



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Olga Maria Queirós de Azevedo

**Chegou a Hora do Recreio! O Recreio:
espaço de construção de culturas da infância**



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Olga Maria Queirós de Azevedo

**Chegou a Hora do Recreio! O Recreio:
espaço de construção de culturas da infância**

Dissertação de Mestrado
Mestrado em Estudos da Criança
Área de especialização em Associativismo e Animação Sócio-Cultural

Trabalho realizado sob orientação da
Professora Doutora Natália Fernandes

outubro de 2014

DECLARAÇÃO

Nome: Olga Maria Queirós de Azevedo

Endereço eletrónico: azevedoolga159@gmail.com

BI: 8471544

Título: Chegou a Hora do Recreio! Recreio: um espaço de construção de culturas da infância

Orientadora: Professora Doutora Natália Fernandes

Ano de Conclusão: 2014

Mestrado em Estudos da Criança

Área de especialização: Associativismo e Animação Sócio-Cultural

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO PARCIAL DESTA DISSERTAÇÃO APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE A DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE.

Universidade do Minho, 31/10/2014

Assinatura:

Dedicatória

A todas as crianças do mundo.
Ao direito que todas têm a brincar...

Agradecimentos

À Professora Natália Fernandes, pela dedicação, disponibilidade e orientação amiga e calorosa.

Ao meu marido e filhos, os maiores amores, suportes e companheiros da minha vida.

Ao meu pai, mensageiro sobre a importância de estudar.

À minha mãe, mulher de luta e de coragem.

À minha irmã Conceição, pelo seu apoio e acompanhamento.

À minha irmã Zezinha, também responsável por estas vontades de querer saber.

À Marlene e à Manuela pela amizade.

Obrigada!

Resumo

Esta proposta de investigação tem como enfoque principal compreender como é que as crianças constroem as culturas identitárias da sua geração no espaço e tempo de recreio. Para tal foram tidas em conta as ações e interações que edificam com os seus pares, as brincadeiras que reinventam e promovem e o modo como se organizam.

Para chegarmos a essa compreensão optamos por uma investigação de cariz etnográfica interpretativo e participativo.

A recolha de dados foi realizada através da observação participante no tempo e espaço de recreio de um jardim-de-infância público. Os grupos de crianças são heterogéneos e com idades entre os 3 e os 6 anos de idade. Através das suas vozes e das suas ações foi mais fácil compreender as suas interpretações, intenções e culturas.

Ainda, para dar voz às crianças, foi constituído um grupo focal. Deste grupo fizeram parte as 16 crianças de 5/6 anos de idade de ambas as salas. Nestes debates alargados as crianças partilharam e explanaram brincadeiras, jogos e descobertas realizadas, assim como conflitos que surgiram neste tempo e espaço de recreio, cenário desta investigação.

Fizeram parte da investigação registos realizados em conselho de grupo semanal, onde as crianças expressaram o que mais gostavam e o que menos gostavam do recreio.

Pudemos observar que as crianças inventam e reinventam brincadeiras, de acordo com as suas vivências e experiências sociais. Que ao espaço e materiais, nessas brincadeiras, podem ser atribuídos diferentes significados, conforme a necessidade para dar continuidade às mesmas ou para que se possam realizar. Compreendemos que as crianças constroem e seguem regras para brincar, mesmo quando aos olhos do adulto o caos parece instalado.

Nesta investigação fica também a reflexão sobre a importância deste espaço na vida das crianças. Uma vida enclausurada em casa e na escola onde escasseiam momentos e companheiros de brincadeiras. Deste modo o recreio deve surgir como o espaço das e para as crianças, onde o adulto deve ser o

menos invasivo possível de modo a facilitar a construção das culturas da infância.

Palavras-chave: Recreio, culturas da infância, brincadeiras, jogos

Abstract

This research proposal has its main focus on understanding how children build their generational cultural identities in the playground. For this, actions and interactions among their peers were taken into account and also the way they organize themselves in the games they reinvent and promote. In order to do this, we develop an ethnographic research with an interpretative and participatory focus.

All the data was collected during their recess breaks at a public preschool. The group had boys and girls ranging from 3 to 6 years of age.

The research data was done by direct observation involving all the 38 children. Through their actions and voices it was easier to understand their interpretations, intentions and cultures.

In order to consider children's voices and opinions, we developed a focus group that was organized with 16 children from 5 and 6 years old, from both classrooms. These debates involved children's discussions about things that occurred at the playground, by sharing and explaining games and the outcomes, as well as the conflicts which occurred during this time and space.

We also used data from the weekly group meeting, which allowed us to acknowledge what children liked most and least in the playground.

We can conclude that children invent and reinvent games according to their backgrounds and social experiences. They give different meanings to the space and materials in these games, considering the way how they were developed. We can also conclude that children build and follow rules to play, even when it seems like chaos in an adult point of view.

In this research, we also want to highlight the importance of this space in children's lives. An institutionalized life, confined at home, on one hands, and on the other hand, at school, don't allow children to play with their peers. As such, the recess emerges as a space for and owned by children, where the adult has to play the role of less invasive in order to allow that children can be more active in the development of their cultures and also in the development of their identities.

Key words: playground, childhood cultures, playtime and games.

Índice

Dedicatória	i
A todas as crianças do mundo.	i
Agradecimentos	ii
Resumo	iii
Abstract	v
Índice	vi
Introdução	1
I. Estado da Arte	4
1. Infância e o Direito a Brincar.....	5
2. As Culturas da Infância e o Brincar	9
3. Brincar no Recreio	13
II. Enquadramento Metodológico	15
1. Objetivos.....	16
2. Investigação Qualitativa.....	18
3. Etnografia com crianças	21
4. Procedimentos.....	24
4.1. Cuidados éticos.....	24
4.2. Técnicas de Recolha de Dados	26
4.2.1. Observação participante	26
4.2.2. Grupo focal	27
III. Análise de Conteúdo	30
1. Modos de interação	31
1.1. Entre Pares.....	31
1.1.1. Manifestando Amizade.....	32
1.1.2. Relações de conflito.....	38
1.1.3. Questões de Género.....	43
1.2. Com os Adultos	47

2. Brincadeiras.....	50
2.1. Brincadeiras de Faz de Conta.....	51
2.2. Jogos de Lutas.....	58
3. Regulação de Brincadeiras.....	63
3.1. Construindo regras.....	64
3.2. Quem brinca e quem não brinca	69
3.3. Espaços e Materiais.....	70
IV. Considerações Finais	75
Referências Bibliográficas.....	80

Introdução

Esta investigação denominada “Chegou a hora do Recreio! O Recreio: espaço de construção de culturas da infância”, realizada no âmbito do Mestrado em Estudos da Criança, especialização em Associativismo e Animação Sócio-cultural da Universidade do Minho, pretende compreender como é que as crianças constroem as culturas identitárias da sua geração no espaço e tempo de recreio, um espaço mais liberto dos adultos e onde as crianças se encontram em momentos lúdicos e prazerosos, característicos dos tempos de lazer.

O primeiro ano do mestrado foi riquíssimo nos conteúdos das diferentes unidades curriculares e principalmente pela “lupa” que os professores nos permitiram ver e refletir sobre a condição de ser criança, os seus direitos, as suas oportunidades de participação, a sua institucionalização, os seus espaços e tempos, as suas brincadeiras, as suas culturas e as suas diferenças. Este ano foi fundamental para nos “aguçar” a importância dos tempos do ócio e do lazer. Numa vida cada vez mais focalizada no progresso económico, as crianças são conduzidas por trilhos de trabalho, de sucesso, de carreira, de investimento e de obrigações, envoltos portanto num manto de responsabilidades que descarta muitas vezes a sua condição de ser criança e a tarefa essencial de e para o ser: brincar!

A esta investigação está associada uma reflexão constante sobre os tempos e espaços de e para as crianças, sobre as relações e interações que estabelecem entre si, sobre os significados que atribuem a espaços, materiais e ações no tempo de recreio.

Partimos do princípio que as crianças são atoras e autoras das culturas da infância. Influenciadas pelos meios envolventes onde vivem, com outros, adultos e crianças, são genuínas e autênticas na reconstrução e ressignificação de conceitos, experiências, brincadeiras e jogos que constroem com os seus pares.

As crianças, assim entendidas, como atores sociais competentes e distintos, encontram no espaço de recreio a incitação à socialização, à criatividade, à autonomia, ao prazer, e a um crescimento saudável.

Este trabalho de investigação teve início com leituras sobre a infância, os seus direitos e culturas próprias desta geração. Das leituras realizadas fizeram parte textos e obras sobre o recreio e sobre a metodologia escolhida.

A primeira parte, o estado de arte, reflete algumas das leituras realizadas e autores que nos parecem pertinentes e com os quais nos identificamos em determinadas abordagens.

A segunda parte, o enquadramento metodológico, caracteriza o espaço e os atores envolvidos nesta pesquisa e identifica os procedimentos realizados no trabalho de campo. Neste trabalho optamos por uma investigação de cariz etnográfica interpretativo e participativo.

A recolha de dados foi realizada no tempo e espaço de recreio de um jardim-de-infância público, do concelho de Vila Verde, que integra duas salas com grupos de 19 crianças cada. Os grupos de crianças são heterogéneos e com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos de idade. Esta recolha foi feita através da observação participante e desta fizeram parte as 38 crianças. Através das suas vozes e das suas ações foi mais fácil compreender as suas interpretações, intenções e culturas.

Ainda, para dar voz às crianças foi constituído um grupo focal. Deste grupo fizeram parte todas as crianças de 5/6 anos de idade de ambas as salas, num total de 16 crianças. O grupo focal incidiu essencialmente em debates alargados que permitiram compreender o que as crianças mais gostavam, o que menos gostavam e como resolviam os seus problemas de índole social no recreio.

Também fizeram parte da investigação os registos realizados em conselho de grupo semanal, sempre que a avaliação por parte das crianças tinha a ver com o recreio, tendo as crianças partilhado e explanado brincadeiras, jogos e descobertas realizadas, assim como conflitos que surgiram neste tempo e espaço, cenário desta investigação.

No terceiro capítulo procedemos à análise de conteúdo onde são apresentados episódios da vida das crianças no recreio, as suas vozes, interações, brincadeiras e jogos que confrontamos com autores e investigações desta área de conhecimento sobre as crianças.

No primeiro momento fizemos uma leitura «flutuante», no sentido de contactarmos e nos inteirarmos dos conteúdos dos textos. Este primeiro momento aproximou-nos das recolhas feitas no campo.

Este primeiro momento precedeu outras leituras mais atentas e cuidadas, onde selecionamos os documentos de interesse para os objetivos do trabalho.

Os textos foram relidos detalhadamente e os autores foram sendo convocados para estes espaços próprios, sendo que algumas categorias que surgiram desta análise solicitaram a pesquisa e a leitura de novos e diferentes autores e documentos. Paralelamente a este trabalho fomos descrevendo as ações e as vozes das crianças, nos episódios que selecionamos pela pertinência apresentada para este estudo.

Através desta descrição densa aproximámos fisicamente relatos de momentos que aconteceram em momentos distantes e fomos compreendendo o sentido das ações e das vozes das crianças. Esta fase interpretativa é por si apelativa a teorias e autores. Este percurso de entendimento e compreensão da vida das crianças, no tempo e espaço do recreio, permitiu chegarmos a explicações de determinados fenómenos bem como refletirmos sobre conceitos e sobre possíveis resultados deste estudo.

A investigação termina com o capítulo das conclusões, das considerações finais, algumas sobre a forma de constatação, outras surgem como dúvidas e inquietações.

I. Estado da Arte

1. Infância e o Direito a Brincar

A ideia de infância que é abordada neste trabalho é a de um grupo geracional com uma cultura própria e identitária, em que os atores principais são as crianças.

Esta é uma ideia recente de infância. Uma categoria onde podemos encontrar crianças com opinião, que vivem e participam na sociedade e que a transformam. Crianças cidadãos de direitos, salvaguardados em documentos normativos vigentes numa grande parte dos países de todo o mundo.

O século XX é um marco de viragem na conceção de infância. Os documentos legais passam a identificar as crianças como sujeitos de direitos, embora, como refere Tomás e Fernandes (2011), nem sempre os direitos deste grupo geracional, estejam presentes, ou sejam considerados nas políticas adotadas. No entanto, salienta-se a importância dos Direitos Universais da Criança, e, mais ainda, da Convenção dos Direitos da Criança assinada em 1989. É nesta convenção que as crianças são entendidas como cidadãos de direitos, e é atribuída responsabilidade aos Estados Parte sobre as condições de vida das crianças.

Entre os dois documentos, a Declaração Universal dos Direitos da Criança e a Convenção dos Direitos das Crianças, existem diferenças no modo como é entendida a infância e os direitos que lhes são atribuídos. No primeiro, a criança é descrita como um objeto, protegida pelos adultos, os direitos, que lhes são atribuídos, são abordados como princípios que munem os adultos de recomendações, para que sejam garantidos os direitos de provisão e proteção (Fernandes 2011). No segundo, a criança é um sujeito de direitos e acrescenta, aos direitos de provisão e proteção, os direitos de participação. Sustenta-se assim, a imagem de infância ativa e competente, com alguma visibilidade “pelo menos no campo dos princípios e dos discursos” (Fernandes e Tomás, 2011: 2). As crianças passam a ser entendidas como atores que devem ser ouvidos e chamados a participar, que devem ser informados bem como ter direito à liberdade de expressão e opinião (Fernandes, 2011).

Estes documentos, como se analisa de seguida, têm vindo, ao longo do tempo, a dar maior importância ao modo como os Estados Parte respeitam e

garantem o efetivo cumprimento dos direitos da criança na sua globalidade e ao direito a brincar em particular.

O Princípio 2º da Declaração Universal dos Direitos da Criança de 1959, remete para o Direito à Especial Proteção para o seu Desenvolvimento Físico, Mental e Social,

“a criança gozará proteção especial e disporá de oportunidade e serviços, a serem estabelecidos em lei e por outros meios, de modo que possa desenvolver-se física, mental, moral, espiritual e socialmente, de forma saudável e normal, assim como em condições de liberdade e dignidade. Ao promulgar leis com este fim, a consideração fundamental a que se atenderá será o interesse superior da criança.”

O Princípio 7º acrescenta, no que diz respeito ao Direito à Educação Gratuita e ao Lazer Infantil, que

“a criança tem direito a receber educação escolar, a qual será gratuita e obrigatória, ao menos nas etapas elementares. Dar-se-á à criança uma educação que favoreça sua cultura geral e lhe permita - em condições de igualdade de oportunidades - desenvolver as suas aptidões e sua individualidade, seu senso de responsabilidade social e moral. Chegando a ser um membro útil à sociedade.

O interesse superior da criança deverá ser o interesse diretor daqueles que têm a responsabilidade pela sua educação e orientação; tal responsabilidade incumbe, em primeira instância, a seus pais.

A criança deve desfrutar plenamente de jogos e brincadeiras os quais deverão estar dirigidos para a educação; a sociedade e as autoridades públicas deverão esforçar-se por promover e garantir o exercício deste direito.”

Na Convenção dos Direitos da Criança (CDC), adotada pelas Nações Unidas em 1989 e ratificada em Portugal em 1990 consta no Artigo 31º que

“os Estados Partes reconhecem à criança o direito ao repouso e aos tempos livres, o direito de participar em jogos e actividades recreativas próprias da sua idade e de participar livremente na vida cultural e artística.

Os Estados Partes respeitam e promovem o direito da criança de participar plenamente na vida cultural e artística e encorajam a organização, em seu benefício, de formas adequadas de tempos livres e de atividades recreativas, artísticas e culturais, em condições de igualdade”

Muito recentemente, em abril de 2013, o Comitê das Nações Unidas publicou o Comentário Geral sobre o artigo 31 da Convenção dos Direitos da Criança. Neste comentário o Comitê refere que os Estados Parte não valorizaram devidamente a importância que a implantação de todos os direitos, que constam deste artigo da CDC, tem para o desenvolvimento e bem-estar das crianças, em especial o direito a brincar. E é este o seu principal objetivo: conduzir os Estados Parte a uma melhor e maior compreensão da importância da implantação deste artigo da convenção. Para tal, o comitê estabelece que os Estados Parte são obrigados a elaborar e implementar medidas com vista à realização e aplicação integral dos direitos definidos no artigo 31. Também o setor privado e todos que trabalhem junto de crianças, quer direta, quer indiretamente, devem assumir os seus papéis e responsabilidades para que se vinculem estes direitos.

Como enfatiza Pinto, (2005:1) “brincar é uma actividade/necessidade humana e um direito social da criança”. Tal como o Comitê, através do Comentário Geral, (2013) valoriza o artigo 31 da Convenção quando anuncia que as crianças que têm ambientes propícios para brincar, têm maior qualidade de vida, mais condições para desenvolver a sua criatividade, mais poder de iniciativa e maior motivação, além de desenvolverem habilidades físicas, cognitivas, emocionais e sociais. Reforça ainda a ideia de que o jogo e a brincadeira são essenciais para a saúde e bem-estar, para a promoção da autoestima. Através do jogo e da brincadeira as crianças desenvolvem competências para negociar, manter o equilíbrio emocional, resolver conflitos e tomar decisões. As crianças aprendem fazendo, elas exploram e experimentam o mundo à sua volta, vivem novos papéis e experiências através das suas ideias criativas e assim constroem a sua posição no mundo.

No entanto, as crianças têm cada vez menos tempo e espaços para brincar e são cada vez mais supervisionadas pelos adultos (Fernandes, 2011). Com os perigos crescentes na rua, nos bairros, nas proximidades de casa, com

o aumento de fluxo de transportes, com as vidas atribuladas das famílias, os espaços onde as crianças se encontravam e brincavam autonomamente vão desaparecendo (Silva, 2011)

Daí, ser cada vez mais difícil garantir o seu direito a brincar (Fernandes, 2011; Pinto, 2005). O Comité, através do Comentário Geral (2013), aponta também, algumas barreiras à realização do artigo 31, como a falta de reconhecimento da importância de brincar, os ambientes inseguros e perigosos, já referidos, a exclusão das crianças dos espaços públicos, a dificuldade de acesso à natureza, a pressão social para o sucesso educativo, o excesso de atividades recreativas estruturadas e programadas e, entre outras, a falta de investimento em atividades culturais e artísticas para crianças.

Como enfatizam Tomás e Fernandes (2011), houve investimento em legislação que determina a necessidade de proteção da infância, no entanto, este grupo geracional, de entre diferentes grupos de risco é o mais vulnerável pela falta de visibilidade e de oportunidades de participação nas tomadas de decisão da vida coletiva. As mesmas autoras sublinham ainda, que são as crianças o grupo mais penalizado com situações de pobreza. Estas são, de entre o seu grupo geracional, as que menos condições têm para brincar, logo as que podem ver comprometido o seu desenvolvimento e a própria infância. Deste modo se confirma a distância que existe entre o discurso político e a realidade de muitas crianças.

A infância não pode ser renegada, as crianças têm o direito às vivências identitárias próprias do seu grupo geracional, sendo que brincar é o meio e o instrumento especializado, privilegiado e garantia de continuidade e construção de cultura, concordando com Sarmiento, (2003: 15), quando afirma que “O brincar [é] muito do que as crianças fazem de mais sério”.

2. As Culturas da Infância e o Brincar

A sociologia entende “culturas da infância” como “a capacidade das crianças construírem de forma sistematizada modos de significação do mundo e de ação intencional, que são distintos dos modos adultos de significação e acção” (Sarmiento, 2003: 4).

Consideramos que a 2ª modernidade radicalizou as condições em que vive a infância moderna, mas não a dissolveu na cultura e no mundo dos adultos, nem tão pouco lhe retirou a identidade plural, nem a autonomia de acção que nos permite falar de crianças como actores sociais. A infância está em processo de mudança, mas mantém-se como categoria social, com características próprias” (Sarmiento, 2002: 10).

A vida das crianças de hoje é muito plural e os papéis sociais que desempenham são diversos e heterogêneos (Sarmiento, 2002). Para este autor é fulcral o conhecimento das crianças para melhor se entender a sociedade e para que se desenvolvam políticas promotoras da defesa dos seus direitos, que lhes garantam a participação e o exercício de uma cidadania ativa.

Entre as crianças e as suas brincadeiras ou brinquedos há muitas diferenças, sejam de ordem social, cultural, económica, familiar, de género, etnia ou outra, mas, existe algo em comum, como refere Sarmiento, que é “ a experiência das situações mais extremas através do jogo e da construção imaginária de contextos de vida” (2003: 2).

As crianças distanciam-se das normas, valores, padrões, teorias ou conhecimentos construídos pelos adultos para genuinamente se manifestarem com as suas diferenças. São seres que renovam a vida e conseqüentemente o mundo por introduzirem algo de novo no seu tempo e espaço (Sarmiento, 2002).

A globalização da infância faz com que as pessoas a entendam como uma só. Todas as crianças fazem coleções semelhantes em todo o mundo, gostam de roupas idênticas, veem os mesmos filmes, ouvem músicas iguais, no entanto, cada criança reinterpreta essa cultura globalizada de uma forma particular. Cada criança faz apropriações diferentes de iguais informações, resultado das características da sua infância, do seu espaço cultural, das suas

partilhas, relações e inter-relações com os seus pares e adultos (Sarmiento, 2002).

