja, os autores – citados por Resende – confirmam o que foi verificado na pesquisa de Lareau (2007), em relação às formas distintas de se relacionar com o uso da televisão, segundo a classe social. Ainda segundo Avedaño e Castellón (2001), existem percepções diferenciadas a respeito da televisão sendo estas divididas em dois tipos:

De um lado, sujeitos que percebem o meio como uma ameaça à alta cultura, entendendo esta última como “as mais elevadas experiências das pessoas”, tais como literatura, pintura, escultura e outras “belas artes”. Eles propõem que a exposição dos indivíduos a esses elementos artístico-culturais elevaria o nível de desenvolvimento cultural e humano da sociedade e dos sujeitos. Já os meios de comunicação contemporâneos estariam “vulgarizando” a cultura, mediante sua simplificação, banalização, fragmentação e comercialização. [...] uma segunda abordagem do fenômeno da televisão pode ser rotulada como conciliadora. Implica definir os meios de comunicação – especialmente os meios audiovisuais – como um produto relevante da inteligência e criatividade humanas. Assim, esses meios permitiriam que numerosos grupos de pessoas pudessem acessar mensagens e fontes de informação que, de outra forma, seriam praticamente impossíveis de serem conhecidas. Deste modo, recursos culturais/comunicacionais que só pertenceriam à elite seriam difundidos entre a população. Além do que, existiria a possibilidade de educar através dos meios de comunicação, em virtude da grande aceitação e cobertura que eles têm em nossas sociedades (p.40-41).²⁷

²⁷ Pereira (1998) mostra em vários estudos que “a televisão é frequentemente utilizada como o bode expiatório de uma série de males: destruição do diálogo e da própria vida familiar, indução de comportamentos violentos nas gerações mais novas, impedimento de realização de outras actividades tidas como mais importantes e enriquecedoras, desenvolvimento de atitudes e de comportamentos de passividade, etc” (p.11).

Percebe-se assim que existem vários estilos de ver televisão no uso cotidiano dessa mídia. O processo de tomada de decisão de assistir ou não televisão, e ainda mais, de quais programas apreciar, não ocorre da mesma maneira em todas as famílias. Estes hábitos são influenciados pelos estilos de percepção abordados anteriormente.

Avedaño e Castéllon (2001) discutem ainda três aspectos interessantes para se pensar as práticas de consumo televisivo. Eles apontam que a co-exposição à televisão dos familiares junto aos seus filhos é uma realidade mais presente nos estratos baixos da população, devido à menor quantidade de aparelhos por domicílio, e também por se configurar “numa valoração maior do meio enquanto produto de temas familiares que ajudam a aprendizagem de certas áreas da vida social em que pais e filhos requerem estabelecer formas comuns de aproximação” (p.48). Do mesmo modo, os autores abordam a questão da proibição, por parte de pais e mães, a que seus filhos assistam televisão em determinadas horas. Neste caso eles indicam que “na medida em que se “ascende” na estratificação socioeconômica, aumentam os níveis de proibição” (p.58). Por último, eles discutem a respeito do conhecimento dos familiares a respeito do que seus filhos vêem na televisão, afirmando que no estrato médio-alto os pais demonstram conhecer mais o que os filhos assistem na televisão.

A esse respeito Octobre resalta mais uma vez as diferenças entre as classes sociais em relação ao uso da televisão.

Deux postures extrêmes s’opposent, largement indépendantes des niveaux de revenus objectifs. La posture, incarnée par les foyers de contremaîtres et d’ouvriers qualifiés, dans laquelle la télévision est un outil indispensable et où les enfants **en** sont dotés massivement parce qu’elle fait partie de l’équipement normal du jeune, favorisant ainsi l’individualisation de sa consommation. La posture des cadres et professions intellectuelles supérieures, chez lesquels le rejet de la télévision existe, et qui développent face au média une attitude de contrôle (OCTOBRE, 2004, p.125).²⁸

No caso específico das camadas médias, Nogueira (1995), citando Singly²⁹, afirma que as famílias “em casa, controlam o tempo de exposição à televisão ‘para que este não se torne o lazer predileto’. Oferecem – com certa frequência – aos filhos, livros e jogos educativos, e esforçam-se por **transmitir-lhes** o gosto pela leitura” (p.20, grifos da autora).

²⁸ “Duas posturas extremas opõem-se, largamente independentes dos níveis de retorno. A postura, encarnada pelos lares de contramestres e de trabalhadores qualificados, na qual a televisão é um instrumento indispensável e onde as crianças são dotadas massivamente porque faz parte do equipamento normal do jovem, favorecendo assim, a individualização do seu consumo. A postura dos quadros e profissões intelectuais superiores, nos quais a rejeição da televisão existe, e que desenvolvem perante os meios de comunicação social uma atitude de controle.” (tradução sob minha responsabilidade).

²⁹ DE SINGLY, François. *Sociologie de la Famille Contemporaine*. Paris: Nathan, 1993.

A mesma constatação é feita por Annick Bounoure (1995), em sua pesquisa sobre concepções e práticas educativas familiares, as quais – conclui a autora – tendem a refletir as diferenças sociais. Igualmente baseada em F. de Singly³⁰, a autora afirma em relação à televisão:

Distraction largement autorisée dans les milieux populaires, elle est, au mieux, tolérée dans les classes supérieures, à défaut de loisirs plus culturels ou sportifs. A ce propos, F. de Singly (1989) considère que le recours à des activités organisées fait partie de « procédure d'évitement de la télévision », procédures plus fréquentes dans les familles de milieu supérieur que dans les familles de milieu populaire (p.54).³¹

Outro aspecto considerado por Bounoure diz respeito à idade dos filhos. Ela diz que o uso da televisão pelas crianças menores é mais controlado pelos familiares, uma vez que o nível de fascinação das crianças é maior, decrescendo com o avanço da idade. Essa autora enfatiza ainda que a maioria dos familiares pesquisados por ela, regulamenta o uso da televisão por parte de seus filhos, principalmente durante a semana, sendo mais livre nos fins de semana. Apesar disso, esse controle se altera de acordo com o nível de escolaridade dos familiares, sendo os pais menos diplomados mais favoráveis do que os diplomados em relação aos usos da televisão.

Quanto ao Brasil, Carvalho *et al* (2001) constata em sua pesquisa, realizada em uma escola na periferia de Porto Alegre com crianças das classes populares, que o tempo de lazer das mesmas concentra-se em assistir televisão. Ela enfatiza ainda que

Não podemos negar que a televisão se tornou uma facilitadora do lazer dentro do lar, principalmente das camadas populares. Ela oferece uma programação variada que atende diferentes faixas etárias. Na falta de outras alternativas ou interesses a televisão informa e diverte as pessoas. Devemos nos perguntar sobre o fascínio e o poder que a televisão exerce, principalmente, sobre as crianças. Se elas possuem mais tempo livre, provavelmente, grande parte desse tempo é dedicado à televisão (p.29).

Não há, portanto, como negar que a televisão é um elemento muito importante no cotidiano das famílias e que seu uso ocupa grande parte do tempo extra-escolar das crianças. Mas há também outra mídia que se faz presente embora em grau bem menor, no dia a dia das crianças, sobretudo dos meninos: são os jogos de vídeo-game. De acordo com Octobre

³⁰ DE SINGLY, François. Lire à 12 ans. Paris: Nathan, 1989.

³¹ “Distração amplamente permitida nas classes mais baixas, é, na melhor das hipóteses, tolerada em classes superiores, na ausência de atividades mais culturais, recreativas e esportivas. Neste contexto, F. De Singly (1989) considera que a utilização de atividades organizadas faz parte do "processo de evitar a televisão" procedimentos mais freqüente no meio de famílias mais favorecidas do que nas famílias do meio popular.” (tradução sob minha responsabilidade)

(2004), sua posse é variável conforme o nível social e econômico dos familiares. Segundo essa autora, os jovens pertencentes aos grupos familiares mais dotados em capital econômico são aqueles que possuem mais equipamentos em termos de jogos de vídeo game. Já os pais altamente escolarizados e financeiramente favorecidos, são os mais controladores, em relação ao uso de jogos de vídeo-game. De acordo com Octobre

Le niveau d'interdiction qu'appliquent les parents est un indicateur de la place qu'ils attribuent aux jeux vidéo dans leur projet éducatif: s'ils les voient comme un moyen d'éduquer les enfants lorsqu'ils sont petits, ils les considèrent vite comme dévoreurs de temps et donc susceptibles d'aller à l'encontre de leurs souhaits quand l'enfant grandit. Les jeux vidéo sont d'autant plus soupçonnés de "mauvaise influence" qu'ils échappent à la compétence des parents. L'arbitrage final prend également en compte le discours social sur la violence des jeux et ses effets sur les enfants que jouent: l'utilisation du temps libre entre "temps écran" et "temps physiques" (2004, p.170).³²

Por fim, o computador, outra mídia cada vez mais presente nos lares, sobretudo a partir do final dos anos de 1990 e início do século XXI, é da mesma forma, um componente ao qual as famílias dispensam parte de seu tempo livre ou de lazer. A posse deste equipamento se diferencia em função da renda familiar, sendo evidentemente os meios mais dotados economicamente os maiores detentores desse bem. Segundo Octobre, além do acesso ser diferenciado segundo a classe social, seus usos no seio familiar também se distinguem.

La présence de cet équipement coùtex varie selon les milieux de deux façons. En fonction du revenu: les ménages à faible revenu sont tendanciellement moins équipés (chômeurs, ouvriers qualifiés et non qualifiés) et les ménages les plus dotés économiquement le sont tendanciellement plus (chefs d'entreprise, professions libérales, cadres et professions intellectuelles supérieures). [...] Que les consommations informatiques s'incrivent dans le registre ludique ou dans le registre éducatif ou paraescolaire, leur rythme est principalement hebdomadaire. [...] La fréquence d'utilisation est liée à la compétence technique et à l'intensité des besoins informatiques générés par l'école, donc à l'avance en âge. [...] L'usage intensif de l'informatique domestique professionnel ou extraprofessionnel par les parents favorise l'acculturation familiale à l'objet et la transmission intergénérationnelle d'une compétence multimédia qui s'épanouit dans des pratiques autonomes dès que l'adolescent dispose des connaissances nécessaires au maniement libre de l'ordinateur (2004, p.184-188).³³

³² “O nível de proibição que aplicam os pais é um indicador do lugar que atribuem aos jogos de vídeo-game no seu projeto educativo: se vêem-o como um meio para educar as crianças quando são pequenas, consideram-no rapidamente como devorador do tempo e, por conseguinte, suscetíveis de ir contra os seus desejos quando a criança cresce. Os jogos de vídeo-game são suspeitos ainda mais “de má influência” que escapam à competência dos pais. A decisão final leva em conta o discurso social sobre a violência dos jogos e os seus efeitos sobre as crianças que brincam: a utilização do tempo livre entre ‘tempos ecrã’ e ‘tempos físicos’.” (tradução sob minha responsabilidade).

³³ “A presença deste equipamento dispendioso varia de acordo com os meios de duas maneiras. Em função do rendimento: as famílias com rendimentos modestos são tendencialmente menos equipadas (desempregados, trabalhadores qualificados e não qualificados), e as famílias mais dotadas economicamente são mais equipadas

Assim, a televisão, bem como as outras mídias mencionadas, tem seu uso afetado por realidades diferentes e muitas vezes desiguais entre as famílias. Investimento para uns e gasto para outros, esses meios podem resultar no favorecimento ou desfavorecimento de outras práticas, como a leitura e a escrita, por exemplo, que, como veremos a seguir, concorrem com a televisão.

2.2.2.2 Leitura e escrita

Um outro aspecto discutido pelos autores abordados neste estudo se refere às práticas de leitura e escrita desenvolvidas por crianças nos diferentes meios sociais em seu tempo extra-escolar. Lahire (1997) chama atenção para as práticas socializadoras familiares, que dizem respeito à relação da família com o mundo da cultura escrita, mais especificamente, à maior ou menor transmissão e valorização, pelas famílias, de uma cultura escrita que antecipa e aproxima a cultura escolar de seus filhos. Ele mostra que, em um mesmo grupo social, pode haver “abismos sociais na relação com a escrita, diferentes frequências de recurso a práticas de escrita e leitura, diferentes modalidades de uso da escrita e da leitura, diferentes modos de representação dos atos de leitura e de escrita, diferentes sociabilidades em torno do texto escrito” (LAHIRE, 1997, p. 20).

Em sua obra, *Sucesso escolar em meios populares: as razões do improvável*, o autor revela que alguns pais deste meio incitam os filhos a realizarem atividades que variam das correções ortográficas, gramaticais e de sintaxe, até a solicitação para elaborar uma lista de compras com os pais, passando por convites para que eles escrevam textos durante as férias, presentes como livros ou assinatura de revistas. Dessa forma, de maneira cotidiana, a escrita impõe a sua presença através de diversas atitudes e práticas dos adultos, levando as crianças a participarem de formas de organização doméstica mais racionais, nas quais estão sendo continuamente socializadas numa relação mais reflexiva com a linguagem. Todos esses

(chefes de empresa, profissões liberais, quadros e profissões intelectuais superiores). [...] Os consumos, em matéria de informática se inscrevem em momentos lúdicos ou momentos educativos ou paraescolar, o seu ritmo é principalmente semanal. [...] A frequência de utilização é ligada à competência técnica e a intensidade das necessidades informáticas geradas pela escola, por conseguinte, da idade. [...] O uso intensivo da informática doméstica profissional ou extraprofessionnel pelos pais favorece a aculturação familiar ao objeto e a transmissão intergeracional de uma competência que se desabrocha em práticas autônomas logo que o adolescente dispuser dos conhecimentos necessários para manusear livremente o computador.” (tradução sob minha responsabilidade).

aspectos beneficiam a inserção na cultura escrita escolar, contribuindo para o êxito das crianças na escola.

A partir desses aspectos, o autor demonstra, ao discutir as formas familiares de cultura escrita, que: a “escola é um universo de cultura escrita”; que existem diferentes usos e práticas da leitura e da escrita nas diversas configurações familiares; e que ao se analisar os atos de leitura em casa é, necessário, compreender se trata de um processo positivo ou negativo e se ele está de acordo com a socialização escolar. Além disso, ele aponta diferentes meios de objetivação que contribuem para uma gestão mais racional e calculada das atividades familiares (lembretes, listas, agenda, calendário, receitas, caderneta etc), além de “contribuir para uma disposição à regularidade, ao respeito a horários” (p.22). Por fim, o autor discute que as relações das classes populares com a escrita são diversas e não homogêneas.

No que diz respeito à diversidade das práticas encontradas nas classes populares, Lahire verificou atitudes que vão desde pais que obrigam os filhos a ler, até famílias que, apesar da falta de recursos econômicos, investem em tais práticas para além das tarefas escolares, passando por aqueles que são mais distanciados das práticas de leitura e escrita. Em vários perfis familiares o autor constatou que as classes populares também valorizam a leitura e a escrita. Um dos casos discutidos pelo autor demonstrava que

A família possui dificuldade financeira, mas investe na vida escolar do filho de outras formas: realização de tarefas extra-escolares de cultura escrita (leva os filhos na biblioteca pública e lê em casa com eles, incentiva-os escrever histórias competindo com em um jogo, palavras cruzadas, cartas para os familiares, receitas, bilhetes) Os fracos investimentos são, neste caso particular, compensados por maneiras de fazer, por organizações e orientações familiares (LAHIRE, 1997, p.270).

Apesar dessas advertências e necessárias nuances, quando se analisa as práticas de leitura entre as diferentes classes sociais, de um modo geral, os autores destacam que essas práticas ocupam lugares, investimentos e têm usos distintos nas famílias dos meios populares e naquelas dos meios favorecidos, sendo que a “l’origine sociale joue pour contrecarrer ou accélérer cette distanciation” em relação às práticas de leitura (OCTOBRE, 2004, p.219).³⁴ Essa última autora mostra, mais especificamente, que vários aspectos podem influenciar no desenvolvimento do hábito de leitura, como a influência e exemplo familiar e o meio social de origem.

³⁴ “A origem social pode contrariar ou acelerar essa distância.” (tradução sob minha responsabilidade)

Quanto a este último aspecto, ela aponta que “le goût pour la lecture viendrait naturellement aux enfants vivant dans des familles bénéficiant d’un capital culturel élevé” (p.212)³⁵, sendo que “d’abord, le rapport à la lecture est un rapport familial: la force de l’exemple joue, de même que les lois de la reproduction de la stratification sociale des pratiques culturelles” (p.213-215)³⁶, e ainda que “les plus forts lecteurs maintiennent en effet plus que les autres des échanges avec les parents, notamment dans les milieux détenteurs d’un fort capital socioculturel” (p.227).³⁷

Além de enfatizar a diferença de práticas de leitura entre as classes sociais, Octobre aponta ainda diferenças na posse de materiais que favorecem o hábito da leitura por parte das crianças:

L’acculturation précoce aux livres obéit aux lois de la stratification sociale: plus encore que les équipements du foyer, les équipements dévolus à l’enfant portent la trace des rapports du milieu d’origine à la lecture. Les foyers d’ouvriers qualifiés et non qualifiés sont un peu moins équipés que les autres en livres et ne possèdent généralement pas d’encyclopédies. Et ce sont les enfants de cadres et de professions intellectuelles supérieures qui sont les plus équipés en propre. Le rapport au livre est également porteur de souhait de mobilité sociale et d’une valorisation des transmissions livresques du savoir, particulièrement marqués chez les foyers de techniciens. Ces enfants sont également parmi les plus équipés, notamment parce qu’ils possèdent massivement des encyclopédies. L’effort d’équipement se concentre également plus aisément sur les enfants uniques (2004, p.207).³⁸

Porém é importante destacar que não basta, para a criança, estar cercada ou envolvida de objetos culturais (livros) ou de pessoas com disposições culturais determinadas (leitores) para desenvolver o gosto pela leitura. A transmissão, apropriação, recepção e construção do capital cultural só encontra fecundidade se houver, nas famílias, a ação contínua de adultos

³⁵ “O gosto pela leitura viria naturalmente às crianças que vivem em famílias que beneficiam de um capital cultural elevado.” (tradução sob minha responsabilidade)

³⁶ “Primeiro, a relação com a leitura é uma relação familiar: a força do exemplo, assim como as leis da reprodução da estratificação social das práticas culturais.” (tradução sob minha responsabilidade)

³⁷ “Os mais fortes leitores mantêm, com efeito, mais que os outros, trocas com os pais, nomeadamente nos meios equipados com um forte capital sociocultural.” (tradução sob minha responsabilidade)

³⁸ “A aculturação precoce aos livros obedece às leis da estratificação social: mais ainda que os equipamentos do lar, os equipamentos atribuídos à criança levam o vestígio das relações do meio de origem em relação à leitura. Os lares de trabalhadores qualificados e não qualificados ligeiramente são menos equipados que os outros em livros e não possuem geralmente enciclopédias. E são as crianças de quadros e de profissões intelectuais superiores que são mais equipadas. A relação com o livro trata-se de um desejo de mobilidade social e uma valorização das transmissões livrescas do saber, particularmente marcados nos lares de técnicos. Estas crianças estão igualmente entre os equipados, nomeadamente porque possuem maciçamente enciclopédias. O esforço de equipar concentra-se mais nas crianças que são filhas únicas.” (tradução sob minha responsabilidade)

que transmitam disposições escolarmente harmoniosas, de maneira sistemática, regular e duradoura.