As crianças assumem papéis diferentes, desiguais, pelas condições sociais, pela situação afetiva, no entanto, identificam-se sempre como crianças e também elas constroem culturas identitárias de si próprias, desiguais das dos adultos. Não estão “diluídas no mundo dos adultos” (Sarmiento, 2002: 11). Nesta era as crianças preservam a sua identidade e modo de agir.

O estudo das culturas da infância remete-nos para a interpretação das suas produções, como estruturas e sistematizações de modos de construir culturas, uma vez que se lhe reconhece o papel enquanto fazedores de produções autónomas. As culturas da infância constroem-se nas relações com adultos e com outras crianças, são formas de expressão dos seus contextos (Sarmiento, 2002). São, assim, produzidas socialmente, como tal sofrem transformações ao longo do tempo e dependem do espaço social em que vivem, das relações que é possível construir com outras crianças ou com adultos. As culturas da infância são caracterizadas pela diferença com os adultos e não como um défice que será colmatado com qualquer processo evolutivo do seu desenvolvimento. As crianças constroem as suas culturas independentemente das instituições escolares que frequentam ou da família de que são oriundas, esta construção é da sua competência.

As diferentes formas de culturas da infância constroem-se com as culturas vigentes dos adultos com quem as crianças interagem e nas interações com outras crianças, constituindo, assim, os *mundos culturais da infância*, tal como refere Corsaro (2002:114) “As crianças começam a vida como seres sociais inseridos numa rede social já definida e, através do desenvolvimento da comunicação e linguagem, em interação com outros constroem os seus mundos sociais”. A este propósito Sarmiento (2003:7) reforça ainda que “A compreensão das culturas da infância só poderá ser feita na conjugação da análise da produção das formas culturais para a infância com a recepção efectiva dessas formas pelas crianças”. O autor defende assim a importância da compreensão destas culturas como *constructo* identitário desta geração, sendo as crianças os seus criativos autores e atores.

Os quatro eixos estruturadores das culturas da infância, segundo Sarmiento, são a interatividade, a ludicidade, a fantasia do real e a reiteração.

O mundo das crianças é heterogêneo, interagem em diferentes contextos, com diferentes pessoas, adultos e crianças, é com estas, nesta interatividade que constroem as culturas de pares. Através delas a criança apropria-se, reinventa e reproduz o mundo que a rodeia. Alguns exemplos das ações das culturas de pares são a associação ao amigo com quem brinca, a defesa do espaço onde brinca a definição de quem não está na brincadeira, a partilha de rituais, a construção de estratégias para não fazerem o que não querem e os ajustes para contornar regras dos adultos (Corsaro e Eder, 1990; Corsaro, 1997 in Sarmiento, 2002).

O jogo e as brincadeiras vão sendo passados de crianças mais velhas, para mais novas e são identitárias de culturas da infância. Como, aliás, Silva (2011: 346) esclarece na sua obra “as culturas da infância e a cultura lúdica faz-se com as crianças e constrói-se a partir das crianças, sem a presença intrometida do adulto”. Segundo este autor as crianças mais novas vão-se entrosando e observando as habilidades das mais velhas, de modo a aperfeiçoar e conhecer jogos, brincadeiras e as suas regras.

As crianças constroem a cultura, ao experimentarem vivências com os adultos e com outras crianças, nas suas brincadeiras e jogos reproduzindo, transformando, criando e transmitindo cultura entre si. No seu jogo criativo, no envolvimento com os seus pares traduzem e adaptam o seu significado, através das suas experiências intrageracionais. Assim, as crianças geram a “cultura da infância”, criam e transmitem a sua linguagem, as suas fantasias, jogos e emoções, os seus conhecimentos, a sua cultura!

No entanto, e tal como refere o Comité dos Direitos da Criança (2013), é importante que as crianças participem na vida cultural e em atividades artísticas de modo a compreenderem não só a sua cultura mas outras, e desse modo ampliem horizontes e valorizem a diversidade cultural (Comité, 2013).

As culturas da infância suportam-se em grande parte na interação subjacente ao ato de brincar das crianças. Brincar, aprender e socializar estão intrinsecamente ligados, pois ao brincar as crianças aprendem e aprendem fundamentalmente a socialização. Deste modo o brinquedo faz parte, é elemento presente na construção das relações das crianças.

Na fantasia do real, apelidado muitas vezes de faz de conta, pode-se invocar o real fantasiando-o, ou criar fantasias, personagens, para o real. Deste

modo, nas culturas da infância o real e a fantasia associam-se constantemente, sendo que o “fazer de conta é processual, permite continuar o jogo da vida em condições aceitáveis para a criança” (Sarmiento, 2003: 16). O faz de conta é catalisador de situações de felicidade e alegria, de situações dolorosas, de sofrimento e frustrações. A criança transpõe o real para a fantasia e a fantasia para o real, não no sentido literal, como é mais comum nos adultos. A não literalidade associa-se à não linearidade temporal. O tempo pode ser iniciado, reiniciado ou repetido, em qualquer momento. Para a criança o tempo carece de medida.

O tempo adapta-se às necessidades de ação e de interações e pode sempre “começar de novo...”, daí a reiteração. No plano sincrónico as crianças experimentam a mesma ação, atividade ou rotina repetidamente, no plano diacrónico as crianças mais velhas vão transmitindo as atividades, descobertas e realizações às mais novas.

Segundo Marsh (2012) a criança não deve ser entendida apenas como ator social ativo e participativo, mas como principal orquestrador e veiculador das suas práticas culturais. A criança é transmissora de conhecimento, desafia a visão dos adultos sobre o que lhes diz respeito diretamente, a sua vida. “As crianças são as especialistas das suas próprias culturas e têm um conhecimento valioso para transmitir aos adultos” (Marsh, 2012: 2) e é através do brincar que esta cultura acontece e se constrói, tal como refere Barra (no prelo) estes atores sociais são mesmo “especialistas do brincar”.

3. Brincar no Recreio

Partindo do princípio que “o espaço, assim como o tempo, não podem ser entendidos como neutros, pois, sendo uma construção social expressam as relações sociais que neles se desenvolvem” (Pinto, 2005: 12), então, quer o tempo, quer o espaço podem ser transformados na escola de modo a que “favoreçam o processo de desenvolvimento e formação das crianças, respeitando-as como sujeitos de direitos” (Pinto 2005, 13).

As crianças vivem hoje dentro de muitas instituições, fora da família, reguladas e orientadas por adultos. Estes espaços não permitem que as crianças se autorregulem e orientem em liberdade com os seus pares (Sarmiento, 2002).

A escola é o espaço de encontro das crianças, de todas as crianças, é um espaço de socialização e da sua inclusão no mundo cultural, no entanto este é um espaço cada vez mais limitado e reduzido da possibilidade desta geração produzir cultura, das crianças brincarem com outras na construção da sua identidade geracional (Pinto 2005), independentemente da sua condição social, económica, histórica ou cultural.

O Comentário Geral (2013) refere que a participação do adulto nos jogos e brincadeiras das crianças permite-lhe entender as perspetivas da criança. Esta interação abre portas à comunicação bilateral, ao respeito entre gerações e a uma maior compreensão e conhecimento de ambos. Esta partilha geracional permite que a criança desenvolva o seu sentimento de pertença a uma comunidade, à família e outros grupos. No entanto, segundo o comité, os jogos com os adultos não são produtivos para as crianças desenvolverem a criatividade, o espírito de liderança e de equipa, uma vez que o controle do adulto é tão profundo que impede a criança de organizar e realizar as suas atividades lúdicas.

Os parques infantis públicos são ladeados de adultos e em casa as crianças vivem com os adultos. A escola é o espaço e o tempo que resta, embora com supervisão permanente, oferece algum tempo para brincadeira, com adultos menos intrusos no tempo de recreio. As crianças vivem a **infância na mira do adulto!**

Às crianças resta, muitas vezes, brincar com aquilo que os adultos, querem ou propõem, mas, apesar desta presença do adulto, e segundo Sutton-Smith (1990), *“O festival do recreio escolar é actualmente um dos poucos locais onde é possível desenvolver uma supervisão à distância e não invasiva (...) o “recreio escolar” é ainda o único verdadeiro festival na vida das crianças”* (Sutton-Smith, 1990 cit in Dempsey e Frost, 2002: 707). Aqui, eventualmente, o adulto não tem um papel de excessiva interferência. Embora seja importante que estes sejam construídos de modo a garantir a segurança das crianças, para que estas possam agir autonomamente e o adulto não viva em sobressalto com possíveis acidentes e em constante perseguição às crianças.

Segundo Dempsey e Frost (2002) os construtores destes espaços deveriam fazer um trabalho de cooperação informada com as crianças. Quem melhor do que aquele que usa, para saber o que gosta ou necessita.

Neste sentido, é importante que a criança, como verdadeira autora e sujeito de direito à participação, seja ouvida quanto ao que quer, com o que quer e com quem quer brincar, principalmente neste espaço de recreio que, ao invés de ser pensado apenas por adultos, deve contar com a voz de quem o utiliza e a quem é dirigido: as crianças!

Como refere Silva (2007: 5) “ o recreio escolar adquire a dimensão de elemento integrante de um lugar que se assume determinante na vida das crianças”, devendo este espaço ser considerado de tempo livre e lazer, uma vez que as crianças o administram como bem entendem. Permite que a criança governe as suas ações, relações e tempo, que façam as suas escolhas de forma autónoma e independente. Até porque, como continua este autor, muitas crianças só no recreio escolar têm oportunidade de brincar em interação com outras crianças, por vários motivos, como o trabalho dos pais, o facto de chegarem tarde e ficarem fechados em casa e “ligados” às novas tecnologias, devido ao fenómeno da baixa natalidade, à vida em apartamentos, sem exterior seguro, entre outros. Quando nos referimos ao recreio e concordando com Silva (2007: 8), devemos entender estar “perante uma problemática centrada em absoluto nas crianças, num tempo e num espaço delas, para seu uso discricionário e, enquanto tal, de onde os adultos se devem manter na mais discreta das distâncias.”

II. Enquadramento Metodológico

1. Objetivos

Este trabalho de investigação decorreu no jardim-de-infância de Pico de Regalados, que pertence à rede pública e é constituído por duas salas, designadas como sala um e sala dois, onde lecionam duas educadoras de infância e duas assistentes operacionais.

No mesmo edifício decorre a componente de apoio à família com o serviço de almoço e prolongamento de horário, onde trabalham três colaboradoras, ao serviço da autarquia local.

Cada uma das salas é composta por grupos de dezanove crianças, com idades compreendidas entre os três e os seis anos de idade, o que perfaz um total de trinta e oito, sendo este o número de crianças envolvidas na realização deste trabalho.

Antes do início da recolha de dados, tal como eticamente se determina, as crianças, os pais e encarregados de educação, o Diretor do Agrupamento de Escolas do Pico de Regalados e o Ministério da Educação¹, através da Monotorização de Inquéritos em Meio Escolar (MIME) foram esclarecidos sobre o trabalho de investigação que se pretendia levar a cabo e foi-lhes pedido consentimento para a realização do mesmo.

Às crianças foi-lhes explicado, em grande grupo, que a educadora se encontrava na Universidade e gostava de realizar um trabalho sobre as brincadeiras que fazem no recreio, como brincam, com quem, com o quê e a que brincam. As crianças concordaram em fazer parte desta investigação, mostrando-se mesmo entusiasmados por fazerem parte deste estudo e registaram o seu consentimento, conforme o anexo I.

Aos pais/mães e encarregados(as) de educação, foi explanada a intenção do trabalho de investigação, na reunião de início do ano e posteriormente por escrito e todos(as) assinaram a autorização (anexo II) para que fossem recolhidos dados e imagens dos seus(as) educandos(as).

¹ Através dos procedimentos exigidos pelo ME constantes na Monotorização de Inquéritos em Meio Escolar (MIME)

O Diretor do Agrupamento de Escolas de Vila Verde foi informado e após todos os intervenientes no processo terem concordado assinou, também, a autorização (anexo III).

Este trabalho pretende compreender as culturas de infância produzidas pelas crianças no recreio, através das ações e relações que mobilizam. Interpretar de que modo se relacionam as crianças entre pares e como se organizam no espaço lúdico do recreio e o seu contributo para a construção da sua identidade, como atores sociais e autores de culturas da sua geração.

Um dos aspetos relevantes desta investigação é a necessidade de compreender os significados que as crianças atribuem e constroem nas suas ações, num determinado contexto cultural e nas relações que estabelecem, dando primazia às que constituem com os seus pares, fundamentais no processo de produção de culturas da infância. Para tal parece fundamental:

Perceber como organizam os jogos ou brincadeiras que realizam.

Compreender como interagem entre si.

Compreender culturas identitárias da infância.

Compreender como resolvem problemas entre si.

Estudar a ações e interações que as crianças promovem, ou nas quais participam.

Compreender o significado que as crianças atribuem ao espaço do recreio para o desenvolvimento das suas ações e relações.

2. Investigação Qualitativa

A investigação que desenvolvemos inscreve-se no paradigma interpretativo mobilizando como método a etnografia.

A opção por este enfoque metodológico justifica-se devido à intenção que orienta a investigação: conhecer com profundidade as ações e relações que as crianças constroem no espaço do recreio. Consideramos que somente através da mobilização de um conjunto de dispositivos metodológicos de natureza qualitativa poderemos atingir os objetivos a que nos propomos.

Hermano e Ferreira (1998) identificam algumas características da metodologia qualitativa, que permitem identificar esta investigação como tal: i) É um método indutivo, o investigador despe-se de pré-conceitos, de ideias construídas previamente para compreender o fenómeno em estudo, ou as culturas de um grupo geracional como é o caso desta investigação. A teoria é construída de baixo para cima e denominada por «teoria fundamentada» (Glaser e Strauss, 1967 cit in Hermano e Ferreira, 1998); ii) É uma investigação holística, uma vez que tem como objetivo a compreensão integral de um fenómeno e não as partes isoladas deste; iii) É uma abordagem naturalista uma vez que o investigador interage no contexto e com os atores da investigação. Neste método o contexto é muito importante, aliás, nesta investigação atores e contexto são os objetos de estudo.

Segundo Jacob, a investigação qualitativa “é orientada num cenário natural; é enfatizada a compreensão das perspetivas dos participantes; e as questões e os métodos do trabalho de campo desenvolvido” (1988 cit in Walsh et al 2002: 1038). Os investigadores partilham de um compromisso comum que é “compreender a complexidade do fenómeno que os preocupa” (Peshkin, 1988, id). Spindlers acrescenta duas características a este tipo de investigação, “as observações são contextualizadas (...) e a observação é prolongada e repetitiva” (1982, ib id).

Para o investigador qualitativo é importante compreender com os sujeitos “aquilo que experimentam, o modo como interpretam as suas experiências e o modo como eles próprios estruturam o mundo social em que vivem” (Psathas, 1973 cit in Bogdan e Sari 1994:51)

As crianças são entendidas, segundo os fundamentos da sociologia da infância, como sujeitos participantes, competentes, construtores das suas culturas, que interpretam e reinterpretem o mundo, que agem, sentem e pensam. São atores sociais com conhecimentos e saberes que partilham através de linguagens múltiplas.

Partindo deste pressuposto, a nossa investigação incide sobre o que estas fazem, o que sabem e não sobre aquilo que ainda não são capazes. É importante que as crianças se sintam parceiras na investigação, para tal, é fundamental que sejam verdadeiramente informadas para serem participantes ativas e reais. *Fine e Sandstrom tornam bem explícita esta importância quando referem que*

“ O objetivo mais óbvio da investigação qualitativa com crianças será talvez conseguir conhecê-las e ver melhor o mundo pelos seus olhos. A um nível mais profundo, este estilo de investigação parte, cumulativamente, do princípio de que os menores têm um bom conhecimento dos seus mundos, que estes mundos são especiais e dignos de notas, e que nós, como adultos, podemos beneficiar ao olhar o mundo através dos seus corações e das suas mentes. (...) o observador participante que tenta entender a cultura das crianças não pode passar despercebido como membro desse grupo” (1988 cit in Walshe et al 2002: 1051).

A participação das crianças na investigação oferece vantagens epistemológicas, pois produz conhecimentos com maior significado, permitindo a valorização de saberes antes negligenciados (Gallacher&Gallacher, 2008 cit in Fernandes & Tomás 2011). Assim, é possível uma maior compreensão de fenómenos sociais complexos (Kesby, 2000 cit in Fernandes & Tomás 2011).

Sendo as crianças participantes na investigação podem prestar esclarecimentos importantes que levam a maior e melhor compreensão dos significados que as mesmas atribuem ao modo como agem, interpretam e se relacionam (Fernandes & Tomás 2011).

Como sugere Soares (2005), a metodologia da investigação deve adequar-se às crianças, aos seus contextos e ao investigador, devendo este investir numa reflexão permanente e cuidada.

É importante que o investigador parta para a compreensão das vozes e ação das crianças, despido de pressupostos ou pré-conceitos estabelecidos.

Esta investigação, de carácter qualitativo, recolherá informações através da observação participante e do seu registo escrito em diário de campo, bem como através de entrevistas realizadas com as crianças.

Para viabilizar o levantamento de informações serão utilizados os seguintes instrumentos de pesquisa: bloco de notas e gravador de voz que auxilia e complementa a descrição escrita.

3. Etnografia com crianças

Esta investigação enquadra-se no método etnográfico, uma vez que a recolha de dados foi prolongada no tempo, o investigador fez parte da vida das crianças e a principal técnica de recolha de dados foi a observação participante, com o intuito de compreender como agem as crianças no espaço de recreio. Para complementar as observações as crianças foram ouvidas em grupos focais.

Segundo Eder e Corsaro (1999) o estudo etnográfico caracteriza-se pela presença prolongada do investigador no terreno, para proceder à recolha de dados em contexto natural. Esta recolha é feita essencialmente através da observação participante, de modo a compreender fenómenos, acontecimentos de uma determinada cultura, ou grupo social.

A etnografia insere-se no paradigma interpretativo, em que o investigador interage com os restantes atores sociais, no sentido de compreender especificidades, particularidades que se cruzam nas vivências dos sujeitos. Esta abordagem caracteriza-se pela comunicação e proximidade entre os intervenientes e “consiste em descrever práticas e saberes de sujeitos e grupos sociais a partir de um conjunto de técnicas, essencialmente, observação e conversações desenvolvidas no contexto da investigação” (Ferreira, 2011: 75).

O investigador interpreta, aprende e compreende a cultura ou culturas que observa em interação com todos os atores e parceiros da investigação. Deste trabalho resultará uma narrativa consistente, que deve ser analisada com grande reflexividade, para que a interpretação e análise não se reduza a uma perspetiva adultocentrada, mas que resulte na compreensão e aprendizagem dos mundo e culturas das infâncias, através das suas ações e palavras.

A cultura é o âmbito central para as pesquisas etnográficas. Hermano e Teixeira definem cultura como “um conjunto de padrões de comportamento e crenças que permitem compreender o modo de agir dos elementos do grupo”

(1998: 219), tal como o dicionário Houaiss² identifica cultura como um “conjunto de padrões de comportamento, crenças, conhecimentos, costumes, etc. que distinguem um grupo social”.

É muito importante o modo como um investigador que pretende desenvolver uma pesquisa etnográfica, entra no terreno. O método etnográfico “requer que o investigador entre, seja aceite e participe nas vidas daqueles que estuda” (Corsaro, 2007: 3). Uma vez que pretende compreender os atores ouvindo e observando-os, deve fazer parte, estar dentro deste grupo e não permanecer ou adotar uma perspetiva dos que de fora apenas observam as pessoas em ação.

Eder e Corsaro (1999) consideram a pesquisa etnográfica como a mais adequada para realizar estudos com e sobre crianças, por ser um método que apresenta três características essenciais: i) é sustentada e implicada, ii) é microscópica e holística, iii) é flexível e autocorretiva.

Os estudos etnográficos são sustentados pelo tempo prolongado em que se realizam e implicam a presença do investigador no terreno. Esta presença deve ser aceite pelas crianças, o que pode surgir como um grande desafio. As diferenças evidentes entre adultos e crianças podem tornar-se um obstáculo, como a maturidade cognitiva e comunicativa e a diferença de poder e tamanho físico entre ambos (Eder e Corsaro, 1999). Estes autores atribuem grande importância à entrada, aceitação e participação do etnógrafo, por serem processos que produzem histórias e estes documentos fornecem conhecimento sobre os processos produtivos e reprodutivos dos mundos das crianças.

Enquanto método microscópico e holístico, Eder e Corsaro (1999) defendem que a validade das generalizações, interpretações e análises feitas são fundamentadas pelo acumular de detalhes da vida quotidiana das crianças e reflexões que produzem dessas vivências. O etnógrafo não pode simplesmente descrever o que vê e ouve, mas envolver-se no processo de interpretação a que Geertz (1973 cit in Eder e Corsaro, 1999) chamou de “descrição densa”. Este método de interpretação, além deste exame microscópico das ações, no sentido holístico pretende apreender com sucesso não só as ações e eventos, mas como estes foram compreendidos pelos

² Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa.

próprios autores. A etnografia promove a reflexão sobre a riqueza da vida no seu quotidiano, aumenta o conhecimento da teoria e da prática, bem como a articulação entre ambos.

A última característica, apresentada por Eder e Corsaro (1999) para o estudo etnográfico, tem a ver com a flexibilidade e autocorreção que se constroem, decorrem dos processos de recolha e análise de dados. A análise interpretativa dos dados etnográficos não pode ser completamente especificada no início da pesquisa. A análise interpretativa gera teoria, mas porque um dos seus critérios orientadores é a validade cultural. O que se procura é o "equilíbrio entre estrutura, disciplinado pelo problema de pesquisa, e flexibilidade, disciplinada pelo objetivo de compreender o ponto de vista do informante" (Miller e Sperry, 1987: 4 cit in Eder e Corsaro, 1999: 525). A flexibilidade etnográfica não só permite uma maior validade cultural ao gerar teoria, mas também oferece um recurso importante para lidar com as necessidades éticas, exclusivas de uma situação etnográfica.

4. Procedimentos

Os procedimentos devem ser negociados constantemente e adequados a cada criança e ao contexto da ação e orientados por um conjunto de cuidados éticos fundamentais para respeitar a criança como sujeito da investigação.

4.1. Cuidados éticos

Esta investigação, influenciada por um posicionamento ético-metodológico que salvaguarda e defende a imagem da criança como sujeito de direitos, salvaguardou um conjunto de cuidados éticos essenciais a tal propósito, nomeadamente a obtenção do consentimento informado de pais e crianças; a salvaguarda da confidencialidade e anonimato; a salvaguarda de situações de exclusão, entre outros.

No que concerne com a ética na investigação com crianças e com base em Fernandes (2005), a investigadora deve acautelar princípios e códigos éticos e ter uma atitude de flexibilidade relativamente aos mesmos, para que se adequem e adaptem à complexidade e diversidade de situações que pode encontrar no percurso e processo da investigação.

Desde logo é importante ter presentes os desafios que se colocam com a relação de poder, o consentimento informado e a confidencialidade.

As relações de poder e estatuto que se colocam entre o adulto e as crianças influenciam o modo como é produzido o conhecimento e traduz-se numa complexidade imensa devido à disparidade existente nesta relação. As crianças devem ter o pleno direito de participação de modo a poderem não participar na investigação se for essa a sua vontade. Aliás, como defende Fernandes (2006: 27) “a participação assume-se como um dos princípios mais determinantes...”.

As crianças têm direito à explanação da investigação, dos seus objetivos, no sentido de garantir uma ética democrática na investigação.

Foram informadas dos métodos, *timings*, resultados, para que o princípio ético do consentimento informado, ou assentimento, como propõe Ferreira

(2010 cit in Fernandes & Tomás 2011) seja respeitado de uma forma mais consistente. A autora entende que este conceito se apropria com mais rigor na investigação com crianças. Estas devem consentir ser observadas e o adulto deve entender “até que ponto a sua permissão é ou não devidamente informada (...), voluntária (...) talvez seja mais produtivo falar em assentimento por significar que, enquanto atores sociais, mesmo podendo ter um entendimento lacunar, impreciso e superficial acerca da pesquisa, elas são, apesar disso, capazes de decidir acerca da permissão ou não da sua observabilidade e participação, evidenciando assim a sua agência” (Ferreira 2010 cit in Fernandes & Tomás 2011: 10 e 11).

O consentimento informado e a proteção do sujeito, contra qualquer tipo de danos, são fulcrais na investigação com pessoas e o rigor deve ser ainda maior quando se trata de crianças, de modo a salvaguardar que

“Os sujeitos aderem voluntariamente aos projetos de investigação, cientes da natureza do estudo e dos perigos e obrigações nele envolvidos. Os sujeitos não são expostos a riscos superiores aos ganhos que possam advir.” (Bogdan, 1994: 75) e que no caso das crianças respeitamos que

“Devem ser consideradas sujeitos participantes na investigação, considerando desta forma, as suas opiniões, experiências e perspectivas” (Fernandes, 2011: 2).

Na investigação com crianças estas são entendidas como sujeitos competentes, construtores das suas culturas, que interpretam e reinterpretam o mundo, que agem, sentem e pensam. São atores sociais com conhecimentos e saberes que partilham através de linguagens múltiplas. A investigação recai sobre o que faz, o que sabe e não naquilo que ainda não é capaz.

Assim alguns aspetos devem ser tidos em conta:

- i) Considerar o que as crianças dizem ou fazem. A criança como ator social nos processos de pesquisa, logo é sujeito de direitos que influencia o processo da investigação e leva à “exigência de desenvolver relações de investigação que acautelem princípios éticos e metodológicos que promovam e garantam os seus direitos.” (Fernandes, 2011: 6).
- ii) Respeitar a sua individualidade e diversidade. A investigadora deve acautelar princípios e códigos éticos e ter uma atitude de

flexibilidade relativamente aos mesmos. Para que se adequem e adaptem à complexidade e diversidade de situações que pode encontrar no percurso e processo da investigação (Fernandes, 2011).

A questão do anonimato foi negociada com os pais/encarregados de educação das crianças, nomeadamente no que diz respeito à salvaguarda da imagem, dependendo da anuência dos mesmos a sua utilização. Embora tenha a autorização de todos os pais as imagens não fazem parte deste trabalho por não terem sido autorizadas pela Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar, da Direção Regional de Educação, que integra o Ministério da Educação.

No que diz respeito à salvaguarda da identidade das crianças, foi definido com elas um nome fictício a partir do qual serão apresentadas no relatório de investigação.

Cada recolha, em vídeo, registo escrito, ou outra, foi devolvida às crianças, no sentido de se identificarem com a interpretação feita pelo investigador.

4.2. Técnicas de Recolha de Dados

Nesta investigação de carácter qualitativo a recolha de dados foi realizada através da observação participante, que permitiu efetuar descrições detalhadas em notas de campo e diários, complementadas por um grupo focal que se encontrou em três momentos da pesquisa. Estas recolhas induziram a reflexões e interpretações por parte do investigador e das crianças.

Para viabilizar o levantamento de informações foram utilizados os seguintes instrumentos de pesquisa: bloco de notas e gravador de voz que auxilia e complementa a descrição escrita.

4.2.1. Observação participante

A observação participante é a técnica principal utilizada nesta investigação.

A principal vantagem da observação participante é “a possibilidade de entender profundamente o estilo de vida de uma população e de adquirir um conhecimento integrado da sua cultura” (Hermano e Ferreira, 1998:108).

Como defendem Gallacher&Gallaguer “não é suficiente desenvolver uma pesquisa em ou sobre a infância, pesquisadores da infância devem pesquisar para e com as crianças” (2008 cit in Fernandes, 2011: 13). Neste sentido concordamos com Ferreira (2011) ao associar a escuta a esta técnica de recolha de dados. Este autor entende que através da “escuta” conseguimos compreender ideias e opiniões, é com palavras que as crianças realizam grande parte das suas interações. Esta observação não deixa de ser uma observação auditiva e conversada, que vai além do que os olhos vêem.

Tendo sempre presente que o objeto de estudo tem em vista compreender como é que as crianças constroem as suas culturas de infância no espaço de recreio, optamos por uma observação participante com enfoque nas atividades, nos companheiros e nas brincadeiras das crianças, sem quereremos ser intrusos inconvenientes. A proximidade às crianças foi facilitada pelo facto de a investigadora ser uma das educadoras³ da instituição sempre presente em todos os tempos da rotina diária e neste sem exceção.

A observação participante foi o método com maior enfoque neste estudo, no entanto, foram realizados três momentos de conversa com um grupo focal, bem como o registo da avaliação da semana em Conselho de Grupo.

De acordo com Fernandes, Sarmiento e Tomás (2005), ao adotarmos uma metodologia participativa ouvimos as crianças nas suas brincadeiras e jogos, escutamos as suas interpretações e representações, que conduziram à “tradução e desocultação” das suas vozes e assim a uma maior compreensão das suas ações e interações.

4.2.2. Grupo focal

O *grupo focal* foi a técnica utilizada com 16 crianças de cinco anos de idade. Esta escolha surgiu de um debate entre todas as crianças, em que se concluiu que para que todas participassem teriam de se fazer pelo menos

³ A questão do duplo papel de investigadora e educadora será tratado no capítulo da análise de conteúdo, sobre as interações com os adultos.

quatro grupos de crianças, ouvir cada grupo e provavelmente discutir entre todos cada debate. Este processo poderia ser muito moroso e exaustivo para as crianças. Refletimos sobre as idades que participariam no grupo e as crianças concordaram que seriam as mais velhas a fazê-lo e que se alguma dúvida surgisse se chamariam outras crianças para a conversa. Ainda questionamos se deveríamos dividir este grupo em dois e inicialmente concordámos que sim, mas na hora da divisão do grupo as crianças queriam estar acompanhadas com os colegas de cada sala e a intenção era que o debate acontecesse entre crianças de ambas as salas. Daí, este grupo focal ser constituído pelas dezasseis crianças de cinco anos de idade de ambas as salas.

O que se pretendia era dar voz às crianças e compreender o que mais gostavam de brincar no recreio e o que menos gostavam neste tempo e espaço. Através das vozes das crianças compreendemos brincadeiras, atitudes e comportamentos, que de outro modo, não seria possível fazer.

Galego e Gomes, referindo-se a David L. Morgan (1997 cit in Galego e Gomes, 2005: 177), anunciam que “o *grupo focal* é uma técnica qualitativa que visa o controlo da discussão de um grupo de pessoas, inspirada em entrevistas não diretivas. Privilegia a observação e o registo de experiências e reações dos indivíduos participantes do grupo, que não seriam possíveis de captar por outros métodos, como, por exemplo, a observação participante, as entrevistas individuais ou questionários”.

Kristie Saumure (2001 cit in Galego e Gomes, 2005: 178) refere que o grupo focal pode ter quatro propósitos, neste caso foi utilizado “como interpretação alternativa aos resultados da pesquisa” e como referem Galego e Gomes (2005: 178) foi “usado para discutir com mais profundidade informações quantitativas, assim como clarificar esses mesmos resultados”.

As autoras esclarecem ainda que, e tal como na presente investigação, “este instrumento permite não só que se crie um espaço de debate em torno de um assunto comum a todos os intervenientes, como também permite que através desse mesmo espaço os participantes construam e reconstruam os seus posicionamentos em termos de representação e de actuação futura” (Galego e Gomes, 2005: 178).

Através do grupo focal foi possível compreender melhor as relações que as crianças estabelecem, os papéis que assumem, as regras que constroem e as brincadeiras que realizam.

Ao longo do processo tivemos em consideração os aspetos que as autoras supra citadas identificam como importantes no desenvolvimento do processo: i) os atores devem apresentar características comuns; ii) o investigador deve assumir um papel de liderança, sem quebrar a dinâmica do grupo; iii) O investigador deve promover a participação e interação de todos os participantes; iv) ao investigador cabe assegurar que o debate não se distancia dos propósitos previamente estabelecidos; v) O Investigador não deve permitir que nenhuma criança se sobreponha às outras.

III. Análise de Conteúdo

Na análise de conteúdo desta investigação etnográfica quisemos compreender como as crianças constroem as suas culturas de pares, através das brincadeiras, do modo como as regulam e das interações que ocorrem no espaço de recreio do jardim-de-infância, onde as crianças de duas salas se encontram, quando o tempo o permite. São também integrados os registos do grupo focal realizado com as crianças de cinco anos de idade e os registos realizados no conselho de grupo⁴.

A análise deste material será teoricamente influenciada por alguns autores e conceitos, nomeadamente por autores como Corsaro (1997), James, Jenks e Prout (1998) e Sarmiento (2003), que defendem que as culturas de infância são um traço de singularidade que permite distinguir este grupo, das crianças, como categoria geracional.

Segundo Corsaro, as culturas de infância “são produções coletivas inovadoras e criativas, produzidas sobre o quadro de conhecimentos culturais e institucionais aos quais as crianças se integram e ajudam a construir” (2011: 39, cit in Barreto, 2013: 132). O mesmo autor acrescenta que são “um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefactos, valores e preocupações que as crianças produzem e partilham na interação com as demais” (2011: 128 cit in Barreto 2013: 133). Concordando também com Sarmiento (2003) as culturas da infância acompanham desde sempre as crianças e, deste modo, dependem das interações que estas estabelecem com adultos, dos contextos sociais onde interagem e, tal como outras ações humanas, sofrem influências do próprio processo *histórico*.

Ao longo desta análise serão convocados os quatro eixos que, segundo Sarmiento (2004), dão estrutura às culturas da infância, sendo eles: a interatividade, a ludicidade, a fantasia do real e a reiteração.

⁴ Este conselho consiste em uma reunião semanal realizada na sala de atividades durante a qual são avaliadas as atividades realizadas e apontadas as propostas de trabalho para a semana seguinte.

1. Modos de interação

1.1. Entre Pares

Brincar é fundamental para a realização de interações pelas quais as crianças melhor percebem o mundo social e cultural onde vivem.

A brincadeira é uma atividade social, uma vez que nela as crianças (re)constroem as suas relações. Considerando que o jogo decorre sempre num determinado contexto sociocultural, Fantin (2000: 78) considera-o “um espaço privilegiado de interação onde se desenvolve o sujeito criança enquanto ser histórico produto e produtor de história e de cultura”. Para esta autora, as brincadeiras permitem que as crianças realizem aprendizagens em que o desenvolvimento pode ganhar complexidades graças às interações entre os pares em situações imaginárias e na combinação de regras de convivência. As brincadeiras permitem a construção de significados, “promovem conquistas cognitivas, envolvem emoção e afetividade, além de estabelecerem e romperem laços que permitem maior compreensão da dinâmica interna das relações e entre as pessoas em um determinado contexto” (Fantin, 2000: 87).

Segundo Grigorowitschs (2008: 5)

“a realização das inúmeras modalidades de interação social implica interdependência dos envolvidos na interação, deste modo, nas interações constituintes dos processos de socialização, a atitude de um membro individual de determinado agrupamento social nunca pode ser visto como independente”.

Este autor entende que este processo de socialização é dinâmico e provoca mudanças “estruturais, processuais e individuais” (2008: 5). As crianças adotam diferentes papéis, ora como atores sociais, que interagem com adultos, ora como atores sociais pertencentes ao seu grupo geracional, a infância.

A interatividade, segundo Sarmiento (2004), é um dos pilares das culturas da infância uma vez que o mundo das crianças é heterogêneo e as interações ocorrem em diferentes contextos, com diferentes pessoas, adultos e crianças e é com estas que constroem as culturas de pares, que permitem que se apropriem, reinventem e reproduzam o mundo que as rodeia.

Deste modo todos os registos de brincadeiras e jogos aqui apresentados demonstram como o brincar é um ato social, onde as crianças interagem, quer manifestando sentimentos de apoio e amizade, ou no envolvimento e resolução de conflitos, na partilha ou não de espaços e materiais, na construção de regras e evidenciando ou não questões de género.

1.1.1. Manifestando Amizade

Segundo Ferreira (2004) as amizades são consideradas relações sociais, que proporcionam grande recompensa pessoal e reduzidos danos sociais. Para esta autora, as crianças, nas relações de conflito e cooperação, organizam-se segundo critérios que lhes dão visibilidade e fundem-se em *um saber-fazer* que lhes confere *poder e status*. A mesma autora, salienta a importância das relações de amizade, no processo de reprodução cultural no seio do grupo, até porque é nas suas interações que as crianças expandem e constroem as suas culturas. Podemos constatar esta evidência através da análise às notas de campo relativas aos trabalhos relacionados com o *fazer chocolate*.

As crianças deste jardim de infância têm no conjunto dos materiais baldes e pás, no entanto, carecem de areia que permita trabalhar com os mesmos, por se tratar de areia muito grossa, que apenas dá para encher e despejar. Assim, estas crianças, nas suas brincadeiras de escavar terra dura e a peneirar descobriram o chocolate, produzido neste jardim de infância, pelo menos de há três anos para cá. Esta atividade faz parte da cultura destas crianças, que através das suas interações e relações foram passando de uns para os outros a arte de fazer chocolate.

Para Barreto (2013: 129) as crianças preferem os amigos “com quem passam mais tempo e desenvolvem mais atividades em conjunto, interessam-se pelas mesmas brincadeiras, pelos mesmos assuntos e identificam-se com os mesmos gostos. Tal como Ferreira (2002), que defende que as relações de amizade com as mesmas crianças permite a continuidade de determinadas brincadeiras, e, neste sentido podemos recordar, também, o jogo do *escorrega tonto*, iniciado por duas crianças, que, ao darem-lhe continuidade, levaram

outras crianças a experimentar esta brincadeira, embora sempre com o grupo inicial constituído pela Eva, a Lara e a Rita.

Barreto (2013) acrescenta que as crianças, nas suas interações, como grupo social estruturado, promovem jogos de união e camaradagem, que solidificam os espaços social, afetivo e emocional (Barreto, 2013). Parece pertinente, segundo estes referenciais teóricos, convocar e analisar o próximo registo do grupo focal, que remete mais uma vez para a brincadeira do *fazer chocolate*:

Olga: O que acontece no recreio que vocês não gostam, que vos incomoda, chateia ou zanga?

Yuki: Não gosto, não gosto de... se eu estiver a fazer a fazer chocolate alguém me põe pedras.

Marco António: E tu também metes pedras no meu chocolate.

Fernando: E botas também no meu!

Yuki: Porque vocês também botam no meu!

Marco António: Nós não atiramos... ele é que nos atira.

António: Mas vocês roubaram uma vez o chocolate que era do Yuki!

Yuki: Pois uma vez eu tinha dois baldes cheios e quando eu cheguei tinha só metade.

Fernando: Tinha nada!

Yuki: Tinha, tinha!

António: Eu também estava a fazer com o Yuki e o Fernando roubou.

Marco António: E tu também nos roubas!

Zé-Né: Porque vocês estavam no nosso buraco.

Olga: Claro que ninguém gosta que nos tirem o trabalho que estamos a fazer!

Vários: Não!

Yuki: E porque é que o Marco António e o Fernando vão para aquele buraco grande que é nosso.

Olga: Porque é que é vosso?

Zé-Né: Porque nós é que fizemos o chocolate.

Olga: E quem é que fez o buraco?

Zé-Né: O buraco é do António, meu e do Yuki!

Olga: E porque não é dos outros meninos que querem trabalhar lá?

Yuki: Porque fomos nós que escavamos tudo lá!...

Zé-Né: Pois, nós é que fizemos o chocolate!

Olga: E se os outros meninos chegarem a esse buraco e começarem primeiro a fazer o chocolate?

Mónica: Mas o buraco pequenino que está dentro desse grande também é do Yuki!

Zé-Né: Mas o Yuki corre mais rápido.

Gil: e quando eles chegam primeiro nós não queremos fazer chocolate.

Zé-Né: Primeiro eu digo assim "Eu não quero que tu brinques!" e eles ainda brincam...

Olga: E o buraco está no recreio é de toda a gente.

Marco António: E eu vou para lá e o Yuki diz "Não mexas no meu chocolate!"

Yuki: Porque nós tínhamos feito e é nosso.

Marco António: Mas eles dizem "Não mexam no meu buraco"

Yuki: Nós fazemos, depois levamos o chocolate para outro lado, quando são horas de arrumar, nós abrimos um espaço noutra parte, sem ser naquele buraco e pomos lá o chocolate para guardar e ninguém roubar.

Zé-Né: Uma vez nós escondemos e depois já não estava lá!
Olga: Mas se vocês não avisam que é vosso ninguém sabe que está a tirar a alguém, quando o encontram trabalham com ele.
Zé-Né: Mas nós fazemos sempre chocolate naquele buraco.
Marco António: Mas eles não estão lá, nós vamos para esse buraco fazer chocolate e o Zé-Né diz "Não mexam no chocolate!" diz que o chocolate é deles mas não tem chocolate feito e eles nem estão a fazer chocolate! (comenta impaciente)
Zé-Né: Porque aquele chocolate é do Yuki! O chocolate que nós fazemos é do Yuki. O Yuki é o chefe!
Olga: Mas o buraco não é de todos os meninos?
Vários: é!
Zé-Né: Não!
Yuki: Fomos nós que fizemos aquele buraco fundo.
Grande confusão de conversação
Olga: E o outro buraco mais pequeno, todos os meninos e meninas podem ir?
Marco António: Eles não vão, mas podem ir!
António: Nós podemos ir todos para aquele buraco grande. Um dia num buraco pequenino eu escavei lá em cima um bocadinho, num buraco pequenino, à beira do buraco grande, saiu preto e depois no outro dia o Gil estava lá a escavar no meu buraco e eu não deixava.
Olga: Porque é que o buraco era teu?
António: Porque o Yuki disse assim um dia, quando eu estava a escavar o buraco preto "Fazemos o chocolate para ele, não deixes ninguém fazer!" e o chocolate é do Yuki.

(Grupo Focal: 07/06/2013)

Nesta conversa participaram o Marco António, o Fernando, o Yuki, o António, o Zé-Né, o Gil e a Mónica. Assume importância o facto de o Marco António e o Fernando serem da sala 1 e as restantes crianças da sala 2. Logo aqui as divergências parecem surgir entre ambas as salas e os apoios parecem vir das crianças com quem convivem mais frequentemente, inclusive, dentro da sala. Destas crianças constituem-se dois grupos distintos de crianças que brincam habitualmente juntas: as da sala um e as da sala dois.