Portanto, para as crianças que vivem num ambiente familiar pouco letrado – em que os pais, além de uma baixa escolaridade, não lançam mão da leitura e da escrita em sua vida cotidiana – as atividades extra-escolares de leitura e escrita dificilmente serão prazerosas. E isso irá influenciar diretamente no tempo investido nessas atividades, uma vez que outras atividades – como assistir televisão, por exemplo – vão se impor como mais atrativas. Já para as crianças que vivem em um universo cujas famílias mantêm uma familiaridade com a cultura escolar, a escrita e a leitura apresentam-se como realidades próximas, possibilitando assim um tempo maior para desenvolver tais hábitos.

Entretanto, Chambaz demonstra, em seu estudo, que “il n’y a donc pas de relation directe entre le temps de lecture et le temps de télévision: la consommation intense de télévision va de pair aussi bien avec une lecture importante qu’avec une lecture très faible” (p.98)³⁹, mas que “la consommation intense de télévision (plus de deux heures par jour) est d’autant plus défavorable à la lecture qu’elle se concentre sur les seuls jours de semaine” (CHAMBAZ, 1996, p.99)⁴⁰. Essa autora mostra que, para além das leituras impostas pelas obrigações escolares, a proporção entre aqueles que assistem televisão e lêem livros é quase de 4 para 1 respectivamente.⁴¹

Octobre (2004) reforça o que foi demonstrado por Chambaz, afirmando que a televisão, mais do que outras mídias audiovisuais, dificulta o investimento em leitura dentro do tempo de lazer das crianças, apesar das diferenças de natureza entre essas duas atividades. “Et les deux occupations ne se situent pas dans le meme register: le gout pour la television, qui est un media facile d’accès, ne se développe pas aussi nettement sur la constitution d’une

³⁹ “Não há, por consequência, relação direta entre o tempo de leitura e o tempo de televisão: o consumo intenso de televisão ocorre juntamente com uma leitura significativa como com uma leitura muito fraca.” (tradução sob minha responsabilidade)

⁴⁰ “O consumo intenso de televisão (mais de duas horas por dia) é ainda mais desfavorável à leitura que concentra-se unicamente nos dias de semana.” (tradução sob minha responsabilidade)

⁴¹ Em relação à rede escolar que frequentam, Chambaz (1996) constatou que os alunos da rede pública lêem mais do que os estudantes da rede privada. Porém, o sistema francês de ensino é o inverso do brasileiro, no qual as escolas públicas são de melhor qualidade que as escolas particulares. Segundo a autora, “les adolescents poursuivant leur scolarité dans un établissement privé passent en moyenne moins de temps à lire, mais davantage à regarder la television: non que l’on compte, toutes choses égales par ailleurs, davantage de piétres lectures dans leurs rangs, mais plutôt parce que les gros lecteurs y sont plus rares. Les activités sociables leur sont, de plus, moins communes: 35% des adeptes de l’école privée les citent comme importants pour leurs enfants, contre 41% des parents d’élèves du public”(p.101-102).

competence spécifique que dans le cas de la lecture” (OCTOBRE, p.233).⁴² Ela afirma que o volume de leitura de livros diminuiu linearmente à difusão da TV e outras mídias (p.202-203).

Por fim, um último aspecto interessante apontado por Octobre é que, em matéria de leitura, as meninas são mais praticantes do que os meninos. “Plus compétentes en matière de lecture de livres [...], les filles sont plus nombreuses à développer un plaisir de lire” (p.230-232)⁴³. O gosto desenvolvido pelos mesmos também é diferenciado em termos de gêneros apreciados, pois “filles et garçons se distinguent également dans les genres de lecture qu’ils privilégient” (p.230-232).⁴⁴ Portanto, a questão do gênero também se revela como um fator de usos diferenciados da leitura e escrita.

A seguir, veremos que, em relação às tarefas domésticas, as diferenças entre as classes sociais se articulam com as diferenças de gênero.

2.2.3 - Tarefas domésticas e trabalho

A realização de tarefas domésticas constitui também um fator de diferença entre as classes sociais, no que concerne ao uso do tempo livre. Normalmente são as famílias de classe popular as que mais demandam auxílio aos filhos, sobretudo às meninas que gastam mais tempo com essa prática, diminuindo a possibilidade de investimento em outras atividades. Essa desigualdade na distribuição de tarefas domésticas entre meninos e meninas constitui um mecanismo de reprodução social, no que respeita ao gênero. Lahire (1997) relata o caso de um pai de família popular que defende a necessidade da mãe ensinar às meninas as tarefas domésticas, porque estas não faziam parte de suas obrigações como homem.

Em contrapartida, é sua mulher que é a responsável por uma parte da educação das meninas, sobretudo ensinando-as a cozinhar um pouco: ‘Sobretudo as meninas, eu digo pra sua mamãe, porque elas são meninas num sô eu que vô tomar conta, é a mãe, de ensinar a cozinhar, de fazê elas cozinhare, fazerem umas coisas, num vai fazê mal para elas’ (LAHIRE, 1997, p.171).

⁴² “E as duas ocupações não se situam no mesmo registro: o gosto pela televisão, que é um meio de comunicação social de fácil acesso, não se desenvolve tão claramente sobre a constituição de uma competência específica como no caso da leitura.” (tradução sob minha responsabilidade)

⁴³ “Mais compétentes en matière de lecture de livres [...], as moças são mais numerosas em desenvolver o prazer de ler.” (tradução sob minha responsabilidade).

⁴⁴ “moças e rapazes distinguem-se igualmente nos tipos de leitura que privilegiam.” (tradução sob minha responsabilidade).

Como apontado anteriormente por Carvalho e Machado (2006), “em relação aos cuidados com a casa há poucos registros no grupo de classe média, o que difere do grupo de classe popular. Neste grupo cerca de dois terços das crianças registraram essa atividade, em especial as meninas” (p.70). Essas autoras enfatizam que a ocupação das meninas com tarefas domésticas diminui seu tempo com cuidados pessoais, lazer e descanso. Elas observaram que “na medida em que aumenta o tempo despendido em brincar, maior é a diferença entre meninas e meninos, sendo sempre superior a alocação do tempo de lazer (brincar) dos meninos” (p.16) e que “no lazer, vê-se que quanto maior é a sua duração maior é a quantidade de meninos” (p.20). Desta forma,

As famílias ocupam muito mais as meninas nos afazeres domésticos do que os meninos, com isso eles têm mais tempo livre. Em razão das disposições sociais de gênero eles sofrem menos pressão para a sua contribuição em tarefas repetitivas e monótonas, podendo fazer uso do seu tempo em atividades lúdicas e interessantes (p.59-60).

No caso da relação entre as classes sociais, essa mesma autora mostra que as meninas das classes populares são sobrecarregadas com as tarefas domésticas, assumindo muitas vezes o lugar da mãe nas tarefas cotidianas. Ao contrário, nos meios favorecidos, quando as famílias demandam algum auxílio dos filhos, verifica-se uma certa indiferenciação quanto ao sexo deles. A esse respeito, Carvalho e Machado (2006) afirmam que,

O tempo envolvido com atividades domésticas (mesmo que sejam poucas para ambos) é inversamente proporcional ao tempo livre, dedicado ao lazer. Para ambos, entretanto, percebe-se claramente a presença de um aspecto de classe social: a pouca ou a inexistência de ocupação das crianças com atividades relacionadas ao trabalho doméstico. Esta é uma característica que marca o grupo socioeconômico ao qual essas crianças pertencem, distinguindo-o claramente do grupo de crianças de classe popular no que se refere às possibilidades de diversificação de suas rotinas. As crianças de classe média podem ocupar-se mais em atividades prazerosas, de lazer e relacionadas ao desenvolvimento de seu potencial criativo do que as crianças de classe popular (p.76-77).

Apesar disso, é interessante notar que a realização de tarefas domésticas por parte das crianças pode revelar dois objetivos – obrigação ou estilo de educação – sendo o primeiro mais presente nos meios populares e o segundo nos meios mais favorecidos. Esses aspectos foram detectados por Pereira (1998), que revela que

[...] em qualquer família, pode ocorrer a colaboração da criança em actividades como “pôr a mesa”, “fazer a cama”, “arrumar os brinquedos”, etc. - prática que tem muitas vezes subjacente um certo ‘estilo’ de educação: desenvolver a autonomia e a responsabilidade, o sentido da participação e da interajuda em casa. Portanto, se para algumas crianças estas experiências são realizadas com prazer e com satisfação, em

contextos de autonomia, para outras, constituem uma obrigação, uma imposição e, por isso mesmo, são realizadas em contextos de constrangimento (p.132).

Em seu estudo, essa autora mostra que em algumas famílias, especialmente no meio rural, são as filhas mais velhas as que tendem a se responsabilizarem pelo trabalho doméstico. Além dessa obrigação, ficam também com os encargos da criação e educação dos irmãos mais novos.

Outro aspecto importante a ser destacado é o imperativo, muitas vezes presente nos meios populares, das crianças trabalharem de forma remunerada para contribuir com as despesas da casa. Esses aspectos conjugados podem influenciar diretamente no percurso escolar, uma vez que restringem o tempo dedicado aos estudos, levando muitas vezes ao fracasso e à evasão escolar. “As meninas são pressionadas a abandonar a escola para substituir a mãe em casa ou elas próprias colaborarem com tarefas remuneradas. Em caso de fracasso escolar o caminho é a reclusão nos limites da família pobre” (CARVALHO *et al*, 2001, p.22).

As crianças de classe média alta não precisam oferecer contrapartida aos pais no que se refere à manutenção de suas vidas, mas recebem um investimento das famílias para seu desenvolvimento no futuro. Isso faz com que tenhamos crianças tão ocupadas quanto adultos, com agendas repletas de atividades diversificadas. Há uma diferença fundamental entre os grupos sociais no que se refere ao trabalho. O grupo de classe popular não encontra no seu trabalho um vislumbre de futuro melhor, como é o caso das atividades de estudo extra-escolar realizadas pelas crianças de classe média alta (CARVALHO e MACHADO, 2006, p.77-78).

Vê-se assim que o tempo das crianças é ocupado de maneira diferente para cada classe social, o que muitas vezes se revela como obrigações domésticas, ou até mesmo na ajuda com a criação de irmãos mais novos ou no trabalho dos familiares, além de trabalho remunerado para ajudar no sustento de casa, no caso das classes populares. Em relação às classes favorecidas, a ocupação se concretiza mais no excesso de atividades extra-escolares que as crianças realizam com objetivo de alcançar um futuro mais promissor, diminuindo assim muitas vezes o tempo de brincar e de lazer dessas crianças. Esses aspectos continuam a reforçar que o uso do tempo extra-escolar pelas diferentes classes sociais se configura com práticas e sentidos diferentes entre as mesmas.

2.2.4 - Interação familiar

Segundo Pereira (1998), “o termo ‘interacção’, na sua etimologia, sugere a idéia de uma acção mútua, em reciprocidade [...] uma relação recíproca situada num determinado contexto em que ambos os interlocutores assumem um papel activo” (p.31-32). Diante disso, a maneira como os pais se relacionam com a vida dos filhos no dia a dia, também revela seu papel ativo na organização do tempo dentro do lar, o que é influenciado por diferentes situações. A interação familiar por meio de conversas a respeito do mundo escolar, de programas televisivos, de leituras realizadas, ou ainda, sobre o futuro, revela o maior ou menor acompanhamento dos pais em relação ao tempo dos filhos. Praticar esportes, jogar, passear e realizar visitas a equipamentos culturais em família, demonstra diferenças na forma como as famílias se fazem presentes no cotidiano dos filhos. Segundo Bounoure,

Les principes éducatifs sur lesquels s'établissent les interactions familiales peuvent être abordés à travers l'opinion des parents sur la manière de réguler la vie quotidienne, leurs convictions quant à la nécessité d'encadrer ou de responsabiliser l'enfant, et à travers leurs priorités quant aux traits de caractère qu'ils souhaitent promouvoir chez celui-ci. Si l'entreprise éducative des parents tend à former un adulte responsable, les principes auxquels ils se réfèrent et les valeurs auxquelles ils adhèrent indiquent quel type de personnalité sociale ils contribuent à contruire ou souhaitent développer (1995, p.47).⁴⁵

Ou seja, as formas como as famílias interagem com seus filhos dependem das intenções educativas dos pais, variando em cada meio social. Cada família possui regras, valores e conhecimentos, a partir dos quais os pais desenvolvem atitudes de aproximação ou distanciamento com os filhos, no dia a dia. “As relações familiares constituem, pois, o contexto básico da interacção que, como processo, está submetida a vários factores e influências, a determinados condicionantes naturais e sociais do meio” (PEREIRA, 1998, p.40).

Portanto, a frequência das interações no interior dos lares e a quantidade de atividades partilhadas entre os familiares e as crianças, podem indicar a maneira como os pais acompanham tanto a vida escolar, quanto a vida extra-escolar dos filhos. Em relação à vida escolar, Bounoure afirma que “le principal sujet de conversation entre parents et enfant a trait

⁴⁵ “Os princípios educativos sobre os quais estabelecem-se as interações familiares podem ser abordados através da opinião dos pais sobre a maneira de controlar a vida diária, as suas convicções quanto à necessidade de enquadrar ou de responsabilizar a criança, e através das suas prioridades quanto aos traços de caráter que desejam promover aos filhos. Se a empreitada educativa dos pais tende a formar um adulto responsável, os princípios aos quais se referem e os valores aos quais aderem indicam qual tipo de personalidade social eles contribuem para construir ou desejam desenvolver.” (tradução sob minha responsabilidade)

aux études et à la scolarité de ce dernier: dans plus des deux tiers des familles, la vie au collège est un thème fréquemment abordé [...]” (p.55).⁴⁶ De acordo com a autora, esse tipo de interação varia de acordo com o nível escolar dos familiares, pois a escolaridade é mais frequentemente levantada em famílias em que os pais são mais escolarizados. Nas famílias populares, os problemas sociais e, mais ainda, os problemas financeiros são pretextos de interação mais presentes que outros.

A respeito do consumo televisivo, Pereira (1998) o considera como uma atividade estreitamente ligada à vida familiar e às diferentes formas de organização do dia a dia. Ela afirma que, muitas vezes, o ato de assistir televisão constitui-se como motivo de interação entre pais e filhos. Conforme esta autora, a perspectiva das pesquisas em relação à televisão tem se alterado nos últimos anos, pois

A investigação desenvolvida em torno da relação televisão - família e que abordou, durante os anos 80, aspectos como as regras dos pais em relação à televisão, os usos e funções da televisão na família, a forma como as famílias seleccionam os programas, tem-se debruçado ultimamente sobre o próprio contexto das práticas televisivas, prestando especial atenção à influência da televisão na interação familiar e à relação entre os media e a comunicação nesse mesmo contexto. Trata-se de estudar o contexto em que decorre habitualmente o consumo, isto é, o contexto familiar. Isto significa considerar a relação entre os usos da televisão e dos outros media, por um lado, e destes com as rotinas e as actividades do dia a dia, os estilos de vida, as formas de ocupação dos tempos livre, por outro (p.65).

Dentro desse contexto familiar, onde ocorre a prática de assistir televisão, Avedaño e Castellón (2001) afirmam que os hábitos dos pais e as interações entre os familiares influenciam na forma como os filhos constroem seus modos de ver televisão. Segundo eles,

Por mediação parental entende-se o processo através do qual os pais (pai/mãe) influem, com suas condutas, valorizações e verbalizações nas modalidades de usos e significações que os filhos têm em relação à televisão. [...] Através da observação e da interação familiar se constrói um espectador mais ou menos crítico ou reflexivo em relação ao meio. Em termos mais amplos, constitui-se uma predisposição proativa e/ou reativa. No primeiro caso, trata-se, de assumir a interação com o meio de comunicação, enquanto o resultado de sua inserção consciente e deliberada no cotidiano, já que estão formadas as orientações e pautas de como assistir, que respondem a um modo construído de valorar e perceber o meio. No caso da modalidade reativa, não há nenhum processo de reflexão prévio sobre a televisão (AVEDAÑO e CASTELLÓN, 2001, p.42-43).

⁴⁶ “O principal tema da conversa entre pais e filhos diz respeito à educação e à escolaridade dos últimos: em mais de dois terços das famílias, a vida no colégio é um tema frequentemente discutido.” (tradução sob minha responsabilidade)

Embora, como afirmado anteriormente, a prática de assistir televisão seja mais freqüente nos meios populares, inclusive por falta de oportunidades de acesso a outras atividades, a interação a respeito do uso dessa mídia é mais presente nos meios favorecidos. Avedaño e Castellón (2001) afirmam, como resultado de sua pesquisa sobre a mediação dos pais nos usos da televisão, que a interação dos familiares acontece de formas distintas e conforme os níveis socioeconômicos. Conforme esses autores, as crianças dos estratos mais baixos são mais expostas à televisão, sendo esta mídia, valorizada nesse meio. Nas classes médias e altas a interação sobre a programação televisiva é mais presente, e ocorre de forma crítica, pois, normalmente os pais associam a televisão a aspectos negativos.⁴⁷

Nos meios favorecidos, a interação é mais presente e pode ser verificada pelo controle dos horários, quantidade de horas e tipos de programas assistidos. Nos meios desfavorecidos, as regras se impõem por menos tempo e as crianças passam a adotar os hábitos dos irmãos mais velhos. Contudo, nos dois meios, o desconhecimento por parte dos pais em relação ao que os filhos assistem é constatado. Assim, “[...] o contexto da actividade televisiva pode criar diferentes padrões de interacção familiar e esta, por sua vez, pode conduzir a diferentes usos da televisão. Os estilos de vidas são, portanto, condicionantes dos usos da televisão, mas são também influenciados por estes usos” (PEREIRA, 1998, p.77).

À propósito das interações entre os familiares a respeito das leituras praticadas pelos pais e pelos filhos, é importante notar que várias pesquisas revelam que a presença de modelos de leitores dentro de casa, bem como a interação entre pais e filhos a respeito da leitura, favorecem o hábito de ler por parte dos filhos. A importância da leitura no seio dos lares pode ser demonstrada por meio das interações familiares, de modo a incitar os filhos a ler ou orientar suas leituras. No caso de crianças em fase de alfabetização, ou seja, no momento de aprendizado da leitura e da escrita, é interessante que os pais interajam com os filhos de modo a estimular precocemente o prazer da leitura.

Da mesma maneira que os demais tipos de interação discutidos até o momento, a interação em relação à leitura também ocorre de forma diferenciada entre os meios sociais. É evidente que, nos meios favorecidos, em que os pais são mais escolarizados, a importância

⁴⁷ É interessante observar que “os autores chamam atenção para o fato do pai falar escassamente com seus filhos quando se co-expõem, à diferença da mãe, que interage verbalmente com maior freqüência” (p.42). E que “as mães assumem o papel de supervisor quando vêem TV com os filhos, e que os pais, por seu lado, assumem o papel de companheiro” (AVEDAÑO e CASTELLÓN, 2001, p.73).

dada à leitura é, de forma geral, diferente daquela dos meios menos favorecidos, onde os pais se preocupam, sobretudo, com aspectos mais concretos e menos simbólicos.

Octobre (2004) afirma que as disposições educativas em relação à prática de leitura, variam em função da classe social e da importância dada a esta atividade. A autora assegura que os pais de famílias mais favorecidas econômica e culturalmente, são os que mais incitam seus filhos à leitura:

[...] Ils sont en effet détenteurs eux-mêmes d'un fort capital culturel livresque et connaissent l'offre de lecture, ses degrés de légitimité et ses usages collatéraux possibles en termes de rentabilité scolaire. Notons également que c'est la catégorie pour laquelle la frontière entre lecture-plaisir et lecture-travail est la plus floue, des bénéfices croisés pouvant être tirés de tous les types de lecture. Ce modèle de "lecture totale", que les parents ont vécu au travers de leurs études longues et de leur activité professionnelle, ils l'appliquent à leurs enfants. Dans le cadre de ce qu'ils veulent être un accompagnement progressif de l'enfant lecteur, ces parents font moins que la moyenne appel à l'interdit: leur compétence les porte à croire qu'ils peuvent contrecarrer les influences nocives ou bien que l'impact de leur éducation précoce au livre prémunit leur enfant contre la "mauvaise" lecture (OCTOBRE, 2004, p.209).⁴⁸

Em relação aos meios populares, Octubre (2004) mostra que o nível de incentivo à prática de leitura é fraco e que esse hábito não se constitui como uma atividade de lazer. Diferente dos pais das classes favorecidas, nos meios populares, os pais são incapazes de distinguir o que é bom do que é mau em matéria de livros. Além disso, ela destaca que os pais desse meio, confiam exclusivamente à escola, a tarefa e responsabilidade de tornar os filhos leitores "puisque'ils possèdent en la matière une faible compétence" (p.210),⁴⁹ justificada, provavelmente, pela baixa escolaridade dos pais.

Essa mesma autora também constata que assistir e praticar esportes de modo informal, junto com os pais, é uma prática em que ocorre uma polarização entre os gêneros e que é mais valorizada nos meios mais favorecidos. Os pais praticam e assistem esportes televisionados com seus filhos mais do que as mães. E quando essas realizam esse tipo de atividade há uma variação nos esportes. Os meninos praticam mais futebol junto com seus pais e as meninas

⁴⁸ "São, com efeito, eles mesmos equipados com um forte capital cultural livresco e conhecem a oferta de leitura, os seus graus de legitimação e os seus efeitos colaterais possíveis em termos de rentabilidade escolar. Notem igualmente que é a categoria pela qual a fronteira entre leitura-prazer e leitura-trabalho é mais leve, benefícios cruzados que podem ser tirados dos tipos de leitura. Este modelo 'de leitura total', que os pais viveram através dos seus estudos longos e a sua atividade profissional, aplicam-no às suas crianças. No âmbito de desejarem ter um acompanhamento progressivo da criança leitora, estes pais fazem menos que a média em relação à proibição: a sua competência leva a crer que podem contrapor as influências nocivas ou que o impacto da sua educação precoce em relação ao livro previne a sua criança contra "a má" leitura." (tradução sob minha responsabilidade)

⁴⁹ "dado que possuem neste caso uma fraca competência." (tradução sob minha responsabilidade)

nadam junto com as mães. Em relação à interação entre os familiares por meio da prática de jogos, ela afirma que

La place des jeux d'intérieur diffère selon les groupes sociaux: les moins joueurs sont les enfants en difficulté scolaire issus de familles qui ne mettent pas au rang de leurs préoccupations le rôle éducatif ou pédagogique des jeux d'intérieur. Les enfants d'ouvriers sont ainsi plus nombreux parmi les non-joueurs (OCTOBRE, 2004, p.359).⁵⁰

Por último, no que diz respeito às interações familiares que ocorrem por meio de passeios promovidos pelas famílias, bem como a visita aos equipamentos culturais existentes na cidade, essas práticas também se diferenciam segundo os meios sociais. Conforme Octubre, os hábitos dos pais são transmitidos aos filhos em relação a este tipo de prática cultural:

La fréquentation d'équipements culturels par les parents influe également sur la pratique amateur de l'enfant, car elle traduit l'importance des valeurs de la culture classique dans les normes éducatives des premiers. Ainsi, la familiarité des parents avec les équipements culturels, notamment les plus légitimes, est plus grande chez les parents des enfants qui ont une pratique amateur que chez ceux qui n'en ont pas (OCTOBRE, 2004, p.244).⁵¹

Dessa forma, a posse de capital cultural é um fator preponderante no que diz respeito a essas práticas. Mas é claro que o capital econômico também influencia o usufruto desses equipamentos culturais.

2.2.5 - Significado das atividades extra-escolares e sua consonância ou dissonância com o modo escolar de socialização

Além das diferenças objetivas entre as camadas médias e populares, um dos objetivos deste estudo voltou-se para a análise dos significados atribuídos às atividades extra-escolares, por parte das famílias das diferentes classes sociais. Para tanto, foi necessário, primeiramente, compreender o sentido que as famílias atribuem ao universo e à experiência escolar de seus

⁵⁰ “O lugar dos jogos de interior difere de acordo com os grupos sociais: os que menos jogam são as crianças em dificuldade escolar procedente de famílias que não se preocupam com o papel educativo ou pedagógico dos jogos de interior. As crianças de trabalhadores são assim mais numerosas entre os não jogadores.” (tradução sob minha responsabilidade)

⁵¹ “A frequência de equipamentos culturais pelos pais influencia igualmente sobre a prática amadora da criança, porque traduz a importância dos valores da cultura clássica nas normas educativas dos primeiros. Assim, a familiaridade dos pais com os equipamentos culturais, nomeadamente mais legítimos, é maior nos pais das crianças que têm uma prática amadora que nos que não têm.” (tradução sob minha responsabilidade)

filhos, uma vez que era proposto verificar, no plano teórico, em que medida o uso do tempo livre e a realização de atividades extra-escolares pelos alunos estão em consonância ou em dissonância com as práticas educativas escolares, conforme defendido por Thin (2006a, 2006b) e Viana (2005)⁵². Esses autores assinalam que as classes sociais atribuem significados diferentes ao universo escolar.

Para analisar a consonância ou dissonância⁵³ entre as práticas familiares e as escolares, é interessante compreender o conceito de socialização, uma vez que esta não ocorre somente na família ou na escola exclusivamente, mas nas relações estabelecidas em todos os espaços sociais nos quais os sujeitos convivem. De acordo com Thin (2006a), a socialização

não é o único produto da ação das instituições construídas ao longo da história. É um processo contínuo, nos dois planos da biografia individual e da produção das relações sociais, e que não se reduz, portanto, à ação de uma instância particular. Produto de tais relações (mais ou menos institucionalizadas), ela conhece variações em função das diversas configurações das relações sociais nas quais se produz e das quais os indivíduos participam. Entender desse modo a noção de socialização permite pensar os desvios e as diferenças de socialização em função dos pertencimentos e das trajetórias sociais, como também pensar as tensões entre lógicas de socialização divergentes (THIN, 2006a, p.21).

Thin (2006b) afirma ainda que devido ao papel central da escola na sociedade contemporânea, o modo escolar de socialização se impõe às famílias “para além das fronteiras da escola e entretece várias instâncias de socialização (como atividades de extensão ou extracurriculares)”(p.217). A respeito do modo escolar de socialização, Thin mostra que este foi construído ao longo da história, sendo caracterizado por alguns traços articulados entre si (controle de espaços e tempos específicos, rotinas, enclausuramento, linguagem própria), configurando-se numa maneira própria de socializar, predominante nas sociedades modernas. Por meio do modo escolar de socialização são estabelecidas relações pedagógicas com o intuito de formar mentes e corpos através da aprendizagem de regras dentro de uma cultura escolar que se aproxima mais do universo cultural das classes favorecidas (THIN, 2006b). Conforme Thin (2006a),

⁵² O estudo dessa última autora fundamenta-se, sobretudo, nas pesquisas realizadas por Thin (1998), onde ele põe em confronto os modos de socialização da família popular e da escola.

⁵³ Lahire (1997) também realiza essa discussão entre a consonância e dissonância entre as práticas familiares e escolares. “Se a família e a escola podem ser consideradas como redes de interdependência estruturadas por formas de relações sociais específicas, então o “fracasso” ou o “sucesso” escolares podem ser apreendidos como o resultado de uma maior ou menor contradição, do grau mais ou menos elevado de dissonância ou de consonância das formas de relações sociais de uma rede de interdependência a outra” (p.19).

Ao contrário do modo escolar, que tende a separar tempo de aprendizagens e tempo de práticas, a socialização familiar no ambiente popular acontece principalmente por meio dos atos de vida cotidiana, na convivência de adultos e crianças, sem separação da vida comum da família ou do bairro. Os pais não constroem momentos específicos de ação educativa com seus filhos, como se observa nas famílias de classes médias e superiores. Eles não transformam os momentos de jogo em momentos educativos, mas vivenciam-nos como momentos de prazer compartilhado, muitas vezes em relações corporais pouco regidas por imposição de regras formais (p.34).

Diante disso, Thin afirma que o lugar atribuído à escolarização dos filhos pelas classes populares, é consonante com a sua lógica de socialização. Desse modo, volta-se para a esperança de que a escola possa oferecer retorno no longo prazo, por exemplo, na inserção no mercado de trabalho. Nessa direção, a escolarização nos meios populares possui um significado prático, pois “o sentido da escolarização para famílias de baixa renda reside nas possibilidades sociais que ela viabiliza e sobre as quais baseia sua promessa, seja em termos de futuros profissionais, seja em matéria de conhecimentos que permitam que o sujeito ‘se vire’ na vida cotidiana” (THIN, 2006a, p.38). E ainda,

As atividades escolares só têm sentido se as famílias populares puderem associá-las aos objetivos sociais que atribuem à escolarização de seus filhos; todas as atividades que parecem afastar as crianças das aprendizagens ditas fundamentais, e que não parecem contribuir para a melhoria dos resultados escolares, são mais ou menos suspeitas aos seus olhos (THIN, 2006b, p.221).

Para Viana (2005), os modos de socialização das famílias populares mostram-se diferentes, estranhos e frequentemente contraditórios com o modo escolar. Porém, esses autores advertem que não se trata de classificar o modo de socialização das famílias populares como anormal ou incoerente, mas sim que ele possui uma lógica própria, distinta da lógica dominante.⁵⁴ Portanto, “trata-se, antes, de pensar formas diversas de socialização relacionadas às condições de existência, às relações sociais e à história dos grupos e dos indivíduos” (THIN, 2006b, p.213).

⁵⁴ Baseada em outros estudos, Lareau (2007) afirma a respeito do modo de socialização das classes médias, que “é um erro considerar como intrinsecamente desejável qualquer uma das abordagens (cultivo orquestrado ou crescimento natural). Como vem sendo amplamente divulgado, as concepções de infância sofrem mudanças drasticamente ao longo do tempo. As desvantagens da criação de classe média, incluindo a exaustão associada a uma maternidade intensiva, os horários familiares frenéticos, além da destruição da ingenuidade das crianças, que as fazem se sentir muito sofisticadas para brinquedos e jogos simples, ainda não foram suficientemente aclaradas. Outra desvantagem é que as crianças de classe média tendem a saber menos como preencher o ‘tempo vazio’ com suas próprias brincadeiras, levando-os a depender dos pais para solucionar as experiências de tédio” (p.76).

Nogueira (1995) certifica que as classes médias e populares conferem à escola um espaço distinto em suas vidas. Segundo ela, as classes médias atribuem

à escola um lugar central em seus projetos de futuro, que são construídos a mais longo prazo (em contraposição ao curto horizonte temporal próprio das camadas populares), e, com esse fim, mobilizam amplos recursos (em tempo, energia e meios financeiros) postos a serviço de uma elevada “*ambição escolar*” (p.11-12).

Portanto, todos esses autores deixam claro que, para as classes médias, a escola possui um sentido diferente daquele verificado na classe popular. A percepção que as distintas classes têm a respeito do universo escolar pode influenciar na forma como elas organizam a vida dos filhos para além da escola. Essa organização pode ser mais ou menos coerente com a lógica que estrutura as práticas educativas escolares.

Em relação ao uso do tempo livre e das atividades extra-escolares, Thin (2006a) sinaliza na mesma direção de Lareau (2007). Ele afirma que o acesso das crianças e o significado dado às atividades extra-escolares por parte das famílias provenientes das camadas populares é diferente das famílias das classes médias:

Em países como a França, observamos uma tendência muito forte em se multiplicarem as atividades controladas para as crianças fora do horário da escola. As camadas médias e superiores são, de fato, grandes consumidoras de atividades extra-escolares de caráter cultural ou esportivo, que, por sua vez, organizadas, dirigidas por especialistas, regulam e estruturam o tempo das crianças. Visando à ocupação delas em tempo integral, a função dessas atividades é menos a de tomar conta e de controlar que a de gerar disposições para a regularidade dos horários e o respeito a eles. Elas atualizam, assim, por intermédio da família, os princípios temporais inscritos no modo escolar de socialização. A multiplicação das atividades atinge de maneira diferente as crianças das famílias populares mais dominadas. Trata-se menos de um comportamento “educativo” por parte dos pais que de um grupo de agentes sociais que toma conta das crianças. O desenvolvimento de atividades periescolares nos bairros populares visa à garantia da ocupação sistemática das crianças e dos jovens, com o objetivo de tirá-los da rua e de livrá-los da influência, freqüentemente considerada nociva, das famílias (THIN, 2006a, p.28).⁵⁵

Assim, como abordado anteriormente, o uso do tempo por parte das famílias se configura de maneira diversa, conforme a classe social. A realização de atividades extra-escolares regulares⁵⁶, normalmente controladas por adultos e realizadas em tempos e espaços

⁵⁵ O que também foi constatado por Lareau (2007). Segundo ela, “mesmo quando pais das diferentes classes sociais pareciam ter princípios similares, suas motivações eram diferentes. Por exemplo, muitos pais trabalhadores e pobres queriam mais atividades para seus filhos a fim de oferecer-lhes um local seguro. Seu objetivo era a proteção contra o perigo e não propriamente uma chance de cultivar o talento dos filhos” (p.71).

⁵⁶ Um relato de mãe, descrito por Lareau (2007), revela o significado da prática de esportes regulares no caso das famílias de classes médias. “Os esportes oferecem grandes oportunidades para aprender a ser competitivo. Aprender a aceitar a derrota, sabe. Aprender como aceitar a vitória, sabe, de uma forma graciosa. Também dá a

específicos, indica que as famílias favorecidas proporcionam aos filhos um universo extra-escolar mais coerente com a lógica escolar de socialização. O incentivo ao hábito de leitura e práticas de escrita, bem como o controle das atividades de tempo livre, como assistir televisão, por exemplo, e as interações por meio de jogos⁵⁷ e passeios educativos, demonstram que nos meios sociais favorecidos, as práticas são mais consonantes com o modo escolar de socialização.

Nos meios populares, Lareau (2007) constatou que alguns pais criticavam as famílias que envolviam seus filhos em muitas atividades regulares. Os mesmos julgavam que, pelo fato de crianças das classes médias terem televisão restrita, leitura obrigatória e muitas atividades organizadas, se exige demasiado delas e que a maioria delas não deve gostar do que faz. Alguns chegaram a dizer que filhos criados dessa maneira, além de não serem considerados como crianças, são tristes e vivem bastante cansados em razão dos horários apertados. Em síntese, a autora conclui que

Sendo assim, pais pobres e trabalhadores tinham crenças variadas. Alguns queriam um horário com atividades organizadas para seus filhos, outros não; alguns acreditavam na racionalização e em ter um papel ativo na escolarização dos filhos, ao contrário de outros. Compreender completamente os efeitos dos recursos materiais e culturais nas escolhas dos pais e dos filhos é um desafio para pesquisas futuras (LAREAU, 2007, p.42/43).