Esta discussão surge com o Yuki a manifestar o seu desagrado quando lhe colocam pedras no chocolate, sem se referir ao nome de ninguém e, de imediato, o Marco António se insurge em sua própria defesa, assim como o Fernando. Mas logo entra o António, da sala 2, em defesa do Yuki. Nitidamente se percebe que as interações entre as crianças de cada grupo são frequentes e habituais, bem como este conflito entre crianças das diferentes salas. Todas elas identificam perfeitamente este problema que surge desta brincadeira própria deste grupo de crianças.

Neste capítulo, parece adequado evidenciar a proteção dada ao Yuki, principalmente da parte do Zé-Né e do António, companheiros de muitas

brincadeiras neste espaço de recreio. Vejamos como crianças que defendem o Yuki, têm uma relação próxima com ele, como lhe prestam respeito e admiração: O António defende: *“Mas vocês roubaram uma vez o chocolate que era do Yuki!”* Ou o Zé-Né: *“Mas o Yuki corre mais rápido.”* Ou *“Porque aquele chocolate é do Yuki! O chocolate que nós fazemos é do Yuki. O Yuki é o chefe!”* Ou o António: *“Porque o Yuki disse assim um dia, quando eu estava a escavar o buraco preto: “Fazemos o chocolate para ele, não deixes ninguém fazer!”- e o chocolate é do Yuki!”* Além deste apoio ao Yuki, está presente nesta conversa a ideia de grupo, de amigos que trabalham para o mesmo fim, com as mesmas brincadeiras e que tem gostos semelhantes (Ferreira, 2002 e Barreto, 2013). O buraco grande e o chocolate lá produzido *“É nosso!”* dizem os três mais envolvidos, como se pode ler quando o Zé-Né diz: *“Porque vocês estavam no nosso buraco!”* Ou o Yuki: *“E porque é que o Marco António e o Fernando vão para aquele buraco grande que é nosso.”* Ou o Gil: *“e quando eles chegam primeiro nós não queremos fazer chocolate.”*

Este grupo de crianças manifesta ainda a continuidade de brincadeiras aqui referidas pelas mesmas autoras quando referem, na questão sobre o que mais gostam de fazer no recreio: António: *“Gosto de jogar futebol com o Yuki... Ando de baloiço com ele e nós cantamos canções dos Caricas.”* O Yuki: *“E quando nós não temos bola para jogar e andamos de baloiço e cantamos canções... às vezes jogamos aos polícias.”*

Compreende-se facilmente a relação de amizade entre outras crianças, ou com estas e outras crianças⁵, e que parecem ter pontos de interesse comuns como quando discutem sobre o jogo das Winx⁶:

Eva: Gosto de jogar às Winx. Mas não jogo sempre.

Olga: Sim! Mas gostas de jogar, e como é jogar às Winx?

Lara: As winx têm os poderes de vilerix e quando dizem Wenix, dizem, dizem

Eva! A Eva é que diz..., como é que dizes? Eu não sei como a Eva diz!

Eva: Magia winx e depois amonix.

Olga: Sim, e que fazem no jogo, na brincadeira das Winx?

Lara: metemos asas e temos poderes dentro das mãos!

Olga: AAhh! E para que servem esses poderes?

Eva: É para matar os maus.

⁵ O grupo focal foi realizado apenas com crianças com idade para transitarem para o 1º CEB.

⁶ Brougère (2004) refere que as brincadeiras com influências da televisão, não se tratam de simples reproduções, mas da criação, invenção a partir de um referencial comum pré-existente.

Lara: O Lord Darkar é o mau.
Eva: e as más?
Lara: as más são as trix.
Eva: São as três! É a ice é do gelo, a outra é da presunção
Lara: a Ice vai ser a imperatriz do tripicar e o tripicar vai ser o rei... e tem petróleo!
Eva: mas isso vai matar.
Lara: As Winx são mais que as trix e que o tripicar.
Olga: Digam-me uma coisa, quando vocês fazem esse jogo vocês são as winx, têm esses poderes e têm de andar atrás de alguém para matar alguém?
Eva: sim!
Lara: temos de matar o triptanos, às vezes é o Pedro, às vezes é o Zé-Né e também é o Paulo
Gil: E elas atiram-me ao chão!
Lara e Eva: Porque ele é mau!...
Zé-Né: É para elas não o matar.
Olga: Oh Gil! Se tu estiveres no chão, elas não te podem apanhar?
Eva: Ele é mau e nós fugimos
Olga: E nunca o conseguem matar?
Eva: Nós cansamo-nos. Ele empurra-nos e nós desmaiamos ou morremos.
Olga: Sim!... e depois?
Gil: espeta com uma faca.
Olga: Quem espeta com uma faca?
Vários: o triptanos!
Olga: Tu tens uma faca é?
Gil: é!
Olga: E depois quando vocês morrem?
Eva: Eu sou sempre a Bloom
Lara: Eu sou sempre a Flora
Eva: e o Sky é o namorado da Bloom
Eva: A Bloom é poderes de escamas de dragão, a Musa é da música, a Laisa é da água...
Lara: é das ondas! A Flora é da natureza.
Eva: A Tecna é da tecnologia!
Lara: e a Stella tem o poder do sol brilhante!
Olga: e os vosso protectores quem são?
Eva: o Yuki, o Fernando.
Eva: e o Paulo é namorado sempre da Lara!
Lara: Ele gosta muito de mim!
Paulo: Eu gosto muito também da Lara!
Lara: Ele gosta sempre muito de mim e o Pedro também!
Olga: Então quando eu escrevo que vocês estão a jogar às lutas, vocês estão a jogar às Winx?
Eva: Sim
Lara: As Winx é da luta...
Zé-Né: às vezes não é sempre às Winx, às vezes apanhamos pessoas.
Yuki: às vezes jogamos aos polícias.
António: O Yuki é o rei e eu e o Zé-né...
Zé-Né: É o chefe, não é o rei...
Yuki: sim, sim sou o rei!
António: ... e nós somos os guardas do castelo para atacar elas.
Olga: Porque elas querem entrar no castelo?
António: Sim, sim...

Zé-né: Eu também gosto de jogar às escondidas com o Yuki. E joga a Mónica, o António, o Gil e o Yuki, a Susana ...Ontem era a vez de o Lino contar e depois ele não contou...

Olga: O Lino é um menino dos mais novos.

António: Pois, depois contei eu!

Olga: E que esconderijos têm no recreio?

Zé-né: debaixo da mesa, Debaixo do quadro de giz, debaixo do escorrega, atrás do caixote do lixo, debaixo da parede com bolinhas.

Eva: Eu também gosto de jogar ao macaquinho chinês. Sou eu, o Yuki, a Lara, o António...

(Grupo Focal: 28/05/2013)

Após este episódio verificamos que as crianças identificam com muita facilidade os seus parceiros dos jogos e brincadeiras. Aliás existem crianças que vestem sempre o mesmo papel:

Eva: Eu sou sempre a Bloom.

Lara: Eu sou sempre a Flora.

Eva: e o Sky é o namorado da Bloom.

Eva: e o Paulo é namorado sempre da Lara!

Ou ainda com outras crianças, no jogo de polícias:

António: O Yuki é o rei e eu e o Zé-né...

Zé-Né: É o chefe, não é o rei...

Yuki: sim, sim sou o rei!

António: ... e nós somos os guardas do castelo para atacar elas.

Nas observações realizadas encontramos outras manifestações de amizade, como no registo seguinte:

A Lara desvia-se para outro lado da mesa, depois da Eva ter emprestado primeiro o computador ao Daniel e não a ela, que estava à espera antes deste, dizendo: "Mas eu queria jogar..." O Daniel vai com o computador para o seu lado e diz: "Vamos jogar os dois!" Ficam ambos a brincar com o computador.

(Nota de campo: 19/02/2013)

O Daniel parece compreender a tristeza da Lara e resolve um problema que parece estar a incomodar a sua amiga, partilhando o brinquedo que lhe foi emprestado.

Ou quando o Marco António ajuda o Joaquim, que é mais novo dois anos a resolver o problema de como *fazer chocolate*:

O Joaquim aproxima-se com dois baldes cheios de areia, dirige-se ao Marco António: "Sabes o que é isto? São dois bolos para o meu irmão (é o Daniel)."

O Daniel ouve e diz: “Ó menos faz de chocolate!”

Joaquim: “Mas eu não tenho lá chocolate!”

Daniel: “Vai comprar!”

Marco António: “Sabes, pões terra, não pões areia e já é chocolate.”

(Nota de campo: 17/04/2013)

Após as observações realizadas neste tempo e espaço de jogo e brincadeira, que é o recreio, facilmente se identificam os parceiros que diariamente se encontram. Podemos também acrescentar que dependendo do jogo ou da brincadeira, se reúnem diferentes crianças.

1.1.2. Relações de conflito

O recreio é o espaço e tempo de brincadeira, prazer e alegria que se vivenciam por meio de interações e destas não se destacam apenas os relacionamentos de amizade e apoio, mas também os de conflito, de luta pela posse e pelo poder.

Segundo Barreto (2013) as crianças, como grupo organizado, promovem também jogos de poder e lutas, de conflitos e exclusões, que as distinguem e posicionam hierarquicamente, através de influências de género, de idade e estatuto, que de algum modo influenciam os seus relacionamentos.

Neste sentido Chispino (2007) defende que, ao contrário do que os adultos na maior parte das vezes entendem, o conflito é condutor de vantagens para as crianças, uma vez que: i) ensina a ver o mundo pela perspectiva do outro; ii) permite o reconhecimento de diferenças; iii) ajuda a definir as identidades dos envolvidos; iv) racionaliza as estratégias de competência e cooperação; v) ensina que a controvérsia é uma oportunidade de crescimento e de amadurecimento social. Acrescenta ainda, que o conflito é a manifestação da ordem democrática, resultado da interação entre as pessoas.

Alguns dos conflitos observados foram identificados no capítulo que se refere às questões de género e mesmo no anterior sobre as relações de amizade.

No capítulo anterior e no registo do grupo focal de 07/06/201, que podemos ler no excerto a seguir, é referido o conflito entre dois grupos de crianças de salas diferentes que disputam a posse ou a partilha do espaço e material de brincadeira das crianças: o buraco grande e o chocolate ai

produzido. Além do desagrado de, em ambas as partes, haver quem destrua o chocolate produzido pelo grupo adversário, colocando-lhe areia.

...

Yuki: Não gosto, não gosto de... se eu estiver a fazer a fazer chocolate alguém me põe pedras.

Marco António: E tu também metes pedras no meu chocolate.

...

*Zé-Né: Porque vocês estavam no **nosso** buraco.*

*Yuki: E porque é que o Marco António e o Fernando vão para aquele buraco grande que **é nosso**.*

Zé-Né: O buraco é do António, meu e do Yuki!

Gil: e quando eles chegam primeiro nós não queremos fazer chocolate.

Marco António: Mas eles não estão lá, nós vamos para esse buraco fazer chocolate e o Zé-Né diz "Não mexam no chocolate!" diz que o chocolate é deles mas não tem chocolate feito e eles nem estão a fazer chocolate! (comenta impaciente)

...

Olga: E o outro buraco mais pequeno, todos os meninos e meninas podem ir?

Marco António: Eles não vão, mas podem ir!

Parece evidente a forma como as crianças se apropriam dos seus espaços assim como está presente a ideia que cada grupo tem dos seus direitos. Por um lado, o Marco António e o Fernando parecem entender os buracos como pertencentes ao recreio e se o recreio é de todos, todos podem brincar nos buracos que existem nesse espaço. Por outro lado, o Yuki, o António, o Zé-Né e o Gil entendem que este buraco grande é deles porque foram eles que o escavaram.

Ainda no grupo focal percebemos outros conflitos que acontecem no espaço de recreio, que os adultos presentes, por vezes, nem chegam a saber, como o exemplo a seguir:

Eva: Eu também gosto de jogar ao macaquinho chinês. Sou eu, o Yuki, a Lara, o António...

Mónica: O Yuki faz batota.

Yuki: E como é que eu faço batota diz!

Mónica: Contas muito depressa.

Gil: Ele conta rápido!

Lara: Eu estava quietinha e ele manda-me sempre para trás e eu nem me mexo...

Yuki: Porque não se podem mexer quando eu olho.

Lara: E eu não me mexo! Tu é que estás sempre a dizer: “mexeste-te!”

(Grupo Focal: 31/05/2013)

A Lara denuncia o Yuki como *batoteiro*, por contar muito depressa e lhe dizer que se mexeu sem ela o ter feito.

É importante sublinhar que no espaço de recreio a interação com os adultos prende-se muitas das vezes com situações de conflito:

A Lara vem ter comigo: “Oh Professora a Eva disse que eu não podia voar, que eu não tinha asas!...” A Eva acrescenta: “Porque ela não pediu e eu é que mando, porque fui eu que inventei este jogo e eu é que tenho asas.”

(Nota de campo de 27/11/2012)

Este conflito parece ter origem no uso do poder. O facto de a Eva ser a *inventora* parece dar-lhe a tal visibilidade do *saber-fazer* que lhe confere *poder* e *status*, tal como Ferreira (2004) defende. A Lara, perante a justificação dada, regressa com a Eva à brincadeira e nem esperam por qualquer comentário meu, daí este registo caber também no capítulo da regulação de brincadeiras.

Vejamos o seguinte episódio:

Quando chego ao cimento observo a Catarina a aproximar-se da educadora a chorar dizendo que a Lara não queria brincar mais com ela.

A Lara percebe a conversa e diz: “ eu não me chatee contigo, mas é que agora queria brincar com a Fernanda.”

Catarina: “Mas estavas a brincar comigo...”

Lara: “Então anda brincar comigo e com a Fernanda”

Catarina: “Não quero!”

A Eva aproxima-se e leva a Catarina consigo.

(Nota de campo:08/12/2012)

A Catarina parece não querer que a Lara brinque com outras crianças, parece precisar da atenção total da amiga. A Lara, por seu turno, parece encontrar uma solução viável para que partilhem este espaço e tempo de recreio com a Fernanda, no entanto a Catarina parece ter ficado ofendida e opta por voltar as costas e deixar-se conduzir pela Eva.

Ainda recorrendo aos adultos, algumas vezes, os conflitos prendem-se com a escassez de material e a luta pelo mesmo. Tal como se pode constatar no episódio anterior e no apresentado a seguir:

*Susana: “Oh Professora, a Mónica já andou muito na bicicleta e eu quero...”
A Mónica ouve e vai dar uma volta, a Susana vai a correr ter com ela: “Anda... Deixa-me!” A Catarina, que anda noutra bicicleta diz para a Mónica: “Deixa-a andar.” A Mónica continua a andar, a Catarina vai com ela e a Susana fica sentada no banco olhando para as duas. Passado algum tempo a Catarina sai e dá a sua vez à Susana, mas esta acompanha-a para o parque.*

(Nota de campo: 05/03/2013)

Verificamos que algumas vezes as crianças recorrem ao adulto, mas nem esperam pela sua resposta. A Susana parece ter ganhado coragem depois de ter comunicado à educadora a sua vontade de andar de bicicleta e logo vai com autoridade pedir a bicicleta. No entanto, a Mónica parece não lhe dar qualquer importância. No final parece que a Susana não queria apenas andar de bicicleta, mas sim acompanhar a sua amiga Catarina.

*O Lino vem ter comigo e diz: “A Andreia não me deixa andar de bicicleta!”
A Andreia, que anda de bicicleta há algum tempo fala andando sempre:
“Porque andei pouquinho...”
Eu: “Andaste mesmo pouquinho?”
Andreia: “Foi!”
Eu: “Até agora o que fizeste no recreio?”
Andreia: “Andei de bicicleta!”
Olga: “Sabes que já são quase horas de arrumar?”
Andreia: “Mas eu ainda queria andar...”
Lino: “Mas eu ainda não andei!”
A Andreia sai da bicicleta um pouco contrariada e entrega-a ao Lino.*

(Nota de campo: 14/03/2013)

Mais uma vez assistimos a um conflito pela luta de materiais, embora me pareça razoável o número de bicicletas neste recreio.

O Fernando anda de bicicleta olha e vê o carrinho de mão, sai da bicicleta e tenta atrelar o carrinho, enfiando as pegas do carrinho nas rodas traseiras da bicicleta. O Daniel vai a passar e sobe para a bicicleta, o Fernando diz: “Ei, esta bicicleta é minha!” Daniel: “Mas tu saíste!” Fernando: “Mas foi para pôr o atrelado...” e vai sacudir o Daniel, percebe que não é fácil e diz, subindo para o carrinho de mão, “Então vou aqui!” mas desequilibra-se e cai, todos acham muita piada e riem, incluindo o próprio, volta a subir e senta-se todo refastelado. O Daniel faz força para pedalar com o atrelado, de repente a bicicleta arranca, mas o carrinho com o Fernando fica para trás, soltou-se da bicicleta. Ambos se riem. O Daniel dá uma volta e regressa ao Fernando. Ambos tentam atrelar o carrinho à bicicleta mas sem sucesso. Também eu tento arranjar uma solução, mas sem estabilidade suficiente e entretanto são horas de arrumar.

(Nota de campo: 17/04/2013)

Este episódio poderia ter-se alongado em conflito, mas parece que a solução encontrada, foi transformar o que poderia ser conflituoso, numa variante da brincadeira iniciada, que teria sido de grande diversão se terminasse em sucesso, mesmo assim, ambos terminaram a rir e a tentar atrelar o carrinho à bicicleta.

Das interações nascem relações e o conflito é uma característica de quem interage, de quem se relaciona com os outros e manifesta opiniões e sentimentos, de quem se defende a si e por vezes os outros. As relações de amizade também integram discussões, disputas e conflitos. Nestas interações as crianças constroem a sua identidade e compreendem a diversidade do mundo à sua volta.

1.1.3. Questões de Género⁷

Segundo Pomar (2008) as diferenças sexuais são determinadas biológica, psicológica e socialmente. No entanto, esta autora valoriza a existência de características que nos permitem identificar cada indivíduo com o género a que pertence, embora com *personalidades* que o tornam único e diferente de todos os outros. Estas características, únicas a cada indivíduo, constroem-se num “processo de aprendizagem sociocultural desenvolvido a vários níveis do relacionamento social – na família, na escola e na sociedade em geral (...) um processo construtivo, dinâmico e individualizado” (Pomar, 2008: 1).

Para Angers (2003) o facto de, desde o nascimento, crianças de diferentes sexos receberem diferentes formas de tratamento influenciam o seu modo de agir, pois, o autor entende que é através deste tratamento que as crianças percebem como atuar em conformidade com o seu género: masculino ou feminino.

Deste modo *“os estereótipos veiculados numa sociedade e o grau de adesão dos indivíduos mostram que essas representações «prontas a usar», por vezes caricaturais, que temos de nós próprios ajudam a forjar a nossa identidade e têm efeitos nos nossos comportamentos.”* (Angers, 2003: 89).

Pomar (2008: 6-7) acrescenta que a *“variabilidade associada ao género leva-nos a refletir sobre o grande desafio da sociedade em geral, e da escola em particular, que passa por acomodar e dar resposta à individualidade no seio da diversidade e da pluralidade, livre de constrangimentos e de crenças estereotipadas.”*

Parece que a forma como cada um de nós assume a sua sexualidade é estruturante na sua identidade pessoal e social e esta identidade é projetada através das interações que cada um de nós desenvolve com os outros e com os objetos, numa dimensão sociocultural.

⁷ As questões de género, aqui tratadas, não pretendem quantificar o número de participantes em jogos e brincadeiras, uma vez que frequentavam o JI 22 rapazes e apenas 13 raparigas. No entanto, é possível referir que, em todos os tempos observados havia um grupo a jogar futebol⁷, esse grupo contou sempre com a participação de rapazes e as raparigas procuravam o jogo, apenas, quando a professora Gabi participava nele.

Quando as pessoas se identificam social e culturalmente como sendo do sexo masculino ou feminino, constroem a sua identidade de género. Segundo Ferreira (2002) trata-se de uma autoconstrução tanto individual como coletiva e ao participarmos num dos géneros enformamos determinados sentimentos e aprendizagens pelo facto de sermos homem ou mulher, masculino ou feminino.

Para Brougère (1998) diferentes critérios influenciam as culturas lúdicas como o meio social, a cidade e o sexo das crianças. Para este autor existem diferenças nas culturas lúdicas femininas e masculinas, embora possam existir pontos comuns entre ambos, considerando os adultos que vivem com as crianças responsáveis pelos estereótipos que se constroem em torno dos géneros masculino e feminino. O autor acrescenta que meninos e meninas podem estar juntos na mesma brincadeira, mas não do mesmo modo, nem com os mesmos objetos. Neste sentido parece pertinente observar a seguinte nota de campo:

A Andreia trouxe de casa, dentro de um saco de papel, uma pequena cozinha de plástico com utensílios muito pequenos, composta por fogão, panelas, pratos, talheres e alguns objetos miniatura reaproveitados e que habitualmente vêm a decorar bolos de aniversário, como conjuntos de balões e bonecos. Trouxe também a sua bebé. Depois de várias meninas brincarem com ela ao faz de conta, fica apenas a Andreia e a Joana. O Cláudio aproxima-se e senta-se junto delas a observar, a Andreia diz-lhe: “Cláudio, não te empresto! Nós estamos a brincar!”