Esses aspectos também foram abordados por Lahire, que relata que as atividades escolares paralelas, os jogos e leitura extra-escolar eram considerados como bobagens por uma das famílias dos meios populares pesquisadas pelo mesmo. Um pai chegou a reclamar que a escola promovia atividades excessivas para as crianças, impedindo que elas levassem uma vida de criança. O autor conclui que esse fato decorre do desconhecimento das virtudes pedagógicas dessas práticas. Ele descreve:

É pelo fato de ter uma visão redutora da realidade e dos “bons” comportamentos escolares que o senhor M. é levado a rejeitar tudo aquilo que não lhe parece ser “escolar”. Desta forma considera que os jogos, em seu conjunto (dos quais parece desconhecer as virtudes pedagógicas exploradas pela própria escola), e as leituras extra-escolares (que desviam dos “deveres”) são “besteiras” das quais preserva seus filhos (LAHIRE, 1997, p.161).

oportunidade de aprender habilidades de liderança e saber como ser um jogador de equipe....os esportes realmente dão várias ótimas oportunidades” (p.14).

⁵⁷ Nos meios populares, “o jogo remete a colocar parênteses na vida familiar, a suspender preocupações financeiras, profissionais ou escolares” (THIN, 2006a, p.40).

Esses fatores revelam que familiares dos diferentes meios sociais atribuem significados diferentes tanto à escola, quanto ao universo extra-escolar. Essas distintas concepções proporcionam vivências mais consonantes com o modo escolar de socialização, no caso dos meios favorecidos, e menos consonantes, no caso dos meios populares. Nesse último meio, Thin (2006b) mostra que

Enfim, a importância do trabalho e do trabalho “sério” está também na origem da relutância dos pais com relação às atividades pedagógicas aparentemente menos trabalhosas que as aulas e os exercícios. Na opinião deles, os passeios ditos “educativos”, a arte, as excursões etc, pertencem à categoria do lazer, do divertimento ou do jogo e não se inscrevem na lógica de “seriedade”, de “trabalho”, que permite conseguir “algo” na vida, segundo o princípio de que “não se consegue nada sem esforço”. Essa insistência sobre o trabalho pode ser vinculada às condições sociais de existência dos membros das famílias de baixa renda que enfrentam um trabalho duro e sabem, por experiência própria, que quando não há trabalho a existência é, senão ameaçada, no mínimo deteriorada. Ela se nutre da forte cisão entre trabalho e jogo, trabalho e descanso, característica das classes populares que as diferenciam dos intelectuais (portanto, dos professores), estes nem sempre sabedores de onde se situa a fronteira entre o trabalho e o lazer (p.221).

Viana (2005), baseada nas pesquisas de Thin, reforça o sentido que algumas práticas possuem para as famílias dos meios populares. Segundo ela:

A pesquisa de Thin identificou alguns traços fortes do modo de socialização nas famílias populares, modo que se produz por práticas “não-escolares” (94-126). Um desses traços diz respeito ao “sentido prático”: um tipo de formação “não-pedagógico, ou seja, não normatizado por saberes teóricos, sem contornos marcadamente reflexivos, mas, diferentemente, processado diretamente nas atividades práticas, cotidianas, por imitação e imersão. O autor extrai estas conclusões de algumas práticas familiares que considera “particularmente exemplares e significativas”, como os passeios e jogos partilhados com os filhos. Presididas por uma lógica diferente daquela que está muito presente em meios sociais mais favorecidos, essas atividades, não permeadas pela dimensão do “cultural”, não são consideradas pelos pais ocasiões de desenvolvimento cognitivo dos filhos. Nas entrevistas, os pais não desenvolvem nenhum discurso sobre as virtudes formadoras dessas atividades (VIANA, 2005, p.116).

Vê-se, portanto, que o sentido e o papel da escola para as diferentes classes sociais, bem como as práticas realizadas fora do horário escolar, são diversificadas. Essas diferentes concepções levam as famílias a investirem de maneira distinta na escolarização de seus filhos, o que evidentemente, pode favorecer ou desfavorecer o desempenho escolar dos alunos.

2.2.6 - Desempenho escolar

Na realidade, cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo *ethos*, sistema de valores implícitos e

profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre outras coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar. A herança cultural, que difere, sob os dois aspectos, segundo as classes sociais, é a responsável pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar e, conseqüentemente, pelas taxas de êxito. [...] Assim, em virtude da lentidão do processo de aculturação, diferenças sutis ligadas às antiguidades do acesso à cultura continuam a separar indivíduos aparentemente iguais quanto ao êxito social e mesmo ao êxito escolar (BOURDIEU, 1998, p.42-43).

Essas palavras de Bourdieu remetem a uma lógica: a de que o mundo escolar é afetado por aquilo que ocorre fora dele, sobretudo na esfera familiar. Assim, a partir das temáticas problematizadas e discutidas à luz do referencial teórico que fundamenta este trabalho, é preciso ainda atentar para a relação entre o uso do tempo livre e o desempenho escolar dos alunos.

Nesse sentido, pode-se dizer que a organização e o uso do tempo extra-escolar por parte dos alunos pode ser um dos aspectos a interferir em suas performances escolares. Dumazedier (1994) já apontava há mais de duas décadas, que não era “habitual, nem nos discursos políticos nem nas assembléias escolares ou universitárias, ligar o conteúdo daquilo que é preciso chamar precisamente de *trabalho* escolar (mais do que a “educação”), ao conteúdo do tempo livre, particularmente o do lazer” (p.71). No entanto, esse autor advoga que aquilo que era chamado há mais de 30 anos de “escola paralela” (práticas de aprendizagem extra-escolares, como a mídia, passeios etc), tem um impacto importante sobre a escola, e muitas vezes os conhecimentos adquiridos no espaço escolar concorrem com os conteúdos das práticas de tempo livre. Segundo ele,

A escola paralela tende a se tornar uma escola do tempo livre cada vez mais independente da escola do trabalho escolar. [...] Consideramos preciso parar, atualmente, de ver o conteúdo da escola paralela antes de mais nada como um obstáculo aos conteúdos da escola pura e simples. Não negamos que ele existe, mas a escola paralela talvez tenha mais razão do que parece contra os conteúdos prestigiosos, mas anacrônicos e inúteis de uma certa cultura geral escolar. A escola paralela, limitada aos conteúdos das mídias, julgados segundo as normas escolares atuais, não é mais suficiente. Devemos nos perguntar como os jovens das diferentes classes sociais utilizam de maneira autônoma o conteúdo das mídias para amalgamá-los com o dos grupos onde passam suas noites, seus fins de semana, suas férias, com ou sem os pais. Ao reduzir essas práticas à “recreação” em relação ao trabalho escolar e ao “descanso” em relação ao cansaço dos deveres, proibimo-nos talvez de revelar nesta cultura do tempo livre elementos maiores que se integram, de maneira seletiva, crítica e inventiva nos programas da própria formação escolar. [...] Em outros termos, impõe-se hoje uma confrontação séria dos conteúdos do trabalho escolar imposto pela sociedade com os conteúdos do lazer escolhido pelos alunos para se divertir, mas também para se informar e se formar sobre os temas de sua escolha (1994, p.74-75).

Assim, tanto a prática de atividades estruturadas, quanto daquelas realizadas de forma mais livre estão relacionadas com a vida escolar dos alunos, podendo beneficiá-la ou não. Porém, para além das diferenças no acesso e no tipo de atividades segundo o público a que atende, a pesquisa de Chambaz (1996) constatou que são os bons alunos os que mais se dedicam às atividades culturais e esportivas fora da escola, isto é, aqueles que têm um extra-escolar mais rico. Já os alunos com fraco desempenho escolar, caracterizam-se por desenvolverem mais sua sociabilidade (saídas, baladas etc.), exercendo bem menos atividades que evocam o universo escolar. Portanto, o trabalho de Chambaz mostra que o extra-escolar em consonância com o escolar, favorece os que já são favorecidos e desfavorece os desfavorecidos.

A autora demonstra, assim, que os mundos escolar e extra-escolar funcionam como “vasos comunicantes” e que a lei da acumulação do capital cultural faz com que – nos termos de Bourdieu – o capital cultural sempre volte às mãos daqueles que já o possuem (BOURDIEU, 1998). Segundo ela, “les mondes scolaires et extra-scolaires communiquent donc dans une large mesure, puisque les activités extra-scolaires sont fortement liées à façon dont l’adolescent s’intègre dans le cursus scolaires, mais aussi aux interventions des parents” (CHAMBAZ, 1996, p.105)⁵⁸. Essa autora aponta que as famílias pertencentes aos meios mais favorecidos são as que mais encorajam seus filhos a realizarem atividades culturais.

Le controle [dos pais] pourrait dépasser la sphère scolaire en s’étendant aux activités extra-scolaires des adolescents et traduire une certaine “bonne volonté culuturelle”, pour reprendre l’expression par laquelle P. Bourdieu qualifie l’attitude des classes moyennes. Dans cette optique, les parents encourageraient les enfants à se porter vers les activités les plus “profitables” à terme. Les activités à contenu culturel sont, elles aussi, plus fréquentes chez les adolescents dont les parents suivent le travail scolaire (CHAMBAZ, 1996, p.101).⁵⁹

Outros autores também abordam a relação entre as atividades extra-escolares e o rendimento dos alunos. No que diz respeito às atividades de tempo livre, tais como a televisão, Avedano e Castellon (2001) ressaltam que uma das atitudes dos familiares em relação ao uso dessa mídia é a proibição de ver algum programa, sendo que “neste marco, deve

⁵⁸ “os mundos escolares e extra-escolares se comunicam consideravelmente, dado que as atividades extra-escolares são fortemente ligadas à forma como o adolescente se integra no percurso escolar, mas também às intervenções dos pais.” (tradução sob minha responsabilidade)

⁵⁹ “O controle [dos pais] poderia exceder a esfera escolar estendendo-se às atividades extra-escolares dos adolescentes e traduzir certa “boa vontade cultural”, para retomar a expressão pela qual P. Bourdieu qualifica a atitude das classes médias. A partir desta ótica, os pais incentivariam as crianças a frequentarem as atividades “mais vantajosas”. As atividades de conteúdo cultural estão, elas também, mais frequentes nos adolescentes cujos pais seguem o trabalho escolar.” (tradução sob minha responsabilidade)

ser considerada a relação entre rendimento acadêmico e consumo televisivo. Na medida em que o rendimento acadêmico desce, aumentam as probabilidades de não ver televisão” (p.54). Os mesmos autores assinalam que o nível de proibição é maior nos meios favorecidos.

Para Bounoure (1995), também “existe des corrélations entre les pratiques mises en oeuvre dans le champ scolaire et dans le champ extra-scolaires” (p.10)⁶⁰. No que diz respeito ao controle do uso da televisão em suas relações com o desempenho escolar, ela afirma

Contrairement à ce que l'on aurait pu attendre, les résultats scolaires n'ont que peu d'incidence sur l'écoute télévisuelle et l'usage n'en est ni plus ni moins réglementé pour les élèves en difficultés que pour les autres, du moins lorsque les parents sont bacheliers. Dans les autres familles, on constate un léger écart: les bons élèves sont davantage autorisés à regarder la télévision le mercredi, mais moins, en revanche, les après-midi de semaine. A. Davalion (1993) a montré que “la manière dont la famille use de la télévision se mêle étroitement avec certaines règles de vie qui soutiennent l'effort individuel que doit fournir l'élève pour réussir à l'école”. On constate, en effet, une corrélation assez forte entre le fait de demander à l'enfant de faire ses devoirs en sortant du collège et de se coucher tôt et la réglementation de l'accès à la télévision en particulier les après-midi et les soirs de semaine (BOUNOURE, 1995, p.54).⁶¹

Em relação ao hábito de leitura para além das obrigações escolares, Octobre (2004) mostra que “les bons élèves fournissent le plus gros contingent de forts lecteurs” (p.202)⁶², sendo que “les forts lecteurs se recrutent principalement parmi les bons élèves, mais c'est d'abord parce que ceux-ci sont issus de familles où l'acculturation au livre est massive et précoce”(p.215)⁶³. Ainda, segundo ela, o costume de ler é uma “activité à rentabiliser en termes scolaires ou préprofessionnels” (p.204)⁶⁴.

⁶⁰ “Existem correlações entre as práticas realizadas no campo escolar e no campo extra-escolar.” (tradução sob minha responsabilidade)

⁶¹ “Contrariamente ao que se poderia esperar, os resultados escolares têm pouca influência em relação a ver televisão e utilizá-la, não é nem mais nem menos regulamentado para estudantes com dificuldades que para as outras pessoas, pelo menos quando os pais são *bacheliers*. Em outras famílias, existe uma ligeira diferença: bons alunos estão autorizados a assistir mais televisão na quarta-feira, porém, menos durante a semana de tarde. Davalion A. (1993) mostrou que ‘a forma como a família utiliza a televisão está estreitamente ligada com certas regras da vida individual, em que apoiam os esforços que devem ser fornecidos pelo estudante para ter sucesso na escola.’ Existe, de fato, forte correlação entre o ato de pedir a criança ir para casa depois do colégio e ir para a cama cedo e a regulação do acesso à televisão especialmente nas tardes e à noite durante a semana.” (tradução sob minha responsabilidade)

⁶² Chambaz também afirma que “les bons élèves lisent plus longtemps que les autres des livres plus nombreux dans un rapport qui indique une plus grande vitesse de lecture” (p.103)

⁶³ “Os bons alunos reforçam o contingente de fortes leitores.” E “os fortes leitores recrutam-se principalmente entre os bons alunos, mas é primeiro porque estes são procedentes de famílias em que a aculturação ao livro é maciça e precoce.” (tradução sob minha responsabilidade)

⁶⁴ “Atividade rentável em termos escolares ou préprofissionais.” (tradução sob minha responsabilidade)

Um último ponto importante na influência sobre o desempenho escolar é o fato de que as eventuais tarefas domésticas e/ou o casual trabalho remunerado representam fatores que podem ter interferência direta nos resultados escolares dos alunos. Essa influência pode se dar por meio do desgaste dos alunos submetidos a essas atividades, bem como através da diminuição do tempo dedicado aos estudos. Apesar de não ser um ponto discutido pelos autores de referência deste trabalho, vários estudos mostram que, sobretudo nos meios populares, as crianças são submetidas a essas atividades precocemente. No caso dos meios favorecidos, os jovens normalmente se inserem no mercado de trabalho após a conclusão dos estudos.

Em conclusão, ter um universo extra-escolar rico, acompanhado e organizado pode refletir de maneira positiva no rendimento escolar dos alunos, sobretudo num contexto em que as atividades extra-escolares foram tomando a “forma escolar” de organização e, portanto, colocando-se numa relação de continuidade ao que é vivenciado na escola.⁶⁵

Diante disso, o próximo capítulo tratará do cotidiano dos alunos dos meios populares comparando-o com o dos estudantes dos meios favorecidos, a partir dos dados coletados nessa pesquisa. O objetivo é o de evidenciar que famílias das diferentes classes sociais podem proporcionar práticas mais consonantes com o universo escolar ou vice-versa, o que pode favorecer ou desfavorecer a trajetória escolar das mesmas.

⁶⁵ Porém, é interessante observar que mesmo em caso de controle escolar e extra-escolar por parte dos familiares, podem ocorrer situações de fracasso, como descrito por Lahire (1997) no caso – *superinvestimento escolar paradoxal*. Esses aspectos revelam que outros fatores podem se combinar para produzir o fracasso ou o sucesso escolar.

CAPÍTULO 3: ANÁLISE DOS DADOS

Os procedimentos de análise foram realizados simultaneamente à coleta dos dados. Realizei o cruzamento dos dados levantados, procurando relacionar o nível sócio-econômico das famílias dos alunos selecionados, com a organização do uso de tempo livre desses mesmos alunos.

O primeiro passo consistiu na tabulação dos dados⁶⁶, a partir da qual foram construídas algumas tabelas de forma a organizá-los. As tabelas foram elaboradas de forma separada: uma para alunos das classes mais favorecidas e outra para alunos das classes menos favorecidas, por se tratarem de fontes diferentes. Essa separação é importante para identificar o perfil das diferentes classes sociais no que diz respeito às práticas realizadas no tempo livre e no espaço extra-escolar. A partir desses dois perfis, foi realizada a comparação e apontamento das características de cada meio social e comparação entre os mesmos.

Os resultados obtidos na fase de tratamento de dados foram interpretados à luz dos estudos que estão fundamentando esta pesquisa. Os procedimentos foram constantemente revistos ou, então, mais apurados durante a realização da pesquisa.

3.1. Constituição e caracterização dos grupos pesquisados

3.1.1 - Características dos alunos

Como resultado dos procedimentos acima relatados, o número total de alunos pesquisados foi de 44, sendo 22 pertencentes às classes menos favorecidas e 22 às classes mais favorecidas. O perfil deles será traçado abaixo.

3.1.1.1 Perfil do grupo de alunos dos meios populares

Dentre estes alunos, praticamente todos tinham entre 9 e 10 anos de idade, sendo quase 70% constituídos de meninos e cursando sobretudo a terceira série do ensino fundamental. Neste caso, quatro alunos estavam em situação de fracasso escolar e no caso de

⁶⁶ Os dados coletados na primeira e segunda fase da pesquisa (OSFE e escola particular respectivamente) foram tratados a partir do programa utilizado em pesquisas estatísticas, denominado SPSS - Statiscal Package for Social Science. Agradeço às bolsistas do OSFE, Alice e Laís, pelo auxílio com o programa, e, sobretudo, à Kelly, graduanda do curso de Pedagogia e também analista de sistemas, por todo apoio na construção do banco de dados, cruzamentos e construção das tabelas dos dados referente às informações da escola particular, os quais serão apresentados neste trabalho.

4 alunos, esta informação estava incompleta. A maioria absoluta dos alunos (20) freqüentam escolas públicas e apenas 2 estudam em escolas particulares próximas aos seus lares.

TABELA 1
Distribuição dos(as) alunos(as) por idade

	Casos	%
nove anos	12	54,5
dez anos	9	40,9
oito anos	1	4,5
TOTAL	22	100,0

Fonte: Questionário Pais/Responsáveis 2007.

TABELA 2
Distribuição dos(as) alunos(as) por sexo

	Casos	%
meninos	15	68,2
meninas	7	31,8
TOTAL	22	100,0

Fonte: Questionário Pais/Responsáveis 2007.

TABELA 3
Série freqüentada no momento da pesquisa

	Casos	%
3ª série	14	63,6
2ª série	4	18,2
Não sabe	4	18,2
TOTAL	22	100,0

Fonte: Projeto GERES, 2007.

3.1.1.2 Perfil do grupo alunos das camadas médias e altas

Entre o grupo de alunos das classes médias e altas, uma metade tem 9 anos e a outra tem 10 anos, sendo que em relação ao sexo, o perfil se inverte em relação aos alunos de classe popular. Neste grupo, predominam as meninas e todos os alunos estavam na 3ª série na época da coleta de dados.

TABELA 4
Distribuição dos(as) alunos(as) por idade

	Casos	%
nove anos	11	50,0
dez anos	11	50,0
TOTAL	22	100,0

Fonte: CARVALHAIS, 2008.

TABELA 5
Distribuição dos(as) alunos(as) por sexo

	Casos	%
feminino	16	72,7
masculino	6	27,3
TOTAL	22	100,0

Fonte: CARVALHAIS, 2008.

3.1.2 - Características das famílias

Em relação às famílias dos alunos pesquisados, como era esperado, verificou-se que o perfil social se configura de maneira extremamente diferente.

3.1.2.1 Perfil das famílias dos meios populares

A respeito das famílias dos alunos pertencentes às classes populares, as mesmas ficaram assim caracterizadas: pais e mães com baixa escolaridade e com ocupações profissionais de baixo prestígio social, conforme pode ser observado nas tabelas a seguir.

TABELA 6
Nível de escolaridade das mães

	Casos	%
Nunca estudou/não terminou 4ª série	9	40,9
Terminou 4ª série	13	59,1
TOTAL	22	100,0

Fonte: Projeto GERES, 2007.

O nível de escolaridade dos pais é ainda mais baixo do que o das mães, como se vê na tabela 8 abaixo.

TABELA 7
Nível de escolaridade dos pais

	Casos	%
Nunca estudou/não terminou 4ª série	16	72,7
Terminou 4ª série	6	27,3
TOTAL	22	100,0

Fonte: Projeto GERES, 2007.

A tabela abaixo demonstra que quase metade das mães (40,9%) não exerce atividade remunerada. Dentre as que o fazem, uma porcentagem importante (45,9%) executa trabalhos domésticos de baixa qualificação (faxineira, babá, cozinheira etc).

TABELA 8
Ocupação das mães

	Casos	%
Empregada doméstica	5	22,7
Babá	2	9,1
Auxiliar de faxineira	2	9,1
Cantineira	1	4,5
Cozinheira	1	4,5
Cabeleleira	1	4,5
Operária	1	4,5
Dona de casa	9	40,9
TOTAL	22	100,0

Fonte: Projeto GERES, 2007.

Quanto à ocupação dos pais, esta se concentra fortemente em torno das atividades ligadas à construção civil, que como se sabe – constitui um dos setores da economia que recruta trabalhadores com baixo nível de qualificação.

TABELA 9
Ocupação dos pais

	Casos	%
Pedreiro	6	27,3
Motorista	3	13,6
Marceneiro	2	9,1
Aposentado	1	4,5
Balconista	1	4,5
Cabelereiro	1	4,5
Dedetizador	1	4,5
Eletrônico	1	4,5
Minerador	1	4,5
Operador de máquinas	1	4,5
Segurança	1	4,5
Servente	1	4,5
Torneiro mecânico	1	4,5
Vidraceiro	1	4,5
TOTAL	22	100,0

Fonte: Projeto GERES, 2007.

No que diz respeito ao local de residência das famílias, o mesmo foi coletado como mais um indicador da condição econômica da família, como proposto por Alves e Soares (sem

ano), apesar desses autores assinalarem que esse procedimento não é muito comum nas pesquisas em ciências sociais. Segundo eles “o pressuposto é que as moradias compartilham uma vizinhança que pode ser caracterizada em termos de sua composição social e econômica” (p.12). Alves e Soares relatam que para o projeto GERES, esse procedimento foi utilizado sendo o mesmo “bem interessante para este estudo,” apesar de reconhecer “a dificuldade de generalização dessa metodologia para todos os tipos de pesquisa” (p.27).

No caso dos alunos dos meios populares, os dados abaixo indicam que eles residem em bairros de Belo Horizonte, em que predomina este grupo social. Apesar disso, há também uma família residente em um bairro em que moram pessoas dos meios mais favorecidos (Sion). A distribuição dos alunos é bastante variada por diferentes bairros de Belo Horizonte, conforme pode ser verificado na tabela 10 a seguir.

TABELA 10
Local de residência

	Casos	%
Conjunto Felicidade	2	9,1
Jaqueline	2	9,1
Novo Aarão Reis	2	9,1
Asteca	1	4,5
Fazendinha	1	4,5
Fernão Dias	1	4,5
Flávio Marques Lisboa	1	4,5
Jardim Alvorada	1	4,5
Jardim América	1	4,5
Jardim Vitória	1	4,5
João Pinheiro	1	4,5
Madre Gertrudes	1	4,5
Maria Goreth	1	4,5
Palmares	1	4,5
Planalto	1	4,5
Primeiro de Maio	1	4,5
Saudade	1	4,5
São Benedito	1	4,5
Sion	1	4,5
Total	22	100,0

Fonte: Projeto GERES, 2007.

3.1.2.2 Perfil das famílias das camadas médias e altas

Quanto às famílias dos alunos pertencentes às classes mais favorecidas, elas se caracterizam pelos seguintes aspectos: praticamente todos os pais e mães cursaram ensino superior, com somente duas mães e um pai que não ultrapassaram o ensino médio. Nos casos

em que não obtive informações, inferi pela ocupação exercida, que se tratava de genitores com ensino superior, ou, no mínimo, ensino médio completo.

TABELA 11
Nível de escolaridade das mães

	Casos	%
Ensino Médio	2	9,1
Ensino Superior	19	86,4
Não Sabe	1	4,5
TOTAL	22	100,0

Fonte: CARVALHAIS, 2008.

TABELA 12
Nível de escolaridade dos pais

	Casos	%
Ensino Médio	1	4,5
Ensino Superior	19	86,4
Não Sabe	2	9,1
TOTAL	22	100,0

Fonte: CARVALHAIS, 2008.

De forma oposta aos familiares dos alunos das classes populares, os pais e mães dos alunos das classes favorecidas exercem em sua grande maioria, profissões de prestígio social e econômico, geralmente, bem remuneradas. É de se destacar que apenas 9,1% das mães são economicamente inativas (contra os 40,9% observados nas famílias populares), como se vê na tabela 13 a seguir.

TABELA 13
Ocupação das mães

	Casos	%
Administradora de Empresas	2	9,1
Dentista	2	9,1
Professora Ensino Fundamental	2	9,1
Advogada	1	4,5
Analista de Sistemas	1	4,5
Bióloga	1	4,5
Farmacêutica	1	4,5
Fisioterapeuta	1	4,5
Fonoaudióloga	1	4,5
Funcionária Pública	1	4,5
Pedagoga	1	4,5
Produtora Cultural/Jornalista	1	4,5
Psicóloga	1	4,5
Socióloga	1	4,5
Supervisora Comercial	1	4,5
Arquiteta	1	4,5
Professora	1	4,5
Do lar	2	9,1
TOTAL	22	100,0

Fonte: CARVALHAIS, 2008.

Em relação aos pais, quase metade da amostra exerce suas profissões nos campos da engenharia e da medicina (45,4%), ocupações que ocupam uma alta posição na hierarquia social atual.

TABELA 14
Ocupação dos pais

	Casos	%
Engenheiro	5	22,7
Médico	5	22,7
Professor Universitário	2	9,1
Representante Comercial	2	9,1
Administrador de Empresas	1	4,5
Analista de Sistemas	1	4,5
Contador	1	4,5
Comerciante	1	4,5
Dentista	1	4,5
Professor de ensino médio	1	4,5
Sociólogo	1	4,5
Corretor de Imóveis	1	4,5
TOTAL	22	100,0

Fonte: CARVALHAIS, 2008.

A respeito do local de residência, no caso dos alunos das classes favorecidas, os dados abaixo indicam que eles residem em bairros de Belo Horizonte, que acolhem os estratos médios e alto da população. Além disso, há também alunos residentes em Nova Lima, cidade onde se localizam os conhecidos condomínios fechados que se tornaram verdadeiras cidades em termos de infra-estrutura e segurança para os moradores.

A maioria dos alunos mora em bairros circunvizinhos à escola onde estudam: Sion, Belvedere, Mangabeiras e Serra, por exemplo. Somente três alunos moram em bairros mais afastados (Santa Efigênia, Santa Tereza e Cidade Nova), como se vê na tabela 15 abaixo.

TABELA 15
Local de residência

	Casos	%
Sion	5	22,7
Belvedere	2	9,1
Mangabeiras	2	9,1
Serra	2	9,1
Anchieta	1	4,5
Cidade Nova	1	4,5
Cruzeiro	1	4,5
Funcionários	1	4,5
Gutierrez	1	4,5
Santa Efigênia	1	4,5
Santa Tereza	1	4,5
São Bento	1	4,5
São Pedro	1	4,5
Nova Lima	2	9,1
TOTAL	22	100,0

Fonte: CARVALHAIS, 2008.

3.2. Usos do tempo livre – uma análise comparativa

A partir da definição dos perfis familiares de cada grupo social, a análise dos usos do tempo livre pelos alunos foi realizada em duas etapas. Primeiramente, caracterizamos o cotidiano dos alunos das classes populares e em seguida, os mesmos aspectos foram analisados em relação aos alunos das classes médias e altas. Por último, foi realizada uma análise comparativa a partir da realidade identificada em cada meio social, de modo a evidenciar as diferenças nos usos do tempo livre por parte dos alunos.

O conjunto dados analisados focalizou questões relacionadas aos usos do tempo livre pelos alunos, tais como: realização de tarefas fora do horário escolar (tarefas domésticas,

olhar irmãos, trabalhar), realização de atividades extra-escolares regulares (aulas de língua estrangeira, atividades esportivas, atividades artísticas) e de outras atividades (brincar, jogar, ler, passear, visitar museus e exposições, assistir TV etc).

Vale lembrar que os dados referentes ao exercício de trabalho remunerado e a realização de atividades domésticas, não foram coletados junto ao grupo de alunos das classes favorecidas, por se tratar de um grupo que normalmente não demanda dos filhos nenhum tipo de auxílio doméstico ou financeiro, ficando eles dedicados exclusivamente aos estudos.

3.2.1 - Usos do tempo livre pelas crianças das classes populares

As tabelas a seguir (nº 16 à 22) indicam as tarefas realizadas em âmbito doméstico. A partir dos dados abaixo, percebe-se que as crianças dos meios populares não têm em geral, seu tempo comprometido com trabalho remunerado ou doméstico. A maior parte das crianças não tem responsabilidades significativas com relação às tarefas domésticas, uma vez que mais de metade dos alunos nunca ou raramente ajudam a família (54,5%). Dentre o restante, 27,3% ajudam “todos os dias” e 18,2% ajudam “alguns dias”. Entre as crianças que ajudam, a grande maioria despense somente até uma hora diária nas tarefas domésticas (59,1%) e apenas (9,1%) gastam mais de uma até 4 horas por dia.

TABELA 16
Frequência que o(a) aluno(a) ajuda
nas tarefas domésticas

	Casos	%
todos os dias	6	27,3
alguns dias	4	18,2
raramente	5	22,7
não ou nunca	7	31,8
TOTAL	22	100,0

Fonte: Questionário Pais/Responsáveis 2007

TABELA 17
Quantidade de horas diárias em média que o(a)
aluno(a) ajuda nas tarefas domésticas

	Casos	%
até uma hora	13	59,1
mais de uma até quatro horas	2	9,1
não se aplica	7	31,8
TOTAL	22	100,0

Fonte: Questionário Pais/Responsáveis 2007

Olhar irmãos ou outras pessoas da família também não constitui atividade usualmente demandada das crianças dos meios populares, pois, em sua maioria: 63,6% nunca o fazem e 4,5% o fazem apenas raramente. Dentre os que ajudam o olhar irmãos ou outros parentes, a maioria realiza essa tarefa com frequência diária (27,3%). A maior parte das crianças que se responsabiliza por essa tarefa, despende até uma hora diária com a mesma (22,7%).

TABELA 18
Frequência que o(a) aluno(a) ajuda a olhar irmãos ou outras pessoas da família

	Casos	%
todos os dias	6	27,3
alguns dias	1	4,5
raramente	1	4,5
não ou nunca	14	63,6
TOTAL	22	100,0

Fonte: Questionário Pais/Responsáveis 2007

TABELA 19
Quantidade de horas diárias em média que o(a) aluno(a) ajuda a olhar irmãos ou outras pessoas da família

	Casos	%
até uma hora	5	22,7
mais de uma até quatro horas	2	9,1
mais de quatro horas	1	4,5
não se aplica	14	63,6
TOTAL	22	100,0

Fonte: Questionário Pais/Responsáveis 2007

No caso da ajuda aos pais ou outros parentes em seu trabalho, a mesma é ainda mais rara (90,9% nunca ajudam). Para os alunos que realizam essa tarefa, metade despende até uma hora nessa atividade e a outra metade mais de uma até quatro horas. Quanto ao exercício de atividade remunerada, nenhum aluno dos meios populares a realiza (tabela 22).

TABELA 20
Frequência que o(a) aluno(a) ajuda no trabalho dos pais ou outros parentes

	Casos	%
todos os dias	2	9,1
não ou nunca	20	90,9
TOTAL	22	100,0

Fonte: Questionário Pais/Responsáveis 2007

TABELA 21
Quantidade de horas diárias em média que o(a) aluno(a)
ajuda no trabalho dos pais ou outros parentes

	Casos	%
até uma hora	1	4,5
mais de uma até quatro horas	1	4,5
não se aplica	20	90,9
TOTAL	22	100,0

Fonte: Questionário Pais/Responsáveis 2007

TABELA 22
Frequência que o(a) aluno(a) trabalha
para ganhar algum dinheiro

	Casos	%
não ou nunca	22	100,0
TOTAL	22	100,0

Fonte: Questionário Pais/Responsáveis 2007

De forma geral, a baixa presença de atividades de âmbito doméstico pode estar relacionada ao fato de que a maioria dos alunos da amostra, são meninos. No caso do auxílio ao trabalho dos pais ou para ganhar dinheiro, os dados parecem indicar que as crianças selecionadas para a realização deste trabalho, apesar de pertencerem aos meios populares, não se encontram em situação de risco ou precariedade no que se refere ao trabalho infantil. Esses aspectos indicam, portanto, que essas crianças dispõem de tempo para dedicar aos estudos e atividades educativas.

Para além do âmbito doméstico, em relação à prática de atividades regulares fora do horário escolar, percebe-se que há pouca inserção dos alunos dos meios populares nessas atividades. Nenhum deles frequenta aulas de língua estrangeira. A participação mais expressiva consiste em atividades religiosas (45,5%), seguida de atividades esportivas (36,4%), atividades variadas na própria escola (31,8%) e atividades artísticas (22,7%). A menor participação incide sobre as aulas de informática ou computação e outras atividades (9,1%).

TABELA 23
Atividades que o(a) aluno(a) pratica regularmente fora do horário escolar

	Casos*	%
Atividades religiosas (catequese, escola dominical ...)	10	45,5
Atividades esportivas (futebol, natação, judô ...)	8	36,4
Atividades variadas na própria escola	7	31,8
Atividades artísticas (balé, canto, coral, pintura ...)	5	22,7
Aula de computação ou informática	2	9,1
Aula de língua estrangeira	-	-
Outras atividades	2	9,1

Fonte: Questionário Pais/Responsáveis 2007

*Obs: o total de alunos não é 22 pelo fato dos mesmos poderem fazer mais de uma atividade.

Assim, as crianças dos meios populares demonstram se envolver em poucas atividades de tempo livre. Confirmando a análise de Lareau (2007), de longe, a prática mais realizada pelos alunos das classes populares é a de assistir televisão (68,2 %). Poucas crianças optam por dispende seu tempo em brincadeiras dentro ou fora de casa (22,7%).

TABELA 24
Atividade que o(a) aluno mais faz no seu tempo livre

	Casos	%
Assiste TV	15	68,2
Brincar dentro de casa ou no próprio condomínio	4	18,2
Joga vídeo game no computador ou na própria TV	2	9,1
Brincar fora de casa(na rua)	1	4,5
TOTAL	22	100,0

Fonte: Questionário Pais/Responsáveis 2007

Porém, o hábito de assistir televisão pelos alunos dos meios populares é acompanhado pelos familiares. O comportamento mais comum em relação a esse hábito revela que os pais controlam o uso da televisão por parte dos filhos, mesmo que de forma menos sistemática. Mais da metade dos alunos assiste televisão pelo tempo desejado, sendo chamada a atenção quando há excesso (54,5%). Somente 18,2% dos responsáveis estabelecem o horário em que as crianças podem assistir televisão. Os alunos que assistem pelo tempo que desejam totalizam 22,7% da amostra.

TABELA 25
Comportamento mais comum em relação a TV

	Casos	%
Assiste quando quer, mas é chamada atenção quando há excesso	12	54,5
O(a) aluno(a) assiste TV pelo tempo que quer	5	22,7
Responsável estabelece horário que o aluno(a) pode assistir	4	18,2
Não resposta	1	4,5
TOTAL	22	100,0

Fonte: Questionário Pais/Responsáveis 2007

Em relação às brincadeiras com jogos de vídeo-game, a tabela 24 mostra que essa atividade é pouco presente no cotidiano dos alunos dos meios populares. Somente 9,1% das crianças lançam mão dessa atividade no seu tempo livre. O uso do computador não aparece como opção de atividade de tempo livre para os meios populares.