Joana: “Pois, a tua professora já tirou uma fotografia.”

Rui: “Oh professora, a Andreia não me deixa, diz que é só para meninas, mas não é!”

A Andreia responde rapidamente: “Mas a minha mãe diz que é só para emprestar às meninas.”

Eu: “Oh Andreia, nunca viste um cozinheiro a trabalhar?”

A Andreia baixa o rosto e trabalhando no fogão responde baixinho: “vi na televisão...” Nesse mesmo momento está a passar o Yuki e a Andreia continua: “Pronto, o Yuki pode!”

O Yuki continua a andar e olhando para trás diz: “Eu não quero!...”

Prontamente a Andreia acrescenta: “então é o Cláudio!”

A Joana faz a comida e diz para a Andreia que está a usar o saleiro: “Passa o sal! (enquanto espera) cuidado que vai salgar!”

O Cláudio para ambas: “Dá-me a colher pequena!” Com ela enche um minúsculo carrinho de mão que se encontrava entre os utensílios levanta-se e anda com ele sobre o muro.

(Nota de campo: 13-11-2012)

O Cláudio ainda estava a observar e a Andreia foi informando que ele não podia brincar, *“Cláudio, não te empresto! Nós estamos a brincar.”* A primeira razão apontada é que as meninas já estavam a brincar, dando a sensação que o material poderia não ser suficiente para mais ninguém. No entanto, e embora eu estivesse muito próxima do grupo, não ouvi qualquer justificação da parte da Andreia e, quando o Cláudio me procura diz: *“Oh professora, a Andreia não me deixa, diz que é só para meninas, mas não é!”* A Andreia, deste modo parece estar a construir e manter a sua identidade de género como defende Ferreira (2002). No entanto o Cláudio acrescenta: *“diz que é só para meninas, mas não é!”* Este menino parece entender que neste espaço, socialmente atribuído ao género feminino, também cabe o masculino. No entanto, quando é admitida a sua presença, o menino *enche um minúsculo carrinho de mão que se encontrava entre os utensílios e vai andar com ele sobre o muro*, sem fazer qualquer tipo de interação com a brincadeira de faz de conta em que as meninas estão envolvidas. Deste modo, o Cláudio, embora com o empréstimo de material da Andreia, que parecia dedicado apenas a tarefas domésticas, tipicamente femininas, acaba por se envolver numa ação demarcada socialmente para o género masculino, como conduzir o carro de mão, encher e despejar o mesmo.

Tal como refere Brougère (1995) a escolha dos brinquedos e brincadeiras segundo o sexo e o género remete as meninas para o universo da casa e da família, e os meninos para os “carrinhos” e para o mundo do trabalho. Também Thorne (1993 cit in Pomar, 2008), acentua esta ideia ao anunciar que as raparigas, no jogo do faz de conta, preferem vestir o papel associado às tarefas domésticas, à família, ou atividades profissionais, enquanto os rapazes têm preferência por papéis relacionados com a aventura, associados à fantasia, ao poder e com uma boa dose de atividade física

Passamos a analisar a próxima nota de campo:

Manuel, vendo algumas meninas a aproximarem-se: “As meninas são convidadas para a festa!”

Lino: “Vou convidar outras!” e vai pelo recreio convidando meninas para a festa.

Vem a Vera e a Menina e o Manuel diz: “Entrem, podem entrar!”

(Nota de campo: 16/11/2012)

Podemos refletir sobre os papéis assumidos pelo Manuel, que participava na construção de um salão para a festa de Natal, as meninas que não foram convidadas para participar nesta construção executada por meninos, mas para fazerem parte da festa, que ainda nem tinha começado, uma vez que as obras ainda não tinham terminado. Por sua vez, o Lino dá continuidade a este papel social do género masculino ao convidar as meninas para a festa, pelo recreio.

Ou quando:

O Yuki sobe o muro e bate nas grades com a pá. O Zé-Né com as pás batuca nos baldes. Aproximam-se deles a Susana, a Catarina e a Mónica.

Susana: “Olha o Yuki é o meu marido!”

Mónica dirigindo-se a mim: “ Eles não me deixam brincar!”

Zé-Né: “Isto não é trabalho para meninas, porque nós não queremos.”

Susana: “Mas eu vou!”

Zé-Né: “Só tu, mais ninguém!”

Eu: “E porque pode só a Susana?”

Zé-Né: “Porque é a namorada do Yuki e elas estragam tudo.”

Mónica: “Eu não estrago.”

Zé-Né: “Então podes, mas não estragas nada.”

(Nota de campo: 15/02/2013)

Aqui é denunciado o poder de que é detentor o Zé-Né ao deixar ou não as meninas brincarem “porque nós não queremos! “e ainda, o modo como distingue o trabalho dirigido ao género masculino que exclui a presença do género feminino, sendo exceção a namorada do Yuki. Parece, tal como

Ferreira (2002: 412) refere, que “têm noção de que há espaços, objetos, actividades “próprias” para meninas e para meninos” e é nas relações e interações do brincar, do faz de conta, que constroem esta identidade como elementos que pertencem a um determinado género e é nestes grupos de pares que constroem conhecimento sobre estes mesmos grupos de género. De acordo com Ferreira (2002: 317) estas “relações de heterossocialidade” que se realizam nos espaços das crianças dão origem a “guerras e pazes que refletem os seus poderes relativos a apreender a dominância, ou não, de uma ordem de género sobre outra.” Neste episódio também podemos observar a determinação e segurança com que a Susana diz: “Mas eu vou!” e, como antes tinha anunciado: “*Olha o Yuki é o meu marido!*” Esta primeira informação pode ter sido determinante, na decisão do Zé-Né, tal como a confiança demonstrada ao declarar que ficava na brincadeira. Mas podemos também constatar como as meninas se interessam em participar em actividades que o Ze-Né identifica como sendo do género masculino: “*Isto não é trabalho para meninas...*”, no entanto a Susana entra na sua brincadeira, aqui, como afirma Ferreira (2002: 482) a Susana é o exemplo que “as crianças não assumem posições de género por inerência biológica, mas através de práticas sociais de género inseridas dentro dos próprios processos que as constroem...”

1.2. Com os Adultos

A investigação foi realizada pela educadora de uma das salas, que acumulou ambas as funções: educadora e investigadora. Esta dupla função trouxe aspetos mais e menos positivos para a investigação. Por um lado, as crianças têm a visão da educadora como adulto com poder, mesmo que o adulto se esforce por partilhar o controlo. Não houve a pretensão de nos excluirmos deste papel, nem das funções que nos cabem enquanto profissionais. Tal como Graça (2009), esforçamo-nos sempre por tirar partido das relações familiares e próximas com as crianças. Habitadas à presença da educadora, com blocos de notas e máquina fotográfica, a registar actividades e aprendizagens que integram os seus portfólios, não houve o problema da

entrada no terreno, nem como o fazer. Deste modo a investigadora nunca experimentou o papel de intrusa ou inoportuna.

Às crianças foi explicado que a educadora, além de trabalhar no jardim-de-infância, continuava a estudar para melhor compreender as suas brincadeiras e para tal precisava de registar o que brincavam, com quem e como o faziam. Ao assumirmo-nos como estudantes declaramos que também estamos a aprender, que o papel do adulto afinal não assume apenas características de poder, mas de alguma equidade relativamente ao *andar na escola*.

Possivelmente surgiu alguma confusão nas fronteiras destes papéis do adulto, embora as crianças tenham demonstrado distinguir ambos, como podemos constatar nas seguintes passagens:

Um grupo de meninas utiliza a mesa que serve de consultório médico.

Eva: “Então os ossos todos destas pernas estão partidos.” Pega na folha e escreve ANDREIA e desenha um coração à frente. “Vamos ver o coração!” Vira-se para mim e diz: “Estás a escrever o que estamos a fazer?” Respondo: “Estou, posso?” “Sim, eu gosto que escrevas o que eu faço para ir para o teu trabalho e às vezes para o meu portfólio.” Continua a brincadeira: “Olha Andreia, vais apanhar uma pica! Qual é o teu número?”

(Nota de campo: 04/02/2013)

Quando são horas de arrumar a Eva vem perguntar-me: “como escreveste o que nós brincámos?” Eu leio o que escrevi, ela sorri e diz: “Gosto quando escreves o que eu brinco, às vezes é para o portfólio e às vezes é para escreveres as nossas brincadeiras. Podes por esta brincadeira no meu portfólio?” Respondo que sim e que também servirá para o meu trabalho da universidade.

(Nota de campo: 26/02/2013)

Facilmente se compreende a distinção que esta criança faz dos registos realizados pela educadora e pela investigadora. A Eva parece sentir-se valorizada por fazer parte destes registos.

A recolha de dados para este estudo circunscreveu-se ao tempo e espaço de recreio, precisamente por ser aquele em que o adulto menos interfere. O papel assumido foi o de adulta/educadora/investigadora, sendo inevitável que, muitas vezes, as crianças recorressem a mim enquanto educadora, como sempre o tinham feito.

A seguir serão apresentados momentos em que as crianças interagem com o adulto:

Para pedir apoio nas suas brincadeiras ou tarefas:

A Eva vem perguntar o que está escrito no jogo “quantos queres?”. A educadora lê: “És bonita”, “És uma Kitty”, “És uma flor”. A Eva explica que foi a vizinha com 8 ou 9 anos que lhe fez o jogo e que já não se lembrava do que estava escrito.

(Nota de campo: 23-10-2012)

O Marco António aproxima-se, eu estou em frente ao escorrega, onde ele está a brincar: “Olha eu pus ali as colunas em cima do escorrega, consegues ver, tem ali uma por baixo. Agora quero pôr o som, mas precisava do rato que está na sala, área das ciências, posso ir buscar”.

“Claro que sim!” é a minha resposta. Ele vai buscar o rato e continua a sua brincadeira de ligar o som para a festa que se vai realizar.

(Nota de Campo: 08/12/2012)

O Daniel ajuda a Rita a pôr o capacete para andar de bicicleta, como não consegue diz: “Vai pedir à professora...” Eu ajudo a colocar o capacete.

(Nota de campo: 24/01/2013)

Para pedir apoio na resolução de conflitos:

A Lara vem ter comigo: “Oh Professora a Eva disse que eu não podia voar, que eu não tinha asas!...”

Eva: “Porque ela não pediu e eu é que mando, porque fui eu que inventei este jogo e eu é que tenho asas.”

(Nota de Campo: 27/11/2012)

A Catarina vem a chorar porque a Lara não queria brincar mais com ela.

A Lara percebe a conversa e vem ter connosco dizendo: “ eu não me chatee contigo, mas é que agora queria brincar com a Fernanda.”

Catarina: “Mas estavas a brincar comigo...”

Lara: “Então anda brincar comigo e com a Fernanda”

Catarina: “Não quero!”

A Eva, enquanto desce o escorrega, ouve as duas amigas, aproxima-se e leva a Catarina consigo.

(Nota de Campo: 08/12/2012)

Nestas abordagens as crianças não esperam pela intervenção do adulto e muitas das vezes saem para continuar a brincar juntas. Parece quererem apenas verbalizar ou inteirar o adulto do que acontece e não que o adulto interfira. Por outro lado ao verbalizar permitem que as outras crianças se justifiquem ou expliquem levando à compreensão do outro.

Para partilhar jogos, brincadeiras ou descobertas:

O Yuki e o Zé-Né estão no chão, fazem flexões e depois abdominais, olham para mim e dizem: “Estamos a treinar para fazer uma corrida”. “Muito bem estão a aquecer os músculos”, Yuki: “Pois que é para corrermos com muita força...”

(Nota de campo: 23/11/2012)

Observo o Marco António que trabalha com o Padrinho. Diz o Marco António: “Estamos a construir um castelo com os baldes e este buraco é uma piscina.” Eu aproximo-me e o Padrinho rebola-se na piscina.

(Nota de campo: 28/11/2012)

O Marco António coloca um balde vazio no baloiço e com cuidado empurra, o balde cai de imediato. Enche o balde com areia, volta a colocar no baloiço e chama por mim: “Olha se estiver vazio cai mais depressa e se estiver pesado baloiça mais tempo. Cai mais depressa porque não tem peso.”

(Nota de campo: 15/04/2013)

O Marco António vem falar comigo sobre o telemóvel que o Daniel trouxe para o jardim-de-infância: “O Daniel tem jogos iguais à minha avó e volta a sentar-se ao lado do Daniel.”

(Nota de campo: 17/04/2012)

Estes excertos permitem pensar que de algum modo que as crianças abrem as suas brincadeiras e jogos à investigação. Estes são apenas alguns exemplos de chamada da investigadora às brincadeiras. Certas de que é com elas que podemos aprender sobre as suas brincadeiras e que as suas partilhas são a abertura da porta à sua culturas, às suas especificidades, habilidades e saberes.

2. Brincadeiras

São as brincadeiras e jogos das crianças que identificam este grupo etário como um grupo geracional de culturas identitárias muito próprias, se bem que alicerçadas, ou influenciadas pelos contextos em que vivem e relações que vivenciam.

A ludicidade está presente na vida das crianças pois elas brincam continuamente e, como diz Sarmiento, “o brincar [é] muito do que as crianças fazem de mais sério” (2004: 15). Como continua o autor, pelas palavras de Barreto (2013: 133), “é brincando que as crianças se apropriam criativamente

de formas de ação social tipicamente humanas e de práticas sociais específicas dos grupos aos quais pertencem, aprendendo sobre si mesmas e sobre o mundo em que vivem.”

Assim, as culturas da infância suportam-se em grande parte na interação subjacente ao ato de brincar das crianças. Brincar, aprender e socializar estão intrinsecamente ligados, pois ao brincar as crianças aprendem e aprendem fundamentalmente a socialização.

Como refere Fantin (2000: 75) “as crianças gostam de brincar porque a brincadeira é o melhor instrumento para a satisfação das necessidades que vão surgindo do convívio com o mundo objetivo que tenta conhecer e com o mundo social com o qual se relaciona e, enquanto brinca esse mundo se amplia”. A mesma autora explica, ainda, que as crianças aprendem através das suas brincadeiras, recorrendo à fantasia, à imaginação e à inteligência.

Na mesma linha de entendimento, Brougère (1995: 76-77) explica:

“A brincadeira é antes de tudo, uma confrontação com a cultura.

Na brincadeira, a criança relaciona-se com conteúdos culturais que ela reproduz e transforma, dos quais ela se apropria e lhes dá uma significação. A brincadeira é a entrada na cultura particular, tal como ela existe num dado momento, mas com todo seu peso histórico. A criança apodera-se do universo que a rodeia para harmoniza-lo com a sua própria dinâmica (...). A apropriação do mundo exterior passa por transformações, por modificações, por adaptações, para se transformar numa brincadeira: é a liberdade da iniciativa e de desdobramento daquele que brinca, sem o qual não existe a verdadeira brincadeira.”

É neste sentido que as crianças constroem uma cultura identitária da sua geração, não por transporem aquilo que vêem e vivenciam, mas porque reinventam essas vivências por meio da apropriação que fazem das suas experiências e interações, nos diferentes espaços sociais das suas vidas. A brincadeira é a ação destas apropriações, é o ícone desta geração.

2.1. Brincadeiras de Faz de Conta

Segundo Sarmento (2003) a fantasia do real, apelidado muitas vezes de faz de conta, pode invocar o real fantasiando-o, ou criar fantasias,

personagens, para o real. Deste modo, nas culturas da infância o real e a fantasia associam-se constantemente, defendendo o autor que “fazer de conta é processual, permite continuar o jogo da vida em condições aceitáveis para a criança” (Sarmiento, 2003: 16). Para o autor a fantasia do real é um processo catalisador de felicidade e alegrias e de situações dolorosas, de sofrimento, frustração e angústia. A criança transpõe o real para a fantasia e a fantasia para o real, não no sentido literal, mais comum na geração adulta, defendendo Brougère (1998) que a brincadeira existe num processo de significados e interpretações da ação humana.

Segundo Huizinga (1993:17, cit in Barreto 2013: 132) quando a criança brinca “fica literalmente ‘transportada’ de prazer, superando-se a si mesma a tal ponto que quase chega a acreditar que realmente é esta ou aquela coisa, sem contudo perder inteiramente o sentido da ‘realidade habitual’”. Prosseguimos com a análise de alguns registos de observação que ilustram este aspeto.

O Fernando e a Andreia estão sentados no contorno de cimento da relva, voltados para o parque. O Fernando tem nas suas pernas o teclado velho de um computador.

O Padrinho passa por ambos e o Fernando explica: “Estamos na festa e vamos assar frangos”. Grita para o lado da relva, onde não está ninguém: “Oh Sr. Paulo, ligue as colunas para eu tocar o piano! (continua, apontando para uma casa que faz uma queimada no quintal, onde se vê o fumo) É ali que estão a assar os frangos, é a Mariquinhas que está a assar.”. O Padrinho segue para escavar no seu buraco e o Fernando fica a fazer de conta que toca piano. O Marco António, que passa com areia no carrinho de mão e o vê a teclar diz: “Isso nem é um piano!...”

O Fernando acrescenta com convicção: “Mas é... que eu estou a tocar e a cantar na festa!” Entretanto são horas de arrumar e quando o Fernando vai a entrar para o edifício ainda grita para a casa com fumo: “Oh Mariquinhas, eu já vou comer um frango!”

(Nota de campo: 07-11-2012)

Concordando com Huizinga, vemos o Fernando tão certo de estar a tocar no piano, que primeiro pede que sejam ligadas as colunas, para que se

ouça aquilo que vai tocar e depois afirma que o teclado é um piano “*que eu estou a tocar*”, contrariando o Marco António que disse: “*Isso nem é um piano!*”

Um outro momento reporta-nos para esta mesma dimensão:

Eva: “Gostei de jogar aos cães no recreio. O Yuki era o cão e eu era a médica, a veterinária. O Yuki tinha medo de dar picas e de cortar braços e pernas.”

Eu: “Eu também tenho...”

Eva: “Mas era a brincar e eu mostrava um livro e ele tinha medo e depois o Zé-Né também era um cão e tinha medo do livro porque mostrava um monstro.”

Lara: “Eu também era uma cadela, era a Kitty. Eu estava sempre a passear e encontrei o Zé-Né e ele estava sempre a fazer de mau para mim.”

Eu: “E o que fazia ele?”

Lara: “Quería-me tentar apanhar e não sei porque estava sempre a tentar apanhar-me...”

Eu: “Não lhe perguntaste?”

Lara: “Não! Porque eu não podia falar, só podia ladrar.”

(Conselho de Grupo: 30/11/2012)

A Lara veste o papel de *cadela Kitty*, ao ponto de não poder esclarecer dúvidas porque “*não podia falar, só podia ladrar.*” Mais uma vez se mostra como as crianças vestem os papéis de tal modo que acreditam ser o que estão a fazer de conta.

Segundo Porto (2008 cit in Barreto, 2013) as crianças transportam para as brincadeiras o que percebem do mundo à sua volta e *ressignificam* essas percepções mostrando as descobertas e visões que fazem e têm do mundo. *O Yuki era o cão e eu era a médica, a veterinária. O Yuki tinha medo de dar picas e de cortar braços e pernas.* Nesta brincadeira a médica veterinária trata dos animais, como o faz na realidade e a Lara associa-lhe as ações de dar picas e cortar braços e pernas, sendo esta a percepção que tem da sua atividade profissional. Ainda nesta brincadeira, de algum modo assustadora para o Yuki, podemos analisar a *não literalidade*, uma das características associadas por Sarmiento (2004) à reiteração. O autor afirma que as crianças que mostram medo estão de algum modo a aprender a lidar com as suas dores e medos o que permite que aumentem a sua capacidade de resistência a situações desagradáveis e dolorosas da vida. Evocando Goldman e Emminson (1987),

Sarmiento (2004: 16) acrescenta à *não literalidade* “a transposição imaginária de situações, pessoas, objetos ou acontecimentos” Passemos à seguinte nota de campo:

O Fernando, o Daniel e o Manuel comunicam-me, quando me aproximo: “É a festa da Malafaia!”

Enchem baldes de areia e acrescentam: “são pipocas da Malafaia.” Eu pergunto se a Malafaia tem pipocas o Fernando responde: “Não! Mas esta Malafaia tem! Eu fui à Malafaia e não tinha pipocas.” Este assunto não parece ter qualquer importância e a brincadeira continua.

Fernando: “Agora o Lino faz anos!” Coloca dois paus no balde de areia (que até ao momento eram pipocas) e canta os parabéns, os outros acompanham, quando terminam repetem para o Daniel.

Apontando o muro diz: “Agora vamos levar pr’ali os baldes, é ali o restaurante!” Coloca os baldes alinhados no muro, com os seus companheiros. “Aqui é o restaurante, as pipocas estão a assar.” Vai ter com o Daniel e diz: “Olha, vamos entrar para dentro do restaurante.”

Daniel: “Agora não!”

Fernando, olhando para os baldes, sem os contar: “Ei!... 60 baldes aqui no restaurante?!” Entretanto são horas de arrumar.

(Nota de campo: 2012 -11-12)

Percebemos que o Fernando tinha ido à Quinta da Malafaia. Esta quinta divide-se em espaços de dança, de mesas para refeição, denominado pelo Fernando como “restaurante” e tem palcos com animação. Observamos a *não literalidade* uma vez que este grupo de crianças tanto está na Malafaia, como canta os parabéns aos amigos e para tal o balde de pipocas no mesmo instante transforma-se num bolo de aniversário, para de imediato voltar a balde de pipocas a levar para o restaurante da Quinta da Malafaia.

Vemos também a naturalidade com que as crianças transpõem o real para o imaginário, como refere Sarmiento (2004). Mesmo as crianças que não tinham ido à Quinta da Malafaia, têm um papel ativo na brincadeira. As pipocas não existem na Quinta da Malafaia, “*mas nesta existem!*” apropriando-se da realidade, constroem uma Malafaia com muito mais sentido neste contexto e realidade, com os seus amigos.

Esta brincadeira continua no dia seguinte:

O Fernando enchendo baldes de areia, no mesmo local do dia anterior, junto ao muro do lado do escorrega: “Hoje, no restaurante estamos a fazer esparquete com carne picada.” Volta-se para a Lara: “A senhora pode entrar e ficar à espera da comida.”

Manuel: “Ainda faltam os baldes!”

Enquanto a Eva entra na brincadeira e diz para a Lara: “Há carne, batatas fritas, arroz e feijão, o que vais querer?”

Andreia: “Como uma feijoada.”

Logo se aproxima o Manuel: “Agora podes comer umas pipocas na sobremesa.”

Prontamente o Fernando traz as pipocas na pá, o Manuel diz: “Olha comes assim!” e exemplifica pegando em pipocas e levando a mão à boca.

(Nota de Campo: 13-11-2012)

Podemos compreender que não se fala da Quinta da Malafaia, mas a estrutura da brincadeira está construída. Outras crianças entram no jogo, apropriando-se da brincadeira. Verificamos ainda como a mesma brincadeira se repete no dia seguinte, comprovando como as crianças repetem as suas brincadeiras.

Sarmento (2004) refere que a reiteração está associada também à não linearidade temporal. O tempo pode ser iniciado, reiniciado ou repetido, em qualquer momento. Para a criança o tempo carece de medida. O tempo adapta-se às necessidades de ação e de interações e pode sempre “começar de novo...”. No plano sincrónico experimentam a mesma ação, atividade ou rotina repetidamente, no plano diacrónico cada criança mais velha vai transmitindo as atividades, descobertas e realizações às mais novas.

Relativamente a esta característica das culturas da infância podemos apresentar também o registo do jogo que um grupo de meninas iniciou no escorrega.

A Eva escorrega no baloiço de cabeça para baixo, a assistente operacional Maria chama a atenção que se podem magoar. A Lara, a Eva e a Rita sobem pelo escorrega, não pelas escadas. A Rita escorrega. A Eva sobe e senta-se em cima, estica a sua perna para que a Rita se agarre e consiga subir, mas

quando lhe agarra a perna escorregam as duas, riem-se muito e repetem a brincadeira.

Agora está a Lara sentada em cima do escorrega, a Eva trepa, agarra-lhe a perna, escorregam as duas, caem na areia e riem-se. O Bernardo com cuidado vai subindo pelas escadas e escorregando, sem se intrusar na brincadeira das meninas.

(Nota de campo: 26/02/2012)

Este jogo foi repetido em muitos outros dias e com outras meninas a interagir nesta brincadeira. Mais tarde, no grupo focal, a Eva informa que este jogo tem nome, *Eu também gosto de andar de baloiço e gosto do «escorrega tonto»*. (Eva: 06/06/2012).

O *escorrega tonto* voltou a ser jogado e com registo nos dias 28 e 29 (neste dia mais a Andreia e no final juntam-se a Catarina, a Mia, a Liliana, a Susana e a Mónica). Em Março existem registos nos dias 13, 14, 15 e 21 e em Abril nos dias 4, 15. Verificamos que este jogo acontece nos planos sincrónico e diacrónico, passando para outras crianças. Este episódio será abordado ainda no capítulo das regras dos jogos e brincadeiras.

Quando o tempo começa a aquecer é habitual aparecerem bichinhos de conta na relva e este grupo de meninas, a partir de Abril, passa a ocupar-se com a apanha de bichinhos de conta, tal como já tem acontecido em anos anteriores: pegam num balde e metem lá os bichinhos que apanham, contam quantos têm, colocam ervas para que se alimentem e observam como se abrem e fecham estes pequenos tatus.

Outra brincadeira que se vem repetindo neste espaço e tempo de recreio há alguns anos é escavar buracos na terra, que por sinal é bem dura. Além de escavarem, com a terra que soltam fazem *chocolate*. Colocam a terra no crivo, peneiram para o balde e o pó fino que cai é o *chocolate*. Vejamos alguns registos desta brincadeira:

O Marco António, o Fernando, a Andreia e o Padrinho escavam um dos buracos, o Marco António apontando os carrinhos de mão e rindo-se diz: “Olha, os carrinhos são as chocolateiras, onde metemos o chocolate.”

(Nota de Campo: 29/11/2012).

O Yuki, o Zé-Né e o Tó escavam num dos buracos e vão peneirando a terra para os baldes, fazendo chocolate. Quando saem bocados maiores de terra compacta gritam: “Olha, saiu ouro! São pedras de ouro!”

(Nota de Campo: 19/4/2012).

O Yuki, o António e o Tiago levam os carrinhos de mão para um dos buracos junto à EB 2, 3 e escavam fazendo chocolate, junta-se à atividade a Catarina, a Mónica e o Zé-Né. Chegam mais crianças e o grupo divide-se por dois buracos. No maior fica o Yuki, o Zé-Né, a Catarina e o António, para o outro vai o Tiago, a Mónica e o Flávio.

(Nota de Campo: 23/4/2013).

Debaixo do escorrega a Mia escava terra e peneira para o balde. O Afonso aproxima-se e diz-lhe: “É chocolate!... Come!” A Mia responde prontamente: “Não!” O Afonso Acrescenta: “É a fazer de conta.” E leva à boca deixando cair, fazendo de conta que come.

(Nota de Campo: 26/4/2013).

Esta brincadeira é realizada por crianças de géneros e idades diferentes. Sempre foi identificada como *fazer chocolate*. É uma das brincadeiras mais frequentes neste tempo e espaço de recreio. Além de demonstrar como na infância as crianças repetem as suas brincadeiras demonstra como as crianças são criativas e nesta reiteração reinventam ações como comer ou descobrir tesouros, com a mesma brincadeira: *Fazer chocolate!*

Fazem parte desta característica das culturas de infância algumas outras brincadeiras de faz de conta comuns e frequentes neste espaço, as que envolvem a banda de música que se passeia pelo recreio tocando e cantando, ou ações ligadas à igreja ou a capelas. Como podemos constatar na nota de campo datada de 7-11-2012 e já analisada e nas que em seguida serão apresentadas:

Daniel: “Vamos fazer uma banda!”

Com pás e baldes batucam, com a asa solta de um balde o Daniel faz o microfone e cantam pelo recreio, onde vão juntando adeptos. (Nota de campo: 30-10-2012)

Pelo recreio anda o Marco António, o Fernando, o Afonso, a Mónica e a Rita batendo nos baldes como se de bombos se tratasse. Retiraram as asas de plástico e colocaram por trás do pescoço fazendo de micros sem fios. A Lara e

a Liliana de mão dada acompanham a banda, o Daniel junta-se com um balde na cabeça a fazer de chapéu.

(Nota de campo: 28-01-2012)

Por baixo do escorrega o Marco António, o Fernando, o Armando exploram sons tocando nos baldes, no escorre e raspando com as pás na areia. Acertam o tom quaternário. O Marco António diz-me: “Somos uma banda!”

(Nota de campo: 05-03-2012)

O Adérito vai com o teclado senta-se ao lado do Daniel: “ Vou até à igreja rezar... não! Vou rezar à capela... é tão pequenina que nem cabe ninguém!”

Daniel: “Mas a igreja está em obras, nós estamos a arranjá-la.” E vão os dois para o cimo do recreio.

(Nota de campo: 09/11/2012)

Estas brincadeiras estão sem dúvida associadas à cultura dos adultos, dos amigos e familiares com quem socializam e que sem dúvida influenciam o modo como as crianças reinventam as suas brincadeiras, se apropriam da cultura onde vivem, transpondo mais uma vez a realidade para a brincadeira e o imaginário para o real e construindo a cultura do seu grupo etário. Podemos nestas brincadeiras encontrar características das festas populares típicas das freguesias minhotas, que se caracterizam pela festividade religiosa, animadas por conjuntos de música e bandas de música que se passeiam pelas ruas. Tradicional também é o frango assado que o Fernando tão bem imagina: *O Padrinho passa por ambos e o Fernando explica: “Estamos na festa e vamos assar frangos”... Entretanto são horas de arrumar e quando o Fernando vai a entrar para o edifício ainda grita para a casa com fumo: “Oh Mariquinhas, eu já vou comer um frango!”*. Tal como inicialmente foi referido e de acordo com Sarmiento (2003) as culturas da infância dependem das interações que as crianças estabelecem, com adultos e crianças, dos contextos sociais onde interagem.

2.2. Jogos de Lutas

As brincadeiras de lutas não são senão a *fantasia do real* ou brincadeira de faz de conta que Kishimoto & Ono (2008) define como a brincadeira que mais apela à imaginação e criatividade das crianças, uma vez que vestem uma

personagem fictícia, improvisam encenações e atribuem os significados mais convenientes aos espaços e objetos. Esta temática será abordada neste capítulo e não nas brincadeiras de faz de conta devido às especificidades que revestem este modo de brincar.

Segundo Fantin (2000) as crianças brincam às guerras, às lutas ou envolvem-se em brincadeiras de violência porque vivem na sociedade onde tais fenómenos existem e como tal, estes fazem parte do seu repertório cultural.

Kishimoto (2008) defende que as crianças não estão a estimular a violência quando vestem personagens em jogos e brincadeiras de lutas e uso de poder. Entende que exprimem ideias através da expressão oral e corporal além de terem a oportunidade de protagonizar papéis de movimento e interesse, que lhes permite desenvolver competências de liderança, de iniciativa e resolução de problemas, como podemos compreender no próximo registo:

A Eva diz para a Lara: “Eu sou a Winx e tenho que atacar o Afonso e o Zé-Né. O Daniel é meu marido e eu tenho que atacá-los porque eles são monstros que nos querem atacar.” As duas saem a correr e juntam-se ao Yuki e à Catarina, que se encontram na esquina superior do recreio, a sua casa. O Yuki diz-lhes: “O Zé-Né está a tentar apanhar-me e atirou-me para o chão e à Catarina.” Saem para a junto da “casa” do Zé-Né e do Afonso, exceto a Lara, e provocam a luta com pás e crivos nas mãos. O Zé-Né vai insistindo: “Mas eu estou na minha casa... Aqui não podemos lutar.” Os três tentam provocá-los, para que saiam e lutem. O Afonso e o Zé-Né vão tirando um pé à frente para lutar, mas sempre fugindo para casa, encostando-se ao muro. O Yuki, a Catarina e a Eva regressam a casa onde está a Lara. Passado pouco tempo vem a Lara, dirigindo-se a mim: “A Eva disse que eu não podia voar porque não tinha asas.” A Eva em seguida, acrescenta: “Porque ela não pode! Eu é que mando porque eu é que inventei este jogo e eu é que tenho asas.” Ambas se aproximam do seu grupo de brincadeira e a Lara parece não ripostar a explicação da Eva.

(Nota de Campo: 27/11/2012)

A Eva, junto da Lara, nitidamente toma a liderança desta brincadeira, quer determinando ações ou assumindo o seu papel de líder, estabelecendo

regras “Tenho que atacar o Afonso e o Zé-Né” e “Porque ela não pode! Eu é que mando porque eu é que inventei este jogo e eu é que tenho asas.” Também o Zé-Né lembra regras do jogo: “Mas eu estou na minha casa... Aqui não podemos lutar.”

Fantin (2011) defende que este tipo de jogo faz parte da imaginação e criação das crianças, tal como em outras brincadeiras que as crianças experimentam outros papéis sociais (de mãe, bebé, professora, músico, motorista...) que incorporam e recriam para melhor os compreender. Ao recriar estas experiências de violência, fazem-no sem, no entanto, passar pelo sofrimento que passariam se as vivenciassem na vida real. Vejamos o exemplo a seguir:

Em brincadeiras de lutas o Zé-Né empurra o Manuel, o Pedro, o Flávio e o Tiago que se tentam resguardar por baixo do escorrega. O Zé-Né sai, vai embora, então os quatro vão atrás dele e empurram-no devagar, o Zé-Né empurra-os com força. Na confusão todos caem ao chão, mas é uma brincadeira ninguém chora ou reclama.

O Zé-Né vai ter com o Yuki que brinca com o António e ambos colocam fitas de grama na testa. O Flávio vai atrás do Zé-Né e volta a tentar empurrar o Zé-Né e foge, o Zé-Né vai atrás dele apanha-o pelo capucho, solta-o e continua a correr atrás dele, o Zé-Né desiste e volta ao Yuki. O Flávio volta a tocar no Zé-Né. O Zé-Né pede apoio ao António, este não lhe dá atenção e vai ele outra vez e luta com o Flávio. Lutam com as mãos e os pés, atiram-se ao chão, sempre que um dos dois sai a correr para regressar a casa, o outro vai atrás iniciando nova luta. Ninguém chora, ou reclama, envolvem-se na brincadeira caindo e levantando-se.

(Nota de Campo: 07/01/2013)

As duas crianças que mais se envolveram nesta brincadeira fizeram-no divertindo-se. A primeira provocação iniciou com a entrada do Zé-Né no espaço de brincadeira do grupo do Flávio, que têm escolhido aquele recanto do recreio para brincar. O Zé-Né de vez em quando ia ter com o seu grupo habitual de brincadeira, mas regressava ao Flávio porque este lutava e essa era a sua opção de brincadeira, do mesmo modo que o Flávio interagia com o seu grupo, mas quando visualizava o Zé-Né logo partia para a luta de defesa do seu

território. Esta é uma luta de brincadeira, não uma luta a sério. As crianças perceberam que, embora lutando, ambos se estavam a divertir, numa brincadeira de força e movimento.

Nas lutas das crianças muitas vezes estão presentes também as relações de poder. Segundo Foucault (cit in Michel 2011) o poder não é algo de que as pessoas se apoderem ou apropriem, o poder em si não existe, existe sim nas relações e interações com os outros. A nota de campo anterior serve este propósito, no entanto apresento a seguinte:

Quando chegam ao recreio o Yuki e o António, pegam nos dois carrinhos de mão e vão escavar terra, fazer chocolate, junto ao muro da eb 2,3. Juntam-se o Tiago, a Catarina, a Mónica e o Zé-Né. Existem dois buracos e as crianças dividem-se em dois grupos. No maior fica o Yuki, o Zé-Né, a Catarina e o António. No mais pequeno ficam a Mónica, o Flávio e o Tiago. Todos produzem chocolate raspando a terra, colocando no crivo, peneiram para os baldes e despejam para os carrinhos de mão.

Ouve-se o António: “O mais forte é o Yuki porque é maior!” O Zé-Né de repente diz: “Olha um bichinho de conta!” O Yuki resmungando: “Que nojo! Nós não precisamos de bichinhos de conta!” O António vai observar o bichinho na mão do Zé-Né e este informa: “Olha, fica assim e abre-se e fecha-se...” O Yuki regressa ao tema da força: “Toda a gente diz que eu sou o mais forte!” O Rui: “E és, porque sabes lutar!” A Catarina acrescenta: “Pois é, sabes lutar muito bem!” O Yuki sobe ao muro e agarrando-se à grade diz: “Eu até salto muito alto!” e salta do muro. O Zé-Né tenta subir e o Yuki diz-lhe: “Tu nem consegues...” O Zé-Né desiste e volta ao buraco. O Yuki vai subindo e saltando, tentando saltar cada vez mais alto e a maior distancia.

Entretanto aproxima-se o Flávio gritando: “Chocolate!” O Yuki diz-lhe: “Bota aí no meu balde!” O Flávio despeja e volta à labuta no seu buraco. O Yuki olhando para o chocolate: “É mais claro!...” O Zé-Né diz: “Eu sei como se faz escuro.” A Catarina pergunta duvidando: “Como?...” O Zé-Né responde: “É com terra escura!” A Catarina: “ Eu já sabia!...”

O Yuki continua em cima do muro e diz: “Ninguém consegue saltar e eu consigo!” O António rapidamente: “Eu consigo!” O Yuki: “ Mas não, tu não sabes.” O António sobe o muro e o Yuki desafia: “Salta!” O António responde: “Não!” O Yuki com ar satisfeito: “É porque não sabes! Vês!.. Não conseguem saltar.” O António salta do muro para baixo sem altura nem comprimento e o

Yuki comenta: “Ah! Isso é pouquinho, eu sou o homem mais forte do mundo... Mas sabes que o meu irmão é mais forte do que eu!” Acrescenta um pouco intrigado, sendo que o irmão tem 18 anos de idade.

(Nota de Campo: 23/04/2013)

Embora nesta brincadeira não esteja presente a luta física, deparamo-nos com uma brincadeira de luta pelo poder. Podemos observar que o Zé-Né e o António começam por identificar o Yuki como o mais forte, mas no final tentam mostrar que também eles são capazes e fortes, no entanto este esforço serviu apenas para mostrar que o Yuki é mesmo o mais forte. Deste modo concordamos com Michel (2011:29) quando defende que as lutas de poder estão presentes quando “as crianças trocam, determinam papéis nas brincadeiras, resistem, desafiam umas às outras, organizam grupos ou escolhem líderes”. O Yuki é tratado como o líder quando o Flávio lhe traz o chocolate produzido no outro buraco e lhe pergunta onde colocar. Não só o Yuki se considera o mais forte, como também os outros o entendem como tal. Ao longo da recolha de dados observamos que existe neste grupo de brincadeira alguma disputa por ser o mais próximo do Yuki, tanto por parte de algumas meninas como de alguns meninos. Lembremos o episódio no grupo focal de 07/06/2013, apresentado no capítulo sobre modos de interação, em que as crianças chamam ao Yuki *chefe* e *rei*. Ou na luta entre o António e o Zé-Né para serem o seu amigo mais próximo.

Os jogos de lutas, de poder, de monstros, fazem parte das brincadeiras das crianças e da sua cultura geracional, estas distinguem perfeitamente quando se envolvem em lutas reais e quando as lutas são a brincar e podemos constatar isso mesmo com o seguinte episódio que envolve as mesmas crianças do anterior:

Junto ao muro da estrada está o Flávio deitado no chão, o Manuel abana-o e ele diz: “Estou morto, sou o pai”. O grupo é constituído, tal como no dia anterior pelos dois mais a Rita e o Padrinho.

Chega o Yuki e o Zé-Né, o Flávio levanta-se e luta com eles dizendo que ali é onde eles estão a brincar. O Yuki e o Zé-Né querem lutar e provocam o Flávio que vem ter comigo e diz: “ O Zé-Né empurrou-me!”

O Zé-Né que nos ouve diz: “Mas eu estou a brincar com eles às lutas!...”

*O Flávio esclarece: Mas não! Eu estou a brincar com o Manuel e com eles.”
Aponta o grupo que continua a brincar junto ao muro.*

O Zé-Né: “Mas eu e o Yuki queremos brincar às lutas.”

Flávio: Mas nós estamos a brincar, não queremos lutar!

Eu: “Para brincarmos juntos temos todos de querer essa brincadeira, não concordas, Zé-Né?”

O Zé-Né sai a correr com o Yuki pelo recreio e o André regressa ao seu grupo.

(Nota de campo: 27/11/2012)

Percebemos como ambas as crianças envolvidas entendem as ações de forma distinta. Por um lado o Zé-Né sempre esteve a brincar e não empurrou, apenas *lutou a brincar*. Por outro lado o André foi empurrado de verdade, porque não estava a brincar às lutas e como tal ficou ofendido com a ação do Zé-Né.

Lutar a brincar é divertido, lutar a sério magoa.

3. Regulação de Brincadeiras

Nas culturas da infância podemos observar ações identitárias desta geração como o facto de estabelecerem regras para as suas brincadeiras, nomeadamente ao designarem os amigos com quem brincam e ao identificarem com quem não brincam, quando defendem o espaço onde se brincam, na partilha de rituais, na construção de estratégias para não fazerem o que não querem ou quando, através de habilidades, contornam as regras dos adultos (Sarmiento, 2004).

Para Vygotsky (1991) não existe brincadeira sem regra. As crianças conseguem brincar tanto com o que é realmente verdadeiro, como com situações imaginadas. Ao brincar ao faz de conta, as crianças tentam ser o que pensam ser na realidade o papel que estão a interpretar, logo convocam regras de comportamento. Entende que as crianças constroem regras sempre que brincam com situações imaginárias e que essas regras têm origem nessas mesmas situações, ao contrário dos jogos que têm regras estabelecidas previamente. Borba (2007) acrescenta ainda que é na interação e, na participação nas brincadeiras, que as crianças se apropriam das rotinas, das

regras e dos espaços representativos que caracterizam e distinguem os grupos sociais em que vivemos.