A tabela 26 abaixo evidencia que as brincadeiras com vídeos-game ou jogos de computador se mostram coerentes com os dados apresentados na tabela 24. Essa prática realmente se configura como menos comum no cotidiano dos alunos, pois somente 18,1% deles brincam com jogos todos os dias e a maioria praticamente não realiza essa atividade (59,1%).

TABELA 26
Brincadeiras com vídeo-games ou jogos de computador

	Casos	%
quase todo dia, por algumas horas	3	13,6
quase todo dia, por alguns minutos	1	4,5
toda semana	5	22,7
raramente ou nunca	13	59,1
TOTAL	22	100,0

Fonte: Questionário Pais/Responsáveis 2007

Dentre os que declararam realizar essa atividade, o comportamento mais comum dos responsáveis se assemelha à conduta relativa ao uso da televisão. A maioria controla o excesso no uso de vídeo-games e jogos de computador (22,7%). Somente 9,1% dos responsáveis estabelecem os horários em que os filhos podem jogar.

TABELA 27
Comportamento mais comum em relação a vídeo-games e jogos de computador

	Casos	%
Joga quando quer, mas é chamada atenção quando há excesso	5	22,7
O(a) aluno(a) joga pelo tempo que quer	2	9,1
Responsável estabelece horário que o aluno(a) pode jogar	2	9,1
TOTAL	9	40,9

Fonte: Questionário Pais/Responsáveis 2007

Outra atividade de tempo livre também pouco verificada nos meios populares (conforme tabela 24) é a leitura de livros ou revistas em quadrinhos. Em conformidade com esse dado, as informações apresentados nas tabelas a seguir (nº 28, 29 e 30) indicam que o hábito de leitura, para além das obrigações escolares é pouco presente nos meios populares. A maioria dos alunos (63,6%) não costuma ler revistinhas nem livros. Especificamente em relação aos livros, somente 36,4% possuem esse hábito, dentre os quais a metade pratica a leitura por conta própria de forma semanal, e os demais de forma mensal ou poucas vezes ao ano.

TABELA 28
Frequência com que o(a) aluno(a) lê revistas em quadrinhos ou outras revistas

	Casos	%
não costuma ler	14	63,6
mais ou menos uma vez por semana	6	27,3
mais ou menos uma vez por mês	2	9,1
TOTAL	22	100,0

Fonte: Questionário Pais/Responsáveis 2007

TABELA 29
Hábito de leitura por conta própria, sem que a escola mande

	Casos	%
não	14	63,6
sim	8	36,4
TOTAL	22	100,0

Fonte: Questionário Pais/Responsáveis 2007

TABELA 30
Frequência de leitura por conta própria, sem que a escola mande

	Casos	%
mais ou menos uma vez por semana	4	18,2
mais ou menos uma vez por mês	2	9,1
poucas vezes no ano	2	9,1
TOTAL	8	36,4

Fonte: Questionário Pais/Responsáveis 2007

No que diz respeito à realização de atividades de escrita para além das obrigações escolares, essa prática se apresenta de maneira diversa no dia a dia dos alunos dos meios populares. Um número significativo de crianças pratica atividades de escrita, sendo 31,8% de forma semanal e 27,3% de forma mensal. Apesar disso, 40,9% dos alunos não costumam escrever para além das obrigações escolares.

TABELA 31
Realização de atividades que envolvem a escrita além das obrigações escolares

	Casos	%
não costuma escrever	9	40,9
sim, várias vezes na semana	7	31,8
sim, algumas vezes no mês	6	27,3
TOTAL	22	100,0

Fonte: Questionário Pais/Responsáveis 2007

Outro conjunto de questões que indicam o modo como as famílias organizam o tempo extra-escolar de seus filhos, diz respeito às interações familiares que ocorrem por diversos motivos. No que diz respeito às conversas sobre a vida escolar dos filhos, é interessante observar que nos meios populares, predomina a conversa semanal (81,8%), seguida da mensal (18,2%). Neste grupo social, não foi registrada a ausência de diálogo dos pais com os filhos sobre a escola.

Em relação a conversas sobre o que o aluno vê na televisão, a maioria das famílias acompanha o cotidiano dos filhos em relação ao uso dessa mídia. Dentre os responsáveis, 63,6% conversam com os filhos sobre a televisão com frequência semanal. Apesar disso, há um número expressivo de responsáveis que nunca ou quase nunca realizam essa prática (36,4%).

No que se refere ao diálogo sobre o que a criança lê, um pouco mais da metade dos familiares realiza esse tipo de interação (54,6%), sendo a maioria de modo semanal (45,5%).

Embora essas porcentagens sejam significativas, elas parecem contraditórias com a informação de que 63,6% das crianças nunca lêem por conta própria, isto é, independente de indicação da escola. A hipótese que parece mais plausível para justificar esse fato seria a de que os pais tenham respondido a essa questão considerando todo tipo de leitura da criança – inclusive aquelas realizadas sob orientação da escola. Em relação ao fato dos pais dialogarem com os filhos a respeito de algo que eles mesmos leram, essa prática está presente na metade dos lares dos alunos dos meios populares, prevalecendo o diálogo semanal (27,3%).

Nas conversas sobre o futuro, nos meios populares predominam as conversas semanais (81,8%). Neste meio, somente um caso de ausência de interação sobre o futuro foi registrado. O alto número de registros semanais talvez possa indicar uma preocupação dos pais dos meios populares com o futuro dos filhos.

A propósito da prática ou apreciação de esportes, 50,0% dos responsáveis pelos alunos nos meios populares, nunca ou quase nunca realizam esse tipo de interação. Dentre os que interagem com os filhos por meio dos esportes, 31,8% o fazem semanalmente. Quanto ao costume de jogar com os filhos, de forma semelhante ao item anterior, somente 50,0% jogam com seus filhos, predominando a interação mensal (27,3%).

TABELA 32
Frequência que o responsável realiza as seguintes atividades junto com o(a) aluno(a)

	semanalmente		mensalmente		nunca ou quase nunca		TOTAL	
	Casos	%	Casos	%	Casos	%	Casos	%
Conversa sobre a escola	18	81,8	4	18,2	-	-	22	100,0
Conversa sobre o que o aluno vê na TV	14	63,6	-	-	8	36,4	22	100,0
Conversa sobre o que o aluno lê	10	45,5	2	9,1	10	45,5	22	100,0
Conversa sobre algo que ele mesmo leu	6	27,3	5	22,7	11	50,0	22	100,0
Conversa sobre o futuro	18	81,8	3	13,6	1	4,5	22	100,0
Pratica ou assiste algum esporte com o aluno	7	31,8	4	18,2	11	50,0	22	100,0
Joga com o aluno	5	22,7	6	27,3	11	50,0	22	100,0
Passeia com o aluno	5	22,7	9	40,9	8	36,4	22	100,0

Fonte: Questionário Pais/Responsáveis 2007

Por último, os dados indicam que há pouca interação em atividades realizadas fora do ambiente familiar, como passeios ou visitas a museus e exposições. Grande parte dos familiares nunca ou quase nunca passeiam com seus filhos (36,4%). Dentre os que levam os filhos para passear, os mesmos o fazem, sobretudo, mensalmente (40,9%). Quanto ao hábito de visitar museus e exposições, a tabela 33 a seguir mostra que, nos meios populares, somente

um aluno frequenta esses espaços, de duas a três vezes ao ano. Ou seja, essa prática não se constitui em hábito presente no cotidiano das famílias dos meios populares.

TABELA 33
Frequência que o responsável vai a museus e exposições com o(a) aluno(a)

	Casos	%
duas a três vezes ao ano	1	4,5
nunca	21	95,5
TOTAL	22	100,0

Fonte: Questionário Pais/Responsáveis 2007

3.2.2 – Usos do tempo livre pelas crianças das classes médias e altas

Cumprir observar que, para os alunos das classes favorecidas, há bastante investimento em atividades regulares fora do horário escolar. Nesse grupo social, prevalecem as atividades esportivas (72,7%), seguidas de aulas de língua estrangeira e atividades artísticas (68,2%) e religiosas (54,5%). Apenas dois alunos fazem outras atividades como aula de informática, entre outras, de forma regular (4,5%).

TABELA 34
Atividades que o(a) aluno(a) pratica regularmente fora do horário escolar

	Casos*	%
Atividades esportivas (futebol, natação, judô ...)	16	72,7
Atividades artísticas (balé, canto, coral, pintura ...)	15	68,2
Aula de língua estrangeira	15	68,2
Atividades religiosas (catequese, escola dominical)	12	54,5
Aula de computação ou informática	1	4,5
Atividades variadas na própria escola	-	-
Outras atividades	1	4,5

Fonte: CARVALHAIS, 2008.

*Obs: o total de alunos não é 22 pelo fato dos mesmos poderem fazer mais de uma atividade.

Em relação às atividades que o aluno mais pratica em seu tempo livre,⁶⁷ as crianças dos meios favorecidos usam o tempo livre de forma variada. Dentre essas atividades, a

⁶⁷ Gostaria de destacar que essa questão foi aplicada de forma diferente aos alunos das classes favorecidas e aos das classes populares. No caso dos primeiros, foi pedido para indicar até duas atividades que fossem mais praticadas, sendo impossível estabelecer um ranking de preferência. Detectada essa limitação, optei por coletar a 1ª opção e 2ª opção de atividade a fim de possibilitar o estabelecimento de um ranking de preferências. No

escolha predominante se dá pelas brincadeiras dentro de casa. Os dados chamam a atenção para o fato de que brincar fora de casa não se constitui uma realidade para as crianças socialmente favorecidas.

TABELA 35
Atividade que o aluno mais faz no seu tempo livre.

	1ª opção		2ª opção		TOTAL	
	Casos	%	Casos	%	Casos	%
Assiste TV	8	66,7	4	33,3	12	100,0
Joga vídeo-game	-	-	6	100,0	6	100,0
Usa o computador	2	100,0	-	-	2	100,0
Brinca dentro de casa	9	75,0	3	25,0	12	100,0
Brinca fora de casa	-	-	-	-	-	-
Lê livros ou revistas em quadrinhos	3	27,3	8	72,7	11	100,0

Fonte: CARVALHAIS, 2008.

Entretanto, considerando a primeira e a segunda opção, assistir televisão também é uma prática presente para mais da metade dos alunos das classes favorecidas. A tabela 36 a seguir revela um grande controle do uso da televisão nas classes favorecidas por parte dos familiares. Quase 90,0% das crianças têm o uso da televisão de alguma forma controlado já que os pais ou responsáveis chamam a atenção das mesmas quando assistem em excesso (45,5%) ou estabelecem os horários em que se pode assistir televisão (40,9%). Somente 13,6% dos alunos assistem televisão quando querem.

TABELA 36
Comportamento mais comum em relação a TV

	Casos	%
Assiste quando quer, mas é chamada atenção quando há excesso	10	45,5
Responsável estabelece horário que o aluno(a) pode assistir	9	40,9
O(a) aluno(a) assiste TV pelo tempo que quer	3	13,6
TOTAL	22	100,0

Fonte: CARVALHAIS, 2008.

No caso do uso do computador e brincadeiras com jogos de vídeo-game, a tabela 35 apresenta práticas pouco presentes no dia a dia das crianças dos meios favorecidos. Brincar com jogos de vídeo-game não aparece como primeira opção para nenhum dos alunos dos

meios favorecidos. A utilização do computador também se revela pouco presente nesse meio constituindo-se na primeira opção de somente dois alunos.

Contudo, as tabelas 37 e 38 a seguir mostram que as brincadeiras com vídeo-games ou jogos de computador são mais presentes na vida das crianças do que as informações declaradas na tabela 35. Nos meios favorecidos, 36,4% das crianças realizam essa prática todos dias por algumas horas ou minutos e 50,0% jogam toda semana. Somente 13,6% dos alunos confirmam jogar raramente ou nunca. Ou seja, apesar de não ser a primeira opção de nenhum dos alunos, brincar com jogos de vídeo-game ou computador é uma atividade presente no cotidiano dos mesmos.

TABELA 37
Brincadeiras com vídeo-games ou jogos de computador

	Casos	%
quase todo dia, por algumas horas	4	18,2
quase todo dia, por alguns minutos	4	18,2
toda semana	11	50,0
raramente ou nunca	3	13,6
TOTAL	22	100,0

Fonte: CARVALHAIS, 2008.

No que diz respeito ao comportamento mais comum dos responsáveis em relação os jogos de vídeo-game e computador, o controle também se manifesta de forma semelhante ao controle exercido para o uso da televisão. Quase 90,0% dos pais controlam de alguma forma essa prática, prevalecendo os que chamam atenção dos filhos quando estes jogam em excesso (47,4%).

TABELA 38
Comportamento mais comum em relação a vídeo-games e jogos de computador

	Casos	%
Joga quando quer, mas é chamada atenção quando há excesso	9	47,4
Responsável estabelece horários que o(a) aluno(a) pode jogar	8	42,1
O(a) aluno(a) joga pelo tempo que quer	2	10,5
TOTAL	19	100,0

Fonte: CARVALHAIS, 2008.

A respeito da “outra” atividade de tempo livre, é interessante destacar que a opção de ler livros ou revistas em quadrinhos é realizada por metade dos alunos, mesmo que a maioria a realize como segunda opção. As tabelas (nº 39, 40 e 41) a seguir confirmam a presença desse hábito no cotidiano dos alunos das classes favorecidas. Metade dos alunos dessa classe

costuma ler revistas em quadrinhos ou outras revistas semanalmente. Em relação aos livros, quase todos os alunos das classes favorecidas lêem livros por conta própria (tabela 40), destacando-se que a maioria entre eles (75,0%) realiza a leitura de forma semanal (tabela 41).

TABELA 39
Frequência que o(a) aluno(a) lê revistas em quadrinhos ou outras revistas

	Casos	%
mais ou menos uma vez por semana	11	50,0
mais ou menos uma vez por mês	6	27,3
não costuma ler	5	22,7
TOTAL	22	100,0

Fonte: CARVALHAIS, 2008.

TABELA 40
Hábito de leitura por conta própria, sem que a escola mande

	Casos	%
sim	20	90,9
não	2	9,1
TOTAL	22	100,0

Fonte: CARVALHAIS, 2008.

TABELA 41
Frequência de leitura por conta própria, sem que a escola mande

	Casos	%
mais ou menos uma vez por semana	15	75,0
mais ou menos uma vez por mês	4	20,0
poucas vezes no ano	1	5,0
TOTAL	20	100,0

Fonte: CARVALHAIS, 2008.

A realização de atividades de escrita, para além das obrigações escolares, faz parte do cotidiano da grande maioria das crianças dos meios favorecidos. Metade dos alunos realiza essa prática semanalmente e 40,9% mensalmente (tabela 42).

TABELA 42
Realização de atividades que envolvem a escrita
além das obrigações escolares

	Casos	%
sim, várias vezes na semana	11	50,0
sim, algumas vezes no mês	9	40,9
não costuma escrever	2	9,1
TOTAL	22	100,0

Fonte: CARVALHAIS, 2008.

Acerca das interações entre pais e filhos, considerando-se as conversas sobre a vida escolar dos filhos, nos meios favorecidos prevalece a conversa semanal (90,9%), sendo registrado somente um caso em que os familiares não dialogam com o filho sobre a escola. Em relação a conversas sobre o que o aluno vê na televisão, a maioria das famílias acompanha o cotidiano dos filhos no uso dessa mídia (68,2%), predominando as conversas mensais (40,9%). É interessante destacar que, apesar da maioria das famílias acompanharem o que os filhos assistem na televisão, há um número significativo de responsáveis que nunca ou quase nunca realizam essa prática (31,8%).

Outra atividade que promove a interação entre pais e filhos é a leitura, tanto por parte dos alunos, quanto por seus responsáveis. No que se refere àquilo que a criança lê, 95,5% dos pais conversam com os filhos, predominando o diálogo semanal (77,3%). Somente uma família nunca ou quase nunca interage com seu filho. De forma semelhante, no caso dos pais dialogarem com os filhos a respeito de algo que eles mesmos leram, essa prática é bastante freqüente nas classes favorecidas (68,2%), sendo 36,4% destes de forma semanal.

Nas conversas sobre o futuro, é interessante perceber que essa prática é comum nos meios favorecidos, prevalecendo o diálogo mensal (45,5%). Apesar disso, neste meio, 22,7% dos familiares não dividem suas preocupações com os filhos sobre o futuro.

A propósito da prática ou apreciação de esportes, 22,7% das famílias dos meios favorecidos nunca ou quase nunca realiza essa atividade. Quanto ao costume de jogar com os filhos, 77,3% dos responsáveis dos meios favorecidos praticam essas atividades, prevalecendo o exercício mensal (45,5%).

TABELA 43
Frequência que o responsável realiza as seguintes atividades junto com o(a) aluno(a)

	semanalmente		mensalmente		nunca ou quase nunca		TOTAL	
	Casos	%	Casos	%	Casos	%	Casos	%
Conversa sobre a escola	20	90,9	1	4,5	1	4,5	22	100,0
Conversa sobre o que o(a) aluno(a) vê na TV	6	27,3	9	40,9	7	31,8	22	100,0
Conversa sobre o que o(a) aluno(a) lê	17	77,3	4	18,2	1	4,5	22	100,0
Conversa sobre que ele mesmo leu	8	36,4	7	31,8	7	31,8	22	100,0
Conversa sobre o futuro	7	31,8	10	45,5	5	22,7	22	100,0
Pratica ou assiste algum esporte com o(a) aluno(a)	10	45,5	7	31,8	5	22,7	22	100,0
Joga com o(a) aluno(a)	7	31,8	10	45,5	5	22,7	22	100,0
Passeia com o(a) aluno(a)	12	54,5	8	36,4	2	9,1	22	100,0

Fonte: CARVALHAIS, 2008.

Por fim, tratando-se ainda de questões que envolvem a interação entre responsáveis e os filhos, quanto à realização de passeios, a maioria das famílias (90,9%) possui esse hábito e de forma semanal (54,5%). A tabela 44 a seguir mostra o hábito muito comum nas famílias com capital econômico e cultural, em relação às práticas legítimas. Nos meios favorecidos, 77,3% dos alunos freqüentam museus e exposições, sendo a prática realizada, sobretudo de duas a três vezes ao ano (45,5%). Esses aspectos indicam a presença forte de interação entre pais e filhos para além do universo doméstico.

TABELA 44
Frequência que o responsável vai a museus e exposições com o(a) aluno(a)

	Casos	%
mensalmente	7	31,8
duas a três vezes ao ano	10	45,5
nunca	5	22,7
TOTAL	22	100,0

Fonte: CARVALHAIS, 2008.

3.2.3 – Comparação entre os usos do tempo livre pelas crianças das classes populares e classes médias e altas

Diante desses dados, podemos constatar que os usos do tempo livre por parte de alunos de séries iniciais do ensino fundamental pertencentes aos meios populares e classes médias e altas, se configuram de maneira diversa. De acordo com as discussões apresentadas

no capítulo anterior, a classe social efetivamente produz diferenças no comportamento dos pais em relação ao dia a dia dos filhos (CARVALHO *et al* 2001; LAREAU, 2007; OCTOBRE 2004 entre outros). Em alguns aspectos, os comportamentos se assemelham, porém, na maioria deles, se distinguem.

Para começar, conforme foi verificado na revisão bibliográfica, não faz parte do cotidiano dos meios favorecidos, ocupar seu tempo com a realização de tarefas domésticas, auxílio no trabalho dos pais (ou terceiros) ou ainda exercer trabalho remunerado. Já nos meios populares, os dados mostraram que apesar de não comprometer muito o tempo extra-escolar, algumas crianças se responsabilizam, principalmente por tarefas domésticas e pela ajuda para olhar irmãos ou outros parentes. De acordo com as análises de Carvalho *et al* (2001) e Carvalho e Machado (2006), pode-se pensar que, como a maioria das crianças populares deste estudo são meninos, há pouca demanda sobre os mesmos em relação às tarefas domésticas, já que essas são solicitadas sobretudo, às meninas (ex: olhar irmãos). Em relação à ajuda no trabalho dos pais ou à realização de atividade remunerada, a incidência é praticamente nula. Dessa maneira, é possível afirmar como Carvalho e Machado (2006), que as crianças das classes médias e alta podem se envolver com atividades que desenvolvam seu potencial, sem ter de se ocupar com tarefas repetitivas e monótonas dentro de casa.

Um aspecto que demarca as diferenças do cotidiano extra-escolar entre os alunos investigados neste estudo, é a realização de atividades regulares fora do horário escolar. Os dados apresentados anteriormente revelam que os alunos das classes favorecidas realizam mais atividades estruturadas e regulares fora do horário escolar. Ainda que os alunos dos meios populares também tenham acesso a atividades extra-escolares, percebe-se que a quantidade de alunos das classes favorecidas é bem superior ao do primeiro grupo.

Portanto, os dados desta pesquisa apontam na mesma direção dos resultados apresentados por Lareau (2007), uma vez que a participação das crianças das classes médias e altas em atividades regulares revela a promoção por parte dos pais, de um *cultivo orquestrado* aos filhos. De maneira inversa, o desenvolvimento da maioria das crianças das classes populares se dá de forma natural (*crescimento natural*), pois as mesmas não possuem o tempo organizado por atividades regulares, ou seja, possuem uma rotina menos estruturada (LAHIRE, 1997). Junto a isso, em conformidade com a pesquisa de Carvalho e Machado (2006), nas famílias pertencentes aos meios populares, não há muito investimento no futuro dos filhos em termos de preparação por meio da realização de atividades regulares.

A partir dessa constatação, podemos deduzir que, para o grupo de alunos das classes médias e altas, no caso de aulas de língua estrangeira e atividades artísticas, as mesmas podem

evidenciar a influência do capital cultural familiar em termos do conhecimento da relevância atual em dominar o uso de um segundo idioma. No que diz respeito à segunda atividade, por serem famílias que têm acesso aos bens culturais legítimos, é provável que as mesmas valorizem o desenvolvimento artístico por parte de seus filhos a fim de despertar neles uma dimensão estética. Em relação à prática de aulas de informática, é possível supor que a posse de computadores, tanto quanto o contato precoce e o aprendizado “insensível” torna desnecessário a realização de aulas de informática pelos alunos favorecidos.

O baixo custo desse bem tecnológico também favorece a posse por parte das famílias dos meios populares, tornando-se menor a demanda por investimento em aulas de informática, o que pode explicar o pequeno número de adeptos dessa atividade. Junto a isso, nas classes populares é mais comum a procura por aulas de informática em períodos imediatamente anteriores ao ingresso no mercado de trabalho, com o intuito de constituir um diferencial curricular na busca do emprego. Um último aspecto é que a prática de jogos e navegação no cyberspaço também propicia conhecimentos na área de informática.

Um ponto interessante a ser considerado é que duas das práticas mais desenvolvidas por alunos das classes populares – atividades religiosas e projetos na própria escola – revelam sua condição econômica, uma vez que não há cobrança por parte das igrejas e escolas pelas atividades que oferecem. Além disso, a prática dessas atividades pode sugerir outros sentidos para os familiares, tais como a intenção de desenvolver o gosto pela religião e também a ocupação do tempo livre pela própria escola, a fim de evitar que os filhos fiquem sozinhos em casa ou na rua enquanto os pais trabalham, sentidos esses distantes do valor pedagógico dessas práticas. Apesar disso, gostaria de destacar a importância do desenvolvimento de atividades na própria escola para alunos de escola pública, como alternativa para ocupar o tempo das crianças e para desenvolver conhecimentos para além dos oferecidos pela escolarização formal. Esses aspectos confirmam os apontamentos realizados por Lahire (1997), além de Carvalho e Machado (2006).

Em relação às atividades que o aluno mais pratica em seu tempo livre, as diferenças entre classes sociais também se manifestam. As crianças dos meios favorecidos usam o tempo livre de forma mais variada – o que também foi constatado por Carvalho e Machado (2006) – sendo as brincadeiras dentro de casa mais comuns entre os alunos desse meio. Em relação aos meios populares, confirmando a análise de Lareau (2007), a prática mais realizada pelos alunos é a de assistir televisão. Apesar disso, assistir televisão também é uma prática presente para muitos alunos das classes favorecidas.

Porém, o controle dessa atividade realizada em tempo livre se estabelece de maneira diferenciada entre as classes sociais. Um maior controle do uso da televisão está presente nas classes favorecidas, onde se estabelece horários ou controla o excesso de exposição a essa mídia, com maior frequência. Apesar dos responsáveis pelos alunos das classes populares também controlarem o uso da televisão, eles apresentam uma influência um pouco menor nessa prática de tempo livre. Nesse meio social, poucos pais estabelecem horários, com a maioria deles controlando somente o excesso de uso da televisão. Diversos autores que fundamentam este trabalho apresentaram os mesmos resultados (AVEDAÑO e CASTELLÓN 2001; LAREAU, 2007; OCTOBRE, 2004; PEREIRA, 1998).

Em relação ao uso do computador e a jogos de vídeo-game, essas práticas são pouco presentes tanto num meio quanto no outro. No que diz respeito ao comportamento mais comum dos responsáveis em relação os jogos de vídeo-game e computador, o controle se apresenta mais intenso nos meios favorecidos, o que ratifica a pesquisa de Octubre (2004).

Destaca-se ainda que a opção de leitura de livros ou revistas em quadrinhos não é nem citada pelos alunos das classes populares, em oposição aos demais alunos onde a metade realiza essa prática, ainda que a maioria a indique como segunda opção. Os dados apresentados confirmam a diferença em relação ao hábito de leitura, tanto de revistas, como de livros, a favor dos alunos das classes favorecidas. Em relação aos livros, a diferença é ainda mais gritante. Independentemente da frequência de leitura, a quase totalidade dos alunos das classes favorecidas lêem livros por conta própria. Nos meios populares, menos que a metade dos alunos possuem esse hábito.

Chamo a atenção para o fato de que a leitura desses suportes textuais refere-se à leitura espontânea e não aquela indicada pela escola. Ou seja, a partir dos dados, é possível inferir que os alunos das classes favorecidas possuem o hábito de leitura desenvolvido tanto pela escola quanto pela influência familiar, pois são filhos de pais altamente escolarizados (conforme Octubre, 2007). Por outro lado, a pouca escolarização dos pais das classes populares e o exercício de profissões manuais, pode ser interpretado como um aspecto que pode incidir sobre o desenvolvimento da prática de leitura extra-escolar por parte dos filhos, de modo a desfavorecer este hábito. Dessa forma, conclui-se que as crianças das classes favorecidas, em geral, demonstram maior interesse pela leitura. Eles são precocemente estimulados pelos familiares que os orientam a pegar livros na biblioteca além dos indicados pela professora.

No que diz respeito à prática da escrita para além das obrigações escolares, há outra diferença acentuada entre as classes sociais. De forma semelhante ao hábito de leitura, quase

todos os alunos dos meios favorecidos realizam atividades que envolvem a escrita. Já nos meios populares, essa prática se faz mais presente do que a leitura, pois um pouco mais da metade dos alunos costumam escrever para além das obrigações escolares. Essa prática, juntamente com o costume de realizar leituras extra-escolares, revela que os meios favorecidos apresentam práticas cotidianas mais consonantes com o universo escolar, e, portanto, mais favorecedoras do sucesso escolar.

Os dados referentes à prática de leitura e escrita confirmam a discussão realizada por Lahire (1997), o qual demonstra a distância entre os lares populares e a cultura escrita. Por outro lado, os mesmos dados revelam a familiaridade presente nos meios letrados, com a leitura e a escrita (OCTOBRE, 2004). Além desse aspecto, é possível inferir, como Octobre (2004) e Chambaz (1995), que há concorrência entre ler e assistir televisão, prevalecendo este último hábito nos meios populares.

A respeito das interações entre os pais e filhos, as diferenças também se revelam entre as classes sociais, de modo a evidenciar que a presença ou não de trocas entre esses sujeitos relaciona-se com a organização do cotidiano familiar. Nas conversas sobre a vida escolar dos filhos, é interessante observar que praticamente todos os pais, de ambos meios sociais, interagem com os filhos. Além disso, confirmando o que foi apontado por Bounoure (1995), o principal objeto de interação entre pais e filhos é a vida escolar destes.

Em relação a conversas sobre o que o aluno vê na televisão, a grande maioria das famílias acompanha o cotidiano dos filhos em relação ao uso dessa mídia. Porém, há mais interação nos meios favorecidos do que nos meios populares, conforme também verificado por Octobre (2004). É interessante destacar que, apesar da maioria das famílias interagirem com os filhos a respeito da televisão, tanto nos meios favorecidos, quanto nos meios populares, há um número significativo de responsáveis que nunca ou quase nunca realizam essa prática.

No que se refere à interação sobre o que a criança lê, a diferença entre as classes sociais se acentua, pois, nos meios favorecidos, quase todos os pais conversam com os filhos sobre isso. Nos meios populares, um pouco mais da metade dos familiares realiza esse tipo de interação. De forma semelhante, no caso dos pais dialogarem com os filhos a respeito de algo que eles mesmos leram, essa prática é mais freqüente nas classes favorecidas do que nas classes populares. Esses dados relacionados à prática de leitura de livros ou revistinhas, para além das tarefas escolares, confirmam que uma maior interação a respeito da leitura nas classes superiores favorece o desenvolvimento pelo gosto e hábito de leitura nos filhos. Isso ocorre tanto quando os pais se interessam pelas leituras dos filhos, como quando

compartilham com eles, as suas próprias leituras, exercendo assim um modelo de leitor no âmbito familiar.

Nas conversas sobre o futuro, é interessante perceber que essa prática é comum aos dois meios sociais. O que difere é a frequência das interações, pois, nos meios populares, predominam as conversas semanais e nos meios favorecidos, o diálogo mensal.

A propósito da prática ou apreciação de esportes, a mesma faz parte do cotidiano da maioria das famílias dos meios favorecidos. Poucos são os responsáveis que nunca ou quase nunca realizam essa atividade; ao passo que, nos meios populares, metade dos familiares não valorizam esse tipo de interação. Quanto ao costume de jogar com os filhos, a grande maioria dos responsáveis dos meios favorecidos pratica essa atividade. Nos meios populares, de forma semelhante ao item anterior, metade dos pais joga com seus filhos. Esses aspectos confirmam as discussões realizadas por Thin (2006a e 2006b), Lahire (1997) e Viana (2005) a respeito da ausência ou pouca presença, por parte dos familiares dos meios populares, de uma valorização e compreensão do potencial educador em relação às atividades que os desviam das questões práticas da vida, tais como os jogos.

Por último, a realização de passeios com os filhos também se mostra diferenciada entre os meios sociais, a favor das classes favorecidas, onde a maioria possui esse hábito. Já nos meios populares, grande parte dos familiares nunca ou quase nunca passeiam com os filhos. Em relação a visitas a museus e exposições, a diferença entre as classes sociais é evidente. Enquanto nos meios favorecidos, a grande maioria dos alunos frequenta museus e exposições, nos meios populares, somente um aluno frequenta esses espaços. Esses dados revelam a presença de práticas culturais legítimas, nos termos de Bourdieu (1998), presentes no cotidiano dos meios favorecidos.

A partir da análise desses dados, pode-se pressupor que a maioria dos pais das classes médias e altas procura acompanhar o cotidiano dos filhos, sobretudo no que diz respeito à escolaridade e práticas de leituras, esportes e jogos. Nos meios populares, de modo semelhante, há o acompanhamento da vida escolar dos filhos, porém, em seguida, prevalece a preocupação com o futuro e o que se assiste na televisão. Essas diferentes interações em presenças e frequências distintas entre as classes sociais, apontam que diferentes práticas cotidianas são valorizadas de maneiras diversas em cada meio social.

Finalmente, esses dados analisados à luz do referencial teórico desta pesquisa revelam, de forma geral, como o significado dado às práticas cotidianas determina as escolhas dos sujeitos. A valorização da escola pelos pais das classes favorecidas os impele a investir em várias atividades consonantes e rentáveis no mundo escolar (atividades regulares, controle da

televisão, incentivo à leitura etc), a fim de desenvolver o potencial dos filhos. Já nos meios populares, a preocupação com as necessidades práticas da vida, e até mesmo o desconhecimento das regras do jogo escolar, impede as famílias de envolver seus filhos em atividades que os favoreçam na escola, caracterizando o cotidiano desses lares por práticas mais dissonantes com a lógica escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS E PERGUNTAS NÃO RESPONDIDAS

O objetivo principal deste trabalho foi identificar e analisar os usos do tempo livre e a realização de atividades extra-escolares por alunos do ensino fundamental pertencentes às classes populares e camadas médias e altas. Buscou-se conhecer os modos de organização, as consonâncias ou dissonâncias em relação ao universo escolar, o sentido dado por cada grupo social às atividades realizadas pelas crianças quando não estão na escola. Para tentar entender e caracterizar o cotidiano dos alunos das classes populares, sua lógica de organização e as práticas no dia a dia quando não estão na escola, foram utilizados dados da pesquisa OSFE/UFMG em parceria com o GAME/UFMG. No caso das classes médias e altas, foi realizada uma coleta de dados junto a um grupo de alunos que estudam numa escola privada com clientela socialmente favorecida.

A análise dos dados evidenciou que a organização do tempo livre das crianças de diferentes meios sociais se configura de maneira diversa. Em alguns aspectos, as práticas são extremamente distintas, tais como o exercício de atividades extra-escolares que são realizadas de maneira diversificada e preponderante pelos alunos das classes favorecidas. Estes últimos realizam, sobretudo, atividades rentáveis no mundo escolar e para a vida futura, tais como aulas de língua estrangeira etc. Ao passo que, entre os alunos das classes populares, as atividades mais verificadas são as atividades religiosas ou projetos oferecidos pela própria escola pública onde estudam, provavelmente por serem gratuitas.

Em relação às práticas de tempo livre, aspectos bastante diferenciados também se destacaram na organização do cotidiano das crianças. Um dado interessante é o fato de que as poucas alternativas oferecidas às crianças das classes populares em seu tempo extra-escolar, os levam a ocupar seu tempo principalmente assistindo televisão. Apesar desse consumo ser maior nos meios populares, é nos meios favorecidos que predominam o controle e a interação com os familiares a respeito dessa prática.

Nos meios favorecidos, caracterizados pela diversidade de práticas de tempo livre, uma atividade distintiva é o hábito de leitura para além das obrigações escolares. Juntamente e de modo a beneficiar esse hábito, a interação entre os pais e filhos a respeito do que lêem está presente no cotidiano desses grupos.

Dessa maneira, este estudo confirmou que as hipóteses verificadas em várias pesquisas estrangeiras, também se aplicam à realidade brasileira, apesar dos limites de generalização deste estudo. O uso do tempo livre ocorre de maneira distinta de um meio social a outro, e a

posição social dos familiares, sobretudo, a posse de capital escolar, é determinante no que diz respeito à organização e ao sentido dados ao cotidiano por parte das crianças. Além disso, o estudo corroborou outras análises, no que diz respeito ao fato das práticas realizadas nas classes médias e altas serem mais consonantes com a escola, enquanto que, nos meios populares, o cotidiano é constituído por atividades mais dissonantes com o universo escolar.

Investigar os usos do tempo livre por parte dos alunos do ensino fundamental, suscitou algumas questões sobre as quais é necessário refletir. Era nossa intenção inicial examinar a relação entre atividades extra-escolares e desempenho escolar. Os dados foram recolhidos e tratados, porém o cruzamento dos mesmos impossibilitou a análise devido ao reduzido tamanho da amostra. Esse aspecto aponta para a necessidade de pesquisas futuras que investiguem o impacto das atividades extra-escolares no desempenho escolar dos alunos.

Além disso, seria interessante compreender o significado atribuído pelos sujeitos às práticas extra-escolares, através da realização de entrevistas com as famílias dos alunos que compõem a amostra deste estudo. Isso não foi possível pelo fato desta investigação partir de um conjunto de perguntas fechadas (pesquisa do OSFE/GAME), que não permitiam constatar as opiniões das famílias em relação à temática investigada, não havendo tempo suficiente para a realização de entrevistas. Esse aspecto também indica possíveis e necessários prolongamentos desta pesquisa, na direção de buscar elementos qualitativos que interferem na organização do tempo livre das crianças.