3.1. Construindo regras

As crianças ao brincarem estabelecem regras, tomam decisões, alteram significados dos objetos e das ações. Como refere Brougère (1998) as crianças transformam o sentido da realidade, nas suas brincadeiras as coisas transformam-se em outras mais convenientes e apropriadas às suas intenções. É um espaço à margem da vida comum que obedece a regras criadas pelas circunstâncias, como podemos constatar no jogo de futebol que jogam neste jardim-de-infância. O espaço onde jogam além de inclinado, na parte superior termina num bico, então as crianças jogam apenas com uma baliza na parte de baixo e organizam-se jogando todos neste sentido. A bola é pontapeada para cima pelo guarda-redes e o sentido do jogo decorre no sentido da descida. Vejamos a seguinte nota de campo:

O Pedro e o Cláudio marcam golo. O Adérito, o guarda-redes, grita: “Não é golo! Foi fora!” Enquanto vai riscando a baliza no chão com o pé, desenhando o traço de modo que a bola não tivesse passado dentro e pontapeia a bola para cima.

O António marca golo, o Adérito, enquanto vai buscar a bola diz: “Não foi, não foi...” E volta a chutar a bola para longe da baliza.

Eu aproximo-me e pergunto-lhe: “Então Adérito, quem é da tua equipa?” Espontaneamente responde, espreitando para mim e olhando logo para o jogo: “Ninguém! Eu sou o guarda-redes!” Estas palavras foram-me dirigidas como se eu não percebesse nada de futebol e a verdade é que deste futebol eu pouco sabia. O António que ouviu a pergunta acrescentou, correndo para a bola: “Nós só estamos a treinar!”

Entretanto ouve-se o Pedro: “É canto, o guarda-redes atirou para fora é canto!” Mas ninguém lhe dá ouvidos e o guarda-redes atira a bola para a frente. O grupo corre para a bola e cada um tenta apanhá-la para atirar à baliza. O Pedro marca golo e o António grita “Golo! Estamos a ganhar 5-1, é Portugal que está a ganhar.” Ao que o guarda-redes informa: “Eu é que sou o guarda-redes de Portugal!”

(Nota de campo: 15-04-2013)

Podemos perceber que as circunstâncias do campo de jogo levaram as crianças e reinventarem uma forma diferente de jogar futebol. Parece haver duas equipas: a do guarda-redes e a dos jogadores que vão marcando golos e somando à vitória. As crianças entendem-se neste jogo aproveitando algumas

regras predeterminadas e adicionando aquelas que construíram no decorrer desta convivência, que lhes permite jogar apenas com uma baliza e com todas as alterações que daí advêm. Este exemplo evidencia não só o modo como as crianças constroem regras nas suas brincadeiras e jogos, mas também como são os atores e autores da cultura que os identifica. Tal como refere Brougère (1998) as regras, os esquemas das brincadeiras e as suas rotinas permitem que as crianças brinquem juntas e traduzam a sua cultura lúdica. Ou, como defende Borba (2006) ao explicar que as crianças, nas suas brincadeiras, constituem-se como indivíduos com experiência social, que organizam com autonomia as suas ações e regulam as suas interações e deste modo se apresentam como autores das suas práticas sociais e culturais.

Ainda no que se refere ao jogo de futebol, às regras pré-determinadas e às que as crianças constroem, vejamos o seguinte episódio:

O Pedro e o Cláudio, no Conselho de Grupo, explicam porque se chatearam a jogar futebol.

*Pedro: “O Cláudio não queria jogar porque os jogadores não dão mais cinco...”
(Mais cinco, é quando batem com as mãos e dizem, “mais cinco”)*

O Cláudio acrescenta: “Mas dão!”

Pedro: “Eu nunca vi!...”

Olga: “Mas será que não podem festejar a dar mais cinco, do mesmo modo que se abraçam ou correm para o público?!”

Pedro: “Eu nunca vi!...”

Cláudio: “Mas podem!”

Olga: “Se calhar para o próximo jogo podem experimentar, para verem se dá jeito festejar a dar mais cinco.”

Pedro: “Eu vou perguntar ao meu pai!”

(Conselho de Grupo: 9/11/2012)

O Pedro e o Cláudio estão muito convencidos daquilo que defendem. O Pedro é uma criança que conhece muitas regras de futebol, assiste a bastantes jogos, além de treinar nas equipas infantis. Como nunca viu os jogadores festejarem batendo com as mãos “mais cinco”, acha que isso não se faz no futebol. Já o Cláudio, que joga futebol no recreio ou em casa, entende que este gesto pode acontecer em qualquer situação de “celebração”. É curioso o modo como o Pedro termina a conversa, não aceitando de todo a sugestão da educadora, mas afirmando que vai perguntar ao pai, o seu companheiro de equipa fora da escola. Importante é salientar a necessidade que estas crianças tiveram de esclarecer esta regra, ao exporem em Conselho de Grupo este conflito de opinião.

Para Pontes e Magalhães (2002) as regras construídas pelas crianças nas brincadeiras e jogos têm como finalidade regular os seus comportamentos e/ou criar estratégias que permitam o desencadear do jogo. O excerto da nota de campo que a seguir apresentamos merece a atenção nesta abordagem:

No cimento, junto a uma das mesas está a Eva, a Catarina e a Liliana. A Eva explica à Liliana: “Este é o consultório, a Catarina é a médica e eu sou a enfermeira, tu podes ser a senhora que diz aos doentes para entrar.”

A primeira doente a aparecer no consultório foi a Fernanda. Veio pela mão da Catarina que a foi buscar à areia, informando à chegada: “A Fernanda está doente!”

A Eva observa o rosto, os olhos... Catarina: “eu é que sou a médica, eu é que vejo!”

Eva: “Não, a enfermeira é que vê!”

A Catarina aproxima-se da folha de papel onde escreveu FERNANDA e pergunta: “O que é que te dói?” Fernanda: “Nada!”

Eva: “Mas é só a fazer de conta...doi-te a barriga?”

Fernanda: “Não!”

Eva: “É só a brincar...”

A Fernanda volta-se para se ir embora.

Eva: “Espera Fernanda, nas costas está tudo bem, mas tens uma infeção na barriga, só que é lá dentro.”

A Catarina faz de conta que escreve soletrando: “in-fe-ção na ba-rr-i-ga” e acrescenta: “Deixa ouvir o teu coração” (...)

(Nota de campo: 04-02-2014)

Antes de iniciarem a brincadeira a Eva estabelece regras que possibilitam o desenvolvimento da brincadeira, definindo espaços: *“Este é o consultório”* e atribuindo papéis: *“a Catarina é a médica e eu sou a enfermeira, tu podes ser a senhora que diz aos doentes para entrar.”* Logo de seguida percebemos que a definição dos papéis da médica e da enfermeira não está esclarecida, mas rapidamente resolvem o problema. A Catarina explica que sendo ela a médica é ela que observa os doentes, mas a Eva defende que essa é a tarefa da enfermeira e logo a Catarina resolve que a médica deve registar a ficha de cada doente. As crianças estabelecem as regras que permitem a operacionalização dos jogos e das brincadeiras que querem levar a cabo, tal como refere Borba, as crianças planeiam e organizam as suas brincadeiras “com intenção de definir e negociar papéis, turnos de participação, cenários, regras, ações, significados e conflitos” (2007: 38).

Podemos analisar também o próximo episódio que surgiu com duas meninas, a Mónica e a Susana que trouxeram cobertores de casa para brincar no recreio:

... Levam os cobertores para o cimento coberto. A Susana pede que tragam baldes e, com eles voltados para baixo, vai-os alinhando à volta dos cobertores, dizendo: “Temos de os pôr assim para a festa e se quiserem trabalhar vão buscar mais baldes.”

O Tiago, o Adérito, o Lino e o Cláudio deitam-se nos cobertores cantarolando. A Susana, grita: “Saem, saem! Os sapatos são na entrada.” Vão tirando os sapatos e a Susana vai-os alinhando. Ordena: “Deitem-se! Podem fazer a festa.” Gera-se uma grande confusão. Alguns andam em equilíbrio de balde em balde, todos cantam, saltam uns por cima dos outros. Perante a confusão a Susana grita: “Deitem-se, deitem-se!” O Cláudio resiste, “Deita-te Cláudio”. Ficam todos deitados. Susana: “Levantem-se!... Perninhas à chinês!... Vai dando orientações que o grupo segue. Eufóricos correm em meias pelo cimento, a Susana também vai. Prof Manuela: “Não podem andar em meias, têm de se calçar!” Continua a correria, sobem a mesa redonda, saltam, andam nos baldes, atiram-se para o cobertor, riem-se, gritam... Ouve-se a Susana: “Todos para a piscina!” E todos correm para os cobertores. Sai e, no cimento, grita: “É aqui a piscina! Não é ai, é aqui! é aqui!” Volta aos cobertores e grita: “Já é noite, já é noite!” Todos se deitam nos cobertores. “Já é dia, já é dia!” Todos saem gritando e saltando, repete esta sequência várias vezes.

(Nota de campo: 19-02-2014)

Podemos constatar que a Susana foi construindo regras ditadas pelas circunstâncias, quer para regular comportamentos, quer para viabilizar brincadeiras nos cobertores. Concordamos com Borba (2007: 38-39) quando anuncia que

“o brincar possibilita aprender a olhar as coisas de outras maneiras atribuindo-lhes novos significados, estabelecer novas relações entre os objetos físicos e sociais, coordenar as ações individuais com as dos parceiros, argumentar e negociar, organizar novas realidades a partir de planos imaginados, regular as ações individuais e coletivas a partir de ideias e regras do universo simbólico”.

Esta nota de campo vai de encontro ao defendido por Vygotsky (1991) quando refere que na brincadeira as regras transformam-se em desejos, entendendo o autor que o prazer das crianças na brincadeira se encontra na satisfação das regras. E é visível na Susana a satisfação perante o cumprimento, por parte do grupo de crianças, das regras que ela estabelece. Segundo Vygotsky a brincadeira “cria na criança uma nova forma de desejo.

Ensina-a a desejar, relacionando seus desejos a um eu fictício, ao seu papel no jogo e suas regras” (1991: 67).

Borba (2007) refere também que, nas brincadeiras, os modos de comunicar implicam novas regras e limites que os tornam característicos e os distinguem da comunicação habitual. Para a autora, no jogo de faz de conta “as situações e as regras são estabelecidas pelos significados imaginados e criados nas interações entre crianças” (2007: 38). Parece pertinente analisar o próximo excerto, em que a Lara, no conselho de grupo, descreve o que mais gostou de fazer ao longo da semana:

Lara: “Eu também era uma cadela, era a Kitty. Eu estava sempre a passear e encontrei o Zé-Né e ele estava sempre a fazer de mau para mim.”

Eu: “E o que fazia ele?”

Lara: “Queria-me tentar apanhar e não sei porque estava sempre a tentar apanhar-me...”

Eu: “Não lhe perguntaste?”

Lara: “Não! Porque eu não podia falar, só podia ladrar.”

(Conselho de Grupo: 30/11/2012)

Percebemos que a Lara sendo a cadela, assumiu o papel deste animal e enquanto tal “não podia falar, só podia ladrar”. Esta regra surgiu nesta brincadeira, na interação com os outros.

Analiseemos ainda o seguinte exemplo:

A Lara vem ter comigo: “Oh Professora a Eva disse que eu não podia voar, que eu não tinha asas!...”

A Eva logo atrás da Lara esclarece: “Porque ela não pediu e eu é que mando, porque fui eu que inventei este jogo e eu é que tenho asas.” Sem esperar qualquer comentário meu retiram-se e continuam a brincar.

(Nota de Campo: 27-11-2012)

Parece que a Lara não tinha percebido a razão de não ter asas, mas logo que a Eva explicou qual a regra que a impedia de voar, a Lara voltou à brincadeira e embora não pudesse voar a verdade é que eu a observei a “bater as asas”, lado a lado com a Eva.

Segundo Brougère (1998) existe cultura lúdica quando as crianças atribuem significados e regras a um determinado jogo ou brincadeira, como é possível encontrar no jogo “escorrega tonto”, já analisado no item jogos e brincadeiras, aqui descrito por uma das crianças que o iniciou:

Eva: Eu também gosto de andar de baloiço e gosto do escorrega tonto.

Olga: O que é o escorrega tonto?

Mónica: é nós andarmos tontas, assim à volta.

Eva: Não é nada, é no escorrega. O primeiro a Lara sentava-se em cima e depois puxava pelo pé e às vezes saía o sapato, um dia saiu o sapato e foi engraçado. Outro um vai para cima do escorrega e outro sobe pelo escorrega e o que está em cima escorrega e o outro cai, também é divertido porque é engraçado. A Lara acrescenta sorrindo: “Eu estava com as botas pretas no dia que a Eva me tirou a bota.

(Grupo Focal: 31-05-2013)

Podemos compreender que a Mónica não pertencia ao grupo de crianças que participou desta brincadeira, mas a Eva e a Lara conheciam o jogo, as regras e o motivo que as levou a repetir esta brincadeira vários dias seguidos.

3.2. Quem brinca e quem não brinca

Segundo Corsaro (2011) grupos de crianças estáveis têm tendência para rejeitar as que não fazem parte do grupo. Quando as crianças se recusam a partilhar as suas brincadeiras com outras crianças, estão a defender o seu espaço de brincadeira e a proteger o seu jogo. No entanto, as crianças que são rejeitadas por outras, para entrar na brincadeira, habitualmente são persistentes e diversificam estratégias até serem aceites.

Podemos analisar algumas notas de campo:

Vera: “Yuki olha o Tiago, ele não pode entrar!”

O Yuki tenta que o Tiago vá embora, mas como este não desiste de querer entrar, o Yuki convence as raparigas a saírem e irem passear pelo recreio.

O Tiago fica sentado no canto que era a casa do grupo de crianças e estas encontram outra casa noutra recanto do recreio.

(Nota de campo: 23-10-2013)

Observamos aqui a persistência do Tiago, com três anos de idade, em permanecer no espaço do grupo de crianças de cinco anos. Por outro lado, o Yuki resolve o problema ao retirar-se e escolher outro espaço de abrigo.

Importa informar que este grupo já está junto pelo terceiro ano consecutivo, enquanto o Tiago frequenta o jardim há um mês.

*A Rita enche um balde com pás e sai, dá uma volta e quando regressa pergunta alto: “Quem quer as prendas?” Todos gritam: “Eu! léééé!”
Chega o Tiago ao muro onde brinca o grupo de crianças, o Manuel diz: “Sai, tu não és daqui!” O Tiago não insiste, embora fique por algum tempo a observar o que fazem, mas logo se intrusa com outras crianças a jogar futebol.*

(Nota de campo: 27-11-2012)

Este grupo de crianças tem-se encontrado, com frequência, neste espaço de recreio, tal como refere Corsaro (2002) e como vimos na nota anterior, este grupo estável rejeita a criança que se tenta aproximar e não faz parte do grupo.

O Manuel aproxima-se de um grupo de crianças que faz escavações no chão. O Fernando diz-lhe: “Tu não podes que está muita gente e eu é que mando e só podem estar cinco.” O Manuel conta as crianças e diz, mostrando os dedos da mão: “Ah!... Estão seis e só podem estar cinco!” O Fernando fica pensativo, o Manuel não sai e senta-se a escavar, o Fernando diz-lhe com autoridade: “Então tens de pedir... Pede!” O Manuel não diz nada e continua o seu trabalho, o Fernando regressa à sua tarefa e fica um grupo de sete crianças nas escavações e produção de chocolate.

(Nota de campo: 27-11-2012)

Podemos observar que o Fernando tenta impedir a entrada de mais uma criança no espaço de brincadeira, no entanto o Manuel usa de uma estratégia que deixa o Fernando sem argumento para recusar a sua entrada. Se só podiam estar cinco e já estavam seis, porque não poderiam permanecer sete? Perante esta descoberta do Manuel, o Fernando ainda tenta que ele lhe peça autorização para entrar, mas sem sucesso... afinal onde cabem seis, cabem sete...

3.3. Espaços e Materiais

Como já fizemos referência, no capítulo sobre o Recreio, para Rasmussen (2004), existem os *lugares para crianças* e os *lugares de crianças*. Os primeiros são pensados e construídos por adultos para as crianças,

deixando antever a imagem que têm da criança e das suas brincadeiras, os segundos são lugares repletos de significações para as crianças por serem os projetados ou escolhidos por si, onde as suas brincadeiras, por meio das interações com os outros, acontecem. Nestes, as crianças desenvolvem relações significativas com os outros e evidenciam a sua conduta como atores e co construtores das suas vidas.

Segundo este autor *os lugares das crianças e os lugares para as crianças* podem ser semelhantes ou completamente díspares. Muitas vezes as crianças precisam ou procuram lugares diferentes dos que os adultos criam para elas, estes podem apresentar-se mais grotescos ou desarrumados, levando os adultos, muitas vezes, a impedir que os ocupem. Estes *lugares de crianças* só são assim entendidos enquanto as crianças se embrenham neles, enquanto o contacto físico perdurar, pelo que podem durar apenas o tempo de um jogo ou brincadeira, como podem prolongar-se por muitos anos.

Ao longo da recolha de dados vários lugares foram *lugares de crianças*, como nos exemplos apresentados de seguida:

Podemos lembrar a nota de campo de 23/10/2013, relativo a uma situação de faz de conta, em que as crianças construíram a casa por baixo da mesa redonda e, facilmente se entende como este espaço, por baixo da mesa redonda, se transformou num lugar das crianças, construído pelas crianças no espaço de recreio, um lugar para crianças. Foi o lugar escolhido por uma das crianças, procurado por muitas outras, onde se desenrolou a brincadeira. Ainda na mesa redonda podemos voltar à análise do jogo de faz de conta e à nota de campo datada de 04/02/2013, em que a mesa se transformou em consultório médico onde se vestiram e assumiram papéis, onde as interações aconteceram, mesmo que só por uma vez.

Ainda nesta sequência é de referir o fundo do escorrega, um lugar de crianças deste espaço de recreio, onde já vimos que aconteceram algumas brincadeiras de faz de conta e que serviu para diferentes finalidades, como a festa da Malafaia (*Nota de campo: 12/11/2012*), o restaurante (*Nota de campo: 13/11/2012*), o baile de Natal (*Nota de campo: 16/11/2012*) e outras brincadeiras e jogos que aqui se realizaram.

As crianças transformam os espaços de modo a que se adequem às suas brincadeiras, do mesmo modo que transformam ou criam diferentes identidades aos objetos ou brinquedos que utilizam. Como refere Corsaro (2011), as crianças apropriam-se dos brinquedos coletiva e criativamente, podendo atribuir-lhes significados necessários para a ação, como nos exemplos a seguir:

O Marco António, o Fernando, a Andreia e o Padrinho escavam um dos buracos, o Marco António apontando os carrinhos de mão e rindo-se diz: “Olha, os carrinhos são as chocolateiras, onde metemos o chocolate.” As crianças riem e continuam a escavar, peneirando o chocolate para os carrinhos de mão, ou antes, para as chocolateiras.

(Nota de Campo: 29-11-2012)

Podemos verificar que o grupo entendeu a mensagem do Marco António: fazia todo o sentido que se colocasse o chocolate (a terra peneirada) no carrinho, este passaria a acolher o significado de um objeto associado com o chocolate e o termo chocolateira parece não ter suscitado admiração, mas algum humor, pela espontaneidade com que surgiu.

Vejamos a nota seguinte:

Quando são horas de arrumar a Lara vem com um amontoado de crivos com areia e diz para mim: “O Daniel fez-me muitos bolos porque eu hoje faço anos, faço 6 a fazer de conta.” O Fernando olha para os bolos e diz: “Os bolos nem são de pedras!!!

Daniel: “Mas é a fazer de conta... É um bolo, os outros são tartes, esta é de morango, esta de pêssego, de banana, de limão e de laranja.”

(Nota de campo: 23-11-2012)

Tal como no registo anterior, desta vez o Daniel e a Lara atribuem aos crivos com areia o significado de tartes e bolos, que faz todo o sentido integrado na brincadeira em que se festeja o aniversário da Lara. Certifica-se de algum modo a ideia de Brougère (1995), de que as crianças quando brincam transformam o sentido da realidade. Os objetos não são muitas das vezes aquilo que se vê, mas aquilo que é necessário ser para aquela brincadeira acontecer. As regras e os significados são ditados pelas circunstâncias, sem qualquer identidade com a vida.

Aliás, Ribeiro (2005 cit in Barreto 2013: 175) argumenta que as crianças podem “representar mentalmente um objeto, ou situação ausente, e torná-lo presente por meio da ficção, valendo-se de outros objetos ou ações.” O episódio que a seguir apresentamos vai de encontro ao que este autor defende:

Um grupo de meninos faz uma festa por baixo do escorrega, o Marco António, o Fernando, o Padrinho, o Armando, o Manuel, o Flávio e o Yuki.

O Marco António diz para todos os outros: “Vou lá em cima ligar as luzes.” Sobe o escorrega e faz de conta que liga o interruptor.

Em baixo, o Yuki faz o gesto de chapar massa nas paredes, atirando areia. Depois vai apanhar folhas com o carrinho de mão e quando regressa diz: “Vou limpar o salão!” Sobe a um balde, virado ao contrário, e com as folhas vai limpando o teto. Entretanto o Marco António chega com outro carrinho de mão com areia e diz: “Chegou a areia, pega Padrinho!” Despeja e volta para outro lado do recreio encher novamente.