Além desses aspectos, algumas questões ainda nos desafiam: em que medida seriam as práticas extra-escolares independentes dos recursos econômicos das famílias? A raça, a religião e o gênero também seriam categorias determinantes nas escolhas feitas pelas famílias? E quanto às pesquisas históricas, o que elas têm a nos dizer sobre a evolução temporal desse fenômeno? Como as diferentes concepções de infância, construídas ao longo da história, foram moldando as práticas das crianças? Qual o significado das políticas públicas de ampliação da jornada escolar que atendem, sobretudo às classes populares? Empoderamento das classes populares em termos de capital cultural ou assistência social? Quais as atividades oferecidas por elas? Quais famílias matriculam seus filhos e por quê?

O tamanho e escopo deste estudo impedem que respostas sejam dadas a essas questões. Fica a possibilidade de novas investigações, a partir de diferentes nuances que podem contribuir para o entendimento de como o uso do tempo livre por parte das crianças em seu tempo extra-escolar é influenciado pelas famílias. Isso indica a necessidade, especialmente no Brasil, de que mais pesquisas que se dediquem a esse objeto.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Maria Teresa Gonzaga; SOARES, José Francisco. *Medidas de nível socioeconômico em pesquisas sociais: uma aplicação aos dados de uma pesquisa educacional*. Belo Horizonte: GAME/UFGM, sem ano.

AVEDAÑO, Cláudio, CASTELLÓN, Lúcia. Onde está o perigo? Mediações dos pais nos usos da televisão. Tradução de Maria José Alfaro Freire. *Revista Brasileira de Ciências da Comunicação*, São Paulo: Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, v.XXIV, n.1, p.37-61, jan./jun 2001.

BOUNOURE, Annick. *Parents de collégiens*. Conceptions et pratiques éducatives. Documents et Travaux de Recherche em Education 6: Institut National de Recherche Pédagogique, 1995.

BOURDIEU, Pierre. A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (orgs). *Escritos de Educação*. 8ª ed. Petrópolis : Vozes, 1998. (cap.2, p.39-64)

CAMARGO, Luiz Octávio de Lima. *O que é lazer*. 3ª Ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1992. (101p.)

CHAMBAZ, Christine. Les loisirs des jeunes en dehors du lycée et du collège. *Économie et Statistiques*, n° 293, 3, p. 95-105, 1996.

CARVALHO, Marie Jane Soares. *Intersecções de gênero e classe social nos usos do tempo entre crianças*. Congresso Brasileiro de Sociologia, IX. São Paulo: UNICAMP, 2003. 23 p. (Apresentação de trabalho em GT da Sociedade Brasileira de Sociologia)

CARVALHO, Marie Jane Soares; MACHADO, Juliana Brandão e ROSA, Tatiane da Silva. *Educação, Gênero e Temporalidades : uma análise dos usos do tempo de crianças de classe popular da periferia de Porto Alegre*. Porto Alegre, 2001. 62 p. (Relatório)

CARVALHO, Marie Jane Soares; MACHADO, Juliana Brandão. Análise dos usos do tempo entre crianças acerca das relações de gênero e de classe social. *Currículo sem Fronteiras*, v.6, n.1, p.70-81, jan/jun 2006.

DUMAZEDIER, Joffre. Antes da idade do trabalho: práticas culturais do tempo livre e do tempo escolar. In: *A revolução cultural do tempo livre*. São Paulo: Studio Nobel: SESC, 1994. (p.69-94, Cap.3)

GERES. *Estudo longitudinal da geração escolar 2005*. Belo Horizonte: Atelier de Publicidade e Propaganda/UFGM, 2005. (Folder)

GROEBEL, Jo. Acesso à mídia e uso da mídia entre as crianças de 12 anos no mundo. In: *A criança e a mídia: imagem, educação, participação*. CARLSSON, Ulla; FILITZEN, Cecília Von (orgs). São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2002. (p.69-76)

LAHIRE, Bernard. *Sucesso escolar nos meios populares*. As razões do improvável. 1ª ed. São Paulo: Ática, 1997. (367 p.)

LAREAU, Annette. A desigualdade invisível: o papel da classe social na criação dos filhos em famílias negras e brancas. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 46. p.13-82, dez. 2007.

MINAS GERAIS. Ministério Público. *Diagnóstico do Terceiro Setor de Belo Horizonte*. Belo Horizonte: CAOTS, 2006. 2 CD-ROM.

NOGUEIRA, Maria Alice. A Sociologia da Educação do final dos anos 60/início dos anos 70: o nascimento do paradigma da reprodução. *Em Aberto*, Brasília, ano9, n.46, p.48-59, abri/jun. 1990.

_____. Famílias de camadas médias e a escola: bases preliminares para um objeto em construção. *Educação e Realidade*, v.20, n.1 p.9-25, Porto Alegre, jan./jun.1995a.

_____. A Sociologia da Educação do imediato pós-guerra: orientações teórico-metodológicas. *Caderno de Ciências Sociais*, Belo Horizonte, v.4, n.6, p.43-66, dez. 1995b.

_____. Relação família-escola: novo objeto na Sociologia da Educação. *Paidéia: Cadernos de Psicologia e Educação*, FFCLRP-USP, Ribeirão Preto, v.8, n.14/15, p.91-103, fev./ago. 1998.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; FRANCO, Creso; CUNHA, Maria Amália de Almeida; VIANA, Maria José Braga; RESENDE, Tânia de Freitas. *A influência da família no desempenho da Geração Escolar 2005*. Belo Horizonte, UFMG, 2007. (Projeto de Pesquisa)

OCTOBRE, Sylvie. *Les Loisirs Culturels des 6-14 ans*. Ministère de la culture ET de la communication, Dag, Département des études ET de la prospective, Paris, 2004.

PEREIRA, Sara de Jesus Gomes. *A televisão na família: processos de mediação com crianças em idade pré-escolar*. Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, Braga, 1998.

RESENDE, Tânia de Freitas. Crianças e informação: papéis da família e da escola. *Educação e Realidade*, v.31, n.2, p.171-188, Porto Alegre, jul/dez. 2006.

THIN, Daniel. Famílias de camadas populares e a escola: confrontação desigual e modos de socialização. In: MULLER, Maria Lúcia Rodrigues; PAIXÃO, Lea Pinheiro (orgs). *Educação, diferenças e desigualdades*. Cuiabá: Ed. UFMT, 2006a. (p.17-55).

THIN, Daniel. Para uma análise das relações entre famílias populares e escola: confrontação entre lógicas socializadoras. *Revista Brasileira de Educação*, v.11, n.32, maio/ago. 2006b. (p.211-225).

VIANA, Maria José Braga. As práticas socializadoras familiares como locus de constituição de disposições facilitadoras de longevidade escolar em meios populares. *Educação e Sociedade*, v.26, n.90, p.107-125, Campinas, jan./abri. 2005.

ANEXOS

Anexo1: Questões do questionário “Pais/reponsáveis 2007” (OSFE/UFMG)

Fora do horário de aulas, N realiza alguma das tarefas a seguir?			
	Tarefas	Item 1 Frequência	Item 2 Duração média por dia
46	Ajuda nas tarefas domésticas	(A) todos os dias (B) alguns dias (C) raramente (D) não ou nunca	(A) até uma hora (B) mais de uma até quatro horas (C) mais de quatro horas (D) não se aplica
47	Ajuda a olhar os irmãos ou outras pessoas da família	(A) todos os dias (B) alguns dias (C) raramente (D) não ou nunca	(A) até uma hora (B) mais de uma até quatro horas (C) mais de quatro horas (D) não se aplica
48	Ajuda no trabalho dos pais ou outros parentes	(A) todos os dias (B) alguns dias (C) raramente (D) não ou nunca	(A) até uma hora (B) mais de uma até quatro horas (C) mais de quatro horas (D) não se aplica
49	Trabalha para ganhar algum dinheiro	(A) todos os dias (B) alguns dias (C) raramente (D) não ou nunca	(A) até uma hora (B) mais de uma até quatro horas (C) mais de quatro horas (D) não se aplica

Indique as atividades que N pratica regularmente fora do horário escolar

(MARQUE **SIM** OU **NÃO** EM CADA LINHA)

- | | Sim | Não | |
|-----------|-----|-----|--|
| 50 | (A) | (B) | aulas de língua estrangeira |
| 51 | (A) | (B) | aulas de computação ou informática |
| 52 | (A) | (B) | atividades artísticas (ex. balé, canto/coral, pintura, violão, piano, etc.) |
| 53 | (A) | (B) | atividades esportivas (ex. futebol, natação, judô, etc.) |
| 54 | (A) | (B) | atividades religiosas (ex. catequese, escola dominical, etc.) |
| 55 | (A) | (B) | atividades variadas na própria escola (projetos) |
| 56 | (A) | (B) | outras. Especifique: |

57 Qual a atividade que N mais faz no seu tempo livre?

(MARQUE NO MÁXIMO DUAS OPÇÕES)

- (A) Assiste tv
- (B) Joga vídeo game no computador ou na própria TV
- (C) Usa o computador para brincar e se comunicar com outras pessoas (MSN, orkut, etc)
- (D) Brinca dentro de casa ou no próprio condomínio
- (E) Brinca fora de casa (na rua)
- (F) Lê livros ou revistas em quadrinhos
- (G) Outra:

58 Com que frequência N lê revistas em quadrinhos ou outras revistas?

- (A) Mais ou menos uma vez por semana
- (B) Mais ou menos uma vez por mês
- (C) Não costuma ler

59 | **N costuma ler livros por conta própria, sem que a escola mande?**

- (A) Sim (B) Não (C) Não sei

60 | (EM CASO DE RESPOSTA AFIRMATIVA À QUESTÃO ANTERIOR)

Com que frequência?

- (A) Mais ou menos uma vez por semana (B) Mais ou menos uma vez por mês (C) Poucas vezes no ano

61 | **N costuma fazer atividades que envolvem a escrita, independente das tarefas escolares (jogos, diário, e-mails, bilhetes, etc)?**

- (A) Sim, várias vezes na semana (B) Sim, algumas vezes no mês (C) Não costuma escrever (D) Não sei

Você (ou companheiro/a, se for o caso) costuma realizar as seguintes atividades junto com N? (MARQUE A MELHOR OPÇÃO EM CADA ITEM)

	Semanalmente	Mensalmente	Nunca ou quase nunca	
62	(A)	(B)	(C)	Conversar com N sobre a escola
63	(A)	(B)	(C)	Conversar sobre o que N vê na TV
64	(A)	(B)	(C)	Conversar sobre o que N lê
65	(A)	(B)	(C)	Conversar com N sobre alguma coisa que você leu
66	(A)	(B)	(C)	Conversar com N sobre o futuro
67	(A)	(B)	(C)	Praticar ou assistir algum esporte com N
68	(A)	(B)	(C)	Jogar com N (dama, jogos infantis, baralho, etc)
69	(A)	(B)	(C)	Passear com N (a parques, praças, sítios, etc.)
	Mensalmente	Duas a três vezes ao ano	Nunca	
70	(A)	(B)	(C)	Ir com N a museus e exposições

81 | **Em relação à televisão, o que é mais comum acontecer?**

- Ⓐ N assiste TV pelo tempo que quer.
- Ⓑ A mãe (ou outro responsável) estabelece os horários em que N pode assistir TV.
- Ⓒ N assiste TV quando tem vontade, mas a mãe (ou outro responsável) chama a atenção quando acha que ele está assistindo demais.

82 | **N costuma brincar com *vídeo-games* ou jogos de computador?**

- Ⓐ Quase todo dia,
por algumas horas
- Ⓑ Quase todo dia,
por alguns minutos
- Ⓒ Toda semana
- Ⓓ Raramente
ou nunca

83 | **Se você respondeu “A”, “B” ou “C” à questão acima, o que é mais comum acontecer?**

- Ⓐ N joga pelo tempo que ele quer
- Ⓑ Você (ou outro responsável) estabelece os horários em que N pode jogar
- Ⓒ N joga quando deseja, mas você (ou outro responsável) chama a atenção quando acha que ele está jogando demais

Anexo 2: Questionário aplicado aos alunos das classes médias e altas com adaptações

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS – FAE – PEDAGOGIA
 PESQUISA: USO DO TEMPO LIVRE E DESEMPENHO ESCOLAR: UM ESTUDO COM ALUNOS DAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL
 PESQUISADORA: NATALIA FRAGA CARVALHAIS

NOME: _____

1 - INDIQUE AS ATIVIDADES QUE VOCÊ PRÁTICA REGULARMENTE FORA DO HORÁRIO ESCOLAR

	SIM	NÃO
AULAS DE LÍNGUA ESTRANGEIRA		
AULAS DE COMPUTAÇÃO OU INFORMÁTICA		
ATIVIDADES ARTÍSTICAS (EX. BALÉ, CANTO/CORAL, PINTURA, VIOLÃO, PIANO, ETC.)		
ATIVIDADES ESPORTIVAS (EX. FUTEBOL, NATAÇÃO, JUDÔ, ETC.)		
ATIVIDADES RELIGIOSAS (EX. CATEQUESE, ESCOLA DOMINICAL, ETC.)		
ATIVIDADES VARIADAS NA PRÓPRIA ESCOLA (PROJETOS)		
OUTRAS		
QUAL (IS)?		

2 - QUAL A ATIVIDADE QUE VOCÊ MAIS FAZ NO SEU TEMPO LIVRE? (MARQUE NO MÁXIMO DUAS OPÇÕES – 1 PARA 1ª OPÇÃO E 2 PARA 2ª OPÇÃO).

- () ASSISTE TV
 () JOGA *VÍDEO GAME* NO COMPUTADOR OU NA PRÓPRIA TV.
 () USA O COMPUTADOR PARA BRINCAR E SE COMUNICAR COM OUTRAS PESSOAS (MSN, ORKUT, ETC.).
 () BRINCA DENTRO DE CASA OU NO PRÓPRIO CONDOMÍNIO.
 () BRINCA FORA DE CASA (NA RUA)
 () LÊ LIVROS OU REVISTAS EM QUADRINHOS
 () OUTRA: _____

3 - COM QUE FREQUÊNCIA VOCÊ LÊ REVISTAS EM QUADRINHOS OU OUTRAS REVISTAS?

- () MAIS OU MENOS UMA VEZ POR SEMANA
 () MAIS OU MENOS UMA VEZ POR MÊS
 () NÃO COSTUMA LER

4 - VOCÊ COSTUMA LER LIVROS POR CONTA PRÓPRIA, SEM QUE A ESCOLA MANDE?

- () SIM () NÃO () NÃO SEI

5 - COM QUE FREQUÊNCIA? (CASO TENHA RESPONDIDO SIM NA QUESTÃO ANTERIOR)

- () MAIS OU MENOS UMA VEZ POR SEMANA
 () MAIS OU MENOS UMA VEZ POR MÊS
 () POUCAS VEZES NO ANO

6 - VOCÊ COSTUMA FAZER ATIVIDADES QUE ENVOLVEM A ESCRITA, INDEPENDENTE DAS TAREFAS ESCOLARES (JOGOS, DIÁRIO, E-MAILS, BILHETES, ETC)?

- () SIM, VÁRIAS VEZES NA SEMANA () SIM, ALGUMAS VEZES NO MÊS
 () NÃO COSTUMA ESCREVER. () NÃO SEI

7 - O SEU PAI OU SUA MÃE COSTUMAM REALIZAR AS SEGUINTE ATIVIDADES JUNTO COM VOCÊ?

	ALGUMAS VEZES POR SEMANA	ALGUMAS VEZES POR MÊS	NUNCA OU QUASE NUNCA
CONVERSAR COM VOCÊ SOBRE A ESCOLA			
CONVERSAR SOBRE O QUE VOCÊ VÊ NA TV			
CONVERSAR SOBRE O QUE VOCÊ LÊ			
CONVERSAR COM VOCÊ SOBRE ALGUMA COISA QUE ELES LERAM			
CONVERSAR COM VOCÊ SOBRE O FUTURO			
PRATICAR OU ASSISTIR ALGUM ESPORTE COM VOCÊ			
JOGAR COM VOCÊ (DAMA, JOGOS INFANTIS, BARALHO, ETC)			
PASSEAR COM VOCÊ (A PARQUES, PRAÇAS, SÍTIOS, ETC.)			
	MENSALMENTE	DUAS A TRÊS VEZES NO ANO	NUNCA OU QUASE NUNCA
IR COM VOCÊ A MUSEUS E EXPOSIÇÕES.			

8 - EM RELAÇÃO À TELEVISÃO, O QUE É MAIS COMUM ACONTECER?

- () VOCÊ ASSISTE TV PELO TEMPO QUE QUER
 () SEU PAI OU SUA MÃE ESTABELECEM OS HORÁRIOS EM QUE VOCÊ PODE ASSISTIR TV
 () VOCÊ ASSISTE TV QUANDO TEM VONTADE, MAS O SEU PAI OU SUA MÃE CHAMAM A ATENÇÃO QUANDO ACHAM QUE VOCÊ ESTÁ ASSISTINDO DEMAIS

9 - VOCÊ COSTUMA BRINCAR COM VÍDEO-GAMES OU JOGOS DE COMPUTADOR?

- () QUASE TODO DIA, POR ALGUMAS HORAS
 () QUASE TODO DIA, POR ALGUNS MINUTOS
 () POUCAS VEZES POR SEMANA
 () RARAMENTE OU NUNCA

10 - SE VOCÊ INDICOU “A”, “B” OU “C”, O QUE É MAIS COMUM ACONTECER?

- () VOCÊ JOGA PELO TEMPO QUE QUER
 () SEU PAI OU SUA MÃE ESTABELECEM OS HORÁRIOS EM QUE VOCÊ PODE JOGAR
 () VOCÊ JOGA QUANDO DESEJA, MAS O SEU PAI OU SUA MÃE CHAMAM A ATENÇÃO QUANDO ACHAM QUE VOCÊ ESTÁ JOGANDO DEMAIS