Manuel: Temos de cantar aqui. Aqui vamos fazer a festa de Natal a fingir.” O Yuki e o Marco António dizem, enquanto vão amontoando areia numa das laterias do escorrega: “Estamos a fazer o muro da festa do salão.”

Entretanto o Manuel, vendo algumas meninas a aproximarem-se: “As meninas são convidadas para a festa.” O Lino acrescenta: “Vou convidar outras!” Vem a Vera e a Menina diz o Manuel: “Entrem, podem entrar!”

O Armando pergunta: “Quem quer ser o Pai Natal?”

Yuki: “Fica tu!”

Chega o Daniel com um carrinho betoneira (coloca um carrinho de mão em cima do outro, com as rodas para cima e girando a roda da frente diz que é a betoneira a fazer cimento): “Trouxe a batoneira para o cimento.”

O Marco António e o Yuki dão o muro por terminado. Yuki: “Agora temos de pintar!” O Lino e o Manuel pintam subindo aos baldes, bem como o Marco António que vai explicando, enquanto aponta para a cor da madeira: “Antes estava doutra cor, agora é desta. (falando mais alto) Cuidado com a tinta!”

O Yuki, enche um balde de areia, sobe para outro e diz: “Saíam, que vai cair tinta!”

Os outros desviam-se e depois voltam e continuam a pintar. O Armando descendo o escorrega aproxima-se do grupo dizendo: “Já pintamos tudo: as escadas e lá em cima!”

A Menina junta-se ao grupo na reconstrução do muro de areia que o Flávio entretanto destruiu. Abandona a tarefa rapidamente e chega a Andreia que toma o seu lugar.

O Marco António coloca um carrinho de mão em cima de outro e diz: “Olha Yuki, isto é a betoneira. Mete-se o cimento, poe-se a roda a andar e fica pronto.” Com o cimento que fazem vão reconstruindo o muro. São horas de arrumar!

(Nota de campo: 16-11-2012)

Neste episódio, como em muitos do jogo de faz de conta os objetos vão-se transformando naqueles que a ação requer.

O Marco António liga o interruptor imaginado por si, a areia transforma-se em cimento e depois em tinta, conforme a conveniência da ação, as folhas das árvores passam a panos de limpeza, o amontoado de areia é a parede do salão da festa e os carrinhos de mão são agora a betoneira.

Podemos analisar ainda outra brincadeira onde os materiais inexistentes surgem através dos que as crianças dispõem no momento:

O Daniel sobe e fica a tocar no balde como se fosse um bombo, com a pá bate na barra do escorrega e diz: “Aqui é o sino.”

(Nota de campo: 28-01-2013)

A brincadeira de tocar nos baldes como bombos, construir bandas, retirar as asas dos baldes e colocar por trás do pescoço, chegando à boca, como se de microfones se tratasse é comum nas brincadeiras que acontecem neste espaço de recreio. Nesta nota de campo, a barra de metal do escorrega renova o seu significado e surge como sino, até pela semelhança encontrada no som que produz.

De acordo com Fantin (2000), a um objeto, as crianças podem atribuir diferentes significados, podem, portanto, fazer-lhe corresponder diferentes objetos. As crianças nas suas brincadeiras manipulam e ressignificam materiais, espaços e papéis.

Após a análise deste capítulo é evidente que as crianças estabelecem regras nos seus jogos e brincadeiras. O contexto, as circunstâncias, os saberes, as interações, o espaço e os materiais ditam as regras necessárias para as suas brincadeiras. Estas regras são fundamentais para que as brincadeiras aconteçam e se desenvolvam, sem elas as crianças viveriam num caos que impossibilitaria as interações e sem estas, brincar, como sinónimo de prazer, seria impossível de acontecer.

IV. Considerações Finais

Com este trabalho de investigação pretendemos compreender como é que as crianças desenvolvem as suas culturas no tempo e espaço de recreio. Após leituras de investigações anteriores e de autores de referência sobre esta temática, foi realizado um estudo etnográfico com grande incidência na observação participante, que implica o olhar atento não só às ações, mas também às vozes das crianças. De seguida confrontamos o conteúdo da recolha de dados no terreno, com aquilo que defendem os autores convocados para esta reflexão. É assim um constructo partilhado e cooperado entre todos os atores nele envolvidos: investigadora, adultos da instituição e os grandes mentores, as crianças!

Chega agora o momento de tecer considerações relevantes sobre este estudo, que possam apoiar estudos posteriores, que me conduzam a uma melhor prática educativa e provoquem a reflexão e mudança em todos que trabalham com crianças, para que as observem e escutem como atores sociais competentes, de modo a que o direito de participar ativamente, na que às suas vidas diz respeito, seja uma verdade praticada e o direito a brincar seja uma prática obrigatória.

Quando o aviso soa porque uma campainha toca, ou alguém entoia: “Chegou a hora do recreio!” As crianças agitam-se, preparam-se para o tempo que lhes pertence, finalmente podem organizar-se autonomamente, escolher segundo as suas vontades e a presença dos adultos para vigilar a sua segurança pode ser contornada ou procurada, se necessária nesta ou aquela ocasião.

O recreio na escola, tempo de ócio e/ou lazer, é de todos a que lhe têm direito. Mas, a alegria que enche o recreio são as brincadeiras das crianças. E estas brincadeiras são, como diz Sarmiento (2004), do que as crianças fazem de mais importante.

A importância da brincadeira tem sido alvo de vários estudos, porque é brincando que as crianças constroem as culturas identitárias da sua geração. Nesta pesquisa observamos que é aí que se encontram e interagem com os seus pares, sem a orientação, sem as regras e os queres dos adultos que os acompanham ao longo do dia. Quando dizemos ao longo do dia remetemo-nos para a casa, onde uma grande maioria não tem irmãos e mesmo quando os

têm, também os pais estão presentes, na escola ou nas atividades extra curriculares que vivem sob o olhar atento dos adultos que os acompanham. Assim, para estas crianças, resta o recreio, sob a vigilância dos adultos, é verdade, mas com a distância que lhes permite maior liberdade nos jogos e brincadeiras, nas tomadas de decisão, nas suas interações, na construção de regras.

Brincar é sem dúvida a área de especialização das crianças e privá-las de o fazerem deveria ser um crime punível em todas as sociedades e culturas. Aliás, as sociedades deveriam prever diariamente o tempo de brincar como obrigatório, tal como é a frequência da escola. O recreio, tal como o observamos, oferece alguma garantia para as crianças brincarem com os seus pares e é esta agência social que sustem e impulsiona as culturas da infância, é nestas ações que traduzem vivências, experiências e culturas das suas vidas, que as cruzam com as dos seus pares, numa construção partilhada de saberes e conhecimento.

Da análise realizada é notório que cada criança é influenciada pelas culturas da comunidade, da família, dos seus pares e da escola, do mesmo modo que influência todas estas valências sociais, brincar, assim, é um ato sociocultural. Deste modo compreendemos que as crianças convocam conceitos, saberes e experiências que reinterpretem, transformam, redimensionam e, enquanto brincam, atribuem significados às suas realidades e constroem as suas identidades

Nesta pesquisa percebemos que as crianças, enquanto brincam constroem conhecimentos, significados, apropriações, e por meio das suas ações e interações, inerentes ao ato de brincar, constroem relações de amizade, resolvem problemas, dão largas à imaginação e à fantasia, experimentam papéis, materiais, transformam espaços, criam personagens, lidam com sentimentos como o medo, a frustração, a tristeza ou com o prazer e a alegria estonteante.

De acordo com Sarmiento (2004), as culturas da infância têm suporte em 4 pilares, a interatividade, a ludicidade, a fantasia do real e a reiteração. E, nesta investigação, compreende-se como o ato de brincar convoca estes eixos estruturais.

Neste estudo ficou muito claro que as crianças enquanto brincam, interagem. Aliás, e como já foi referido, a brincadeira é um ato social e cultural. Logo as culturas da infância revestem-se destes atos socializadores e socializantes. Compreendemos que, nas interações, as crianças criam relações de amizade e camaradagem, prestam apoio e partilham materiais com aos companheiros das brincadeiras, estabelecem regras, conhecem e compreendem melhor os outros e a si mesmos.

Percebemos, ainda, que da socialização, intrínseca às relações sociais, surgem também conflitos. As crianças resolvem conflitos entre si e por vezes pedem ajuda ao adulto. Em alguns momentos ao relatarm o conflito, ao verbalizarem a ação, compreendem e dão sentido às suas ações e às dos outros e além dos outros terem oportunidade de se esclarecerem, resolvendo problemas.

Neste trabalho pudemos considerar algumas causas dos conflitos observados, como a escassez de material. Exemplo disso são as 4 bicicletas do recreio, que apresentam diferentes características o que leva a que as crianças tenham a sua preferida e por vezes são várias crianças a preferir a mesma. Mas também estão na origem de conflitos a luta pelo poder, as exclusões, as diferenças de género, tal como defende Barreto (2013), e o não cumprimento de regras. Como refere Chispino (2007), também nas interações de conflito as crianças constroem a sua identidade e compreendem a diversidade do mundo à sua volta, pois, segundo este autor o conflito é um modo de manifestação na convivência democrática.

No que às questões de género diz respeito remetemos os conflitos escutados e observados aos (pré) conceitos estereotipados do feminino e do masculino e das tarefas que lhes estão associadas. Podemos encontrar crianças de géneros diferentes na mesma brincadeira, mas em muitas delas os papéis assumidos são estereótipos com grande influência social e cultural, tal como defendem Ferreira, 2002; Brougère, 1995 e 1998; Thorne, 1993; Angers, 2003 e Pomar 2008.

Concluimos que as interações com o adulto, neste tempo e espaço de recreio, surgem da necessidade de pedir apoio nas brincadeiras, como ler alguma coisa, pedir materiais que não estão acessíveis, pedir ajudar em alguma tarefa como apertar cordões ou colocar capacetes. Ou, ainda, Para

pedir apoio na resolução de conflitos, como já foi enunciado, ou para partilhar jogos, brincadeiras, habilidades e descobertas.

Compreendemos que, de entre os conflitos, as crianças, entre os seus pares, reclamam espontaneamente o seu direito de brincar, tanto para se entrosarem em brincadeiras, como para reclamar o seu tempo de o fazer.

As culturas da infância constroem-se por meio do ato de brincar e brincar é um ato lúdico, um ato de prazer e divertimento, daí a ludicidade referida por Sarmiento (2004). Percebemos que no recreio as crianças são mais felizes, mais soltas, mais livres, a explosão é de alegria e felicidade ouve-se, vê-se e sente-se, porque estão a brincar, mesmo que seja a lutar, as brincadeiras de lutas são divertidas, não magoam e não doem, não são a sério, são a brincar!

A fantasia do real, segundo este autor, presente nas culturas de infância, é evidente neste estudo, mesmo no jogo de futebol, que solicita regras previamente estruturadas, este grupo de crianças recria e transformam espaços, regras e conceitos. Concluímos, por meio de diferentes momentos que as crianças transformam o significado dos espaços e dos materiais, segundo o que é mais conveniente para levar a cabo as suas brincadeiras, do mesmo modo que os espaços e materiais de que dispõem influenciam os jogos e brincadeiras que realizam. As brincadeiras são inspiradas em experiências e vivências e, por vezes, em programas televisivos. Neste recreio as crianças brincam às festas populares, com a banda de música a passear pelas ruas, as idas à igreja ou à capela e os frangos de churrasco a acompanhar. As crianças quando brincam ao jogo simbólico de faz de conta, acreditam nas ações e nos papéis assumidos como sendo reais.

A reiteração, o quarto pilar anunciado por Sarmiento (2004), é sem dúvida uma característica das brincadeiras das crianças. De acordo com Ferreira (2002), as crianças escolhem para brincar parceiros com quem o fazem habitualmente, porque dão continuidade às brincadeiras, às suas ações e intenções. Esta continuidade das brincadeiras, aos olhos dos adultos parecem repetições, réplicas umas das outras, no entanto, conseguimos perceber, com esta observação e proximidade que as crianças introduzem novas intenções nas tarefas, os objetos assumem diferentes significados e os papéis que assumem vão-se alterando, assim as brincadeiras vão-se renovando com criatividade e imaginação, como na produção de chocolate, em que a atividade

parece sempre a mesma, mas em alguns recreios a produção é de veneno e não de chocolate. Observamos também que na reiteração, em algumas brincadeiras, as crianças vestem sempre os mesmos papéis, quando vão brincar já sabem o que está determinado para cada um, como nos jogos dos policiais e ladrões ou dos super-heróis. Esta reiteração é necessária para que as brincadeiras, renovadas ou não, passem de geração para geração, para que se apropriem de papéis, das regras e destes atos lúdicos, que são as brincadeiras destas idades, destas crianças integradas nesta comunidade e nestas culturas.

Concluimos que para brincar as crianças constroem regras, mesmo quando aos olhos dos adultos o caos parece instalado. As regras são criadas segundo as circunstâncias das brincadeiras e de modo que as possam desenvolver interagindo uns com os outros. Nestas regras, as crianças identificam os espaços e materiais como os necessários para as brincadeiras, definem papéis a assumir por cada criança e regulam comportamentos. Estabelecem as regras que permitem a operacionalização dos jogos e das brincadeiras que querem levar a cabo, sem elas as crianças viveriam num caos que impossibilitaria as interações e sem estas, brincar, como sinónimo de prazer, seria impossível de acontecer.

Após este estudo, depreendemos com maior clareza que as crianças devem ter o direito de participar na construção dos espaços de recreio e no apetrechamento do mesmo, afinal, trata-se de um espaço pensado para as crianças, logo, deve ser pensado com as crianças. Estas, como seres social e culturalmente competentes, devem participar ativamente na construção dos seus espaços, é importante que a sua voz seja ouvida e a sua participação sentida.

Referências Bibliográficas

- Angers, M. (2003). *A Sociologia e o Conhecimento de Si*. Instituto Piaget.
- Barreto, M.E.S. (2013). *Brincadeiras de Faz de Conta de Crianças em uma Turma de Educação Infantil – Um Estudo Etnográfico em Sociologia da Infância*. Tese de Doutorado em Estudos da Criança, Instituto de Educação - Universidade do Minho, Braga.
- Bogdan, R.; Sari, B. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Borba, A. M. (2007). O Brincar como Modo de Ser e Estar no Mundo. In Jeanete Beauchamp (Org.) *Ensino Fundamental dos Nove Anos: Orientações para a Inclusão da Criança de Seis Anos de Idade (33-45)*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica.
- Brougère, Gilles (1995). *Brinquedo e Cultura*. São Paulo: Cortez.
- Brougère, G. (2002). A Criança e a Cultura Lúdica. In: T.M. Kyshimoto, (Org.). *O Brincar e Suas Teorias (19-32)*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- Chrispino, Álvaro (2007). Gestão do conflito escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação*, 15 (n.54), 11-28.
- Committee on the Rights of the Child (2013). General comment nº 17 on the right of the child to rest, leisure, play, recreational activities, cultural life and the arts (art. 31). United Nations - Convention on the Rights of the Child. Disponível em: http://www2.ohchr.org/english/bodies/crc/docs/GC/CRC-C-GC-17_en.doc. Acesso Janeiro 2014.
- Corsaro, W. (2002). A reprodução interpretativa no brincar ao “faz-de-conta” das crianças. *Educação, Sociedade e Culturas*, 17, 113-134.
- Corsaro, W (2003). *Pesquisa etnográfica realizada com as crianças de Jardins de Infância nos EUA e em Itália*. Braga: Universidade do Minho – Instituto de Estudos da Criança.
- Corsaro, W. (2011). *Sociologia da Infância*. Porto Alegre: Artmed.

- Eder, D. e Corsaro, W. (1999). Ethnographic Studies of Children and Youth: Theoretical and Ethical Issues. *Journal of Contemporary Ethnography*, 28, 520-531.
- Fantin, M. (2000). *No Mundo da Brincadeira – Jogo, Brinquedo e Cultura na Educação Infantil*. Florianópolis: Cidade Futura.
- Fernandes, N. (2011). *O Direito de/a Brincar*. In *Jornadas “À volta da brincadeira” ATAHCA, Vila Verde, 17 Dezembro*, Vila Verde: ATAHCA (policopiado)
- Ferreira, F.I. (2011). Estudos Etnográficos: exemplos e potencialidades no campo da animação sociocultural. In: M. S. Lopes, (coord.) *Metodologias de Investigação em Animação Sociocultural*. (53-81). Chaves: Intervenção.
- Ferreira, F.I. (2012). Apontamentos da Unidade Curricular de Metodologia da Investigação, integrada no segundo semestre do Mestrado em Estudos da Criança – Associativismo e Animação Sócio-Cultural. Braga: UM, Instituto de Educação.
- Galego, C. e Gomes, A. A. (2005). Emancipação, Ruptura e Inovação: o “focus group” como instrumento de investigação. *Revista Lusófona de Educação*. 5, 173-184.
- Grigorowitschs, T. (2008). Entre a sociologia clássica e a sociologia da infância: Reflexões sobre o conceito de socialização. In *Anais do VI Congresso Português de Sociologia – Mundos Sociais: saberes e práticas*, Lisboa, 25-28 Jun. 2008. Disponível em: <http://www.aps.pt/vicongresso/pdfs/33.pdf>. Acesso: Abril 2014.
- Hermano, C. e Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da Investigação: Guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Kishimoto, T. M. (2001). O jogo e a educação infantil. In: T. M. Kishimoto, (org.). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*, (5ª Ed) (15-48) São Paulo: Cortez Editora.
- Kishimoto, T. M. & Ono, A. T. (2008). Brinquedo, gênero e educação na brinquedoteca. *Pro-Posições*, 19 (3), 209-223.
- Marsh, Jackie (2012). Children as knowledge brokers of playground games and rhymes in the new media age. Acesso: <http://chd.sagepub.com/content/early/2012/03/29/0907568212437190>

- Michel, C. B. (2011). *Interações Infantis e Relações de Poder: Fios que tecem uma Trama*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Educação - Universidade Federal do Rio Grande.
- Pinto, M. R. B. (2005) *Tempo e Espaço Escolares: O (Des)confinamento da Infância*. In Anais da 28ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, 16-19 out. 2005. Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt13/gt13423int.rtf>. Acesso em: fev. 2013.
- Pomar, C. (2008). *A Construção do Género na Infância e a questão da Equidade de Género*. Centro de Investigação em Educação e Psicologia: Universidade de Évora. Disponível em: www.ciep.uevora.pt. Acesso: Março 2013.
- Pontes, F. A. R. & Magalhães, C.M. C. (2002). A Estrutura da Brincadeira e a Regulação das relações. *Psicologia: Teoria e pesquisa*. 18 (2), 213 – 219.
- Rasmussen, K. (2004). Places for Children - Children's Places. *Childhood*, 11(2), 155-173. Disponível em: www.sagepublications.com. Acesso: Março 2013
- Rodrigues, P. (2004). Meninos e Meninas juntos mas essencialmente Separados... In *Livro de Resumos do VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais*, Coimbra, 16-18 Ago. 2004 Disponível em: <http://www.ces.uc.pt/lab2004/pdfs/PaulaRodrigues.pdf>. Acesso: Março 2014.
- Sarmiento, M. J. (2003). Imaginário e culturas da infância. *Cadernos de Educação*. 12 (21), 51-69.
- Sarmiento, M. J. (2004). As culturas da infância nas Encruzilhadas da 2ª Modernidade. In M. Sarmiento e A. Cerisara. *Crianças e Miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação* (9-34). Porto: Edições Asa.
- Sarmiento, M. J. (2005). Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. *Educação & Sociedade*. 26 (91), 361-378.
- Soares, N.F. (2006). A Investigação Participativa no Grupo Social da Infância. *Currículo sem Fronteiras*, 6 (1), 25-40.

- Soares, N.F. (2005). *Infância e Direitos: Participação das crianças nos contextos de vida – representações, práticas e poderes*. Tese de Doutorado, Instituto de Estudos da Criança - Universidade do Minho, Braga.
- Fernandes N. & Tomás, C (2011). Direitos de Criança em Portugal: os Desassossegos dos riscos na/da Infância. In *IV Encontro Maus-Tratos, Negligência e Risco na Infância e na Adolescência*, Maia, 11-12 Nov. 2011. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt>. Acesso: Dezembro 2013.
- UNICEF (1959). Declaração Universal dos Direitos das Crianças. Disponível em: http://www.ie.uminho.pt/Uploads/NEDH/declaracao_universal_direit_os_crianca.pdf. Acesso Outubro de 2013.
- UNICEF (1989). A Convenção sobre os Direitos da Criança. Disponível em: http://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf. Acesso: Outubro de 2013.
- Vygotsky, L.S. (1991). *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Lda. Disponível em: <http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/vygotsky-a-formac3a7c3a3o-social-da-mente.pdf>. Acesso: Dezembro 2013.
- Walsh, D. J; Tobin, J. J. & Graue, M. E. (2002). *A Voz Interpretativa: Investigação Qualitativa em educação de infância* in B. Spodek (Org.) *Manual de Investigação em Educação de Infância (1037-1066)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.