

**Universidade do Porto**  
**Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação**

***"- A gente aqui o que gosta mais  
é de brincar com os outros meninos!"***

**- as crianças como actores sociais e a (re)organização social do grupo de pares  
no quotidiano de um Jardim de Infância -.**

**Maria Manuela Martinho Ferreira**

**Dissertação de Doutoramento em Ciências da Educação,  
realizada sob orientação do Professor Doutor Steve Stoer**

**2002**

## Agradecimentos

Aos meninos e meninas que são a razão de ser deste trabalho, sem os quais este não teria sido possível. Espero ter sido capaz de traduzir as suas experiências no quotidiano do JI da Várzea e de com isso, fazer jus à relação criada.

Aos pais por terem autorizado os seus filhos a participar na pesquisa; uma atitude de disponibilidade e confiança que em muito se deve à mediação feita pela Carlota, a educadora e a amiga que fez como sempre: abriu a porta - desta vez, também, a do JI -, convidou-me para entrar e cuidou que me sentisse em casa.

Ao Professor Doutor Steve Stoer, meu orientador, pela mão de quem me aventurei nos caminhos da Sociologia, pelo acompanhamento e oportunidade de esclarecer dúvidas e opções ao longo do trabalho, pela liberdade e pela confiança depositadas.

Devo também aos amigos e colegas auxílio, troca de ideias, estímulo e afecto que jamais a palavra *obrigada* poderá resgatar. Refiro-me especialmente à Cristina Rocha, Dulce Abreu, Emília Vilarinho, Helena Araújo, Helena Barbieri, Humberto Lopes, José Alberto Correia, João Caramelo, Lígia Pereira, Maria José Araújo, Manuela Terraseca, Mariana Dias, Natércia Pacheco, Orlanda Trindade, Telmo Caria, Francisco Vaz da Silva, Virgínia Santos.

À FCT, através do programa PRODEP e à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação pelo apoio, meios e facilidades disponibilizados que tornaram possível a concretização desta investigação.

## RESUMO

Através da análise do dia-a-dia de 18 crianças de idades entre os 3-6 anos num Jardim de Infância público, situado em meio rural, durante um ano lectivo, pretende-se mostrar as crianças como actores sociais envolvidos numa dupla integração social: no mundo adulto e num mundo de crianças.

O argumento principal é que só através da observação dos contextos de vida nos quais as crianças tecem as suas relações sociais com outras crianças e adultos, é possível compreender como aqueles são constantemente reinterpretados e apropriados em função dos constrangimentos e oportunidades experimentados e construídos, (re)produzindo a sua própria cultura de pares e estabelecendo processos de transição de conjunto a grupo de crianças organizado socialmente. Subscrevendo os pressupostos da *Sociologia da Infância* para assumir uma posição na confluência das abordagens da *criança tribal* e da *criança estruturada socialmente*, este argumento é sustentado através de uma etnografia onde se descreve o seu quotidiano no JI, desde as suas principais rotinas, rituais e performances comunicativas, às sociabilidades, quer por referência às relações assimétricas com o adulto-educadora quer por referência às relações de maior horizontalidade entre crianças. Neste percurso, salientam-se as dimensões da acção que, tendo-se tornado um património comum ao grupo, são estruturadoras de uma *identidade partilhada* como crianças, na qual se entrecruzam *identidades particulares* onde se reconstróem em *papéis e posições* de género, idades e classe social e, individualmente, em *identidades singulares* onde co-existem diferentes estilos de acção.

Na desconstrução do grupo de pares como homologia, além da identificação dos processos socio-culturais e de sociabilidade, que asseguraram a sua continuidade, constataram-se ainda importantes clivagens sociológicas - de género, idade e classe social - nos processos de interacção e nas múltiplas relações de poder que os impregnam, onde se (re)produzem desigualdades sociais. Finalmente, persiste uma ordem social infantil sob a égide das/os *mais velhas/os* e dos valores da *classe média*, mas onde são as meninas que dominam. Quanto à classe social, constata-se ainda que, se relativamente a algumas crianças provenientes de meios mais desfavorecidos, o JI se apresenta como uma "porta aberta" à realização e reconhecimento de talentos que prometem, naquele contexto, possibilidades de mobilidade social ascendente ainda que por aproximação aos grupos da classe média, para outras, o peso dos constrangimentos estruturais ali esteve para nos lembrar a agudeza dos seus efeitos, na expressão de reais limitações.

## ABSTRACT

By analyzing the day to day activity of 18 children between the ages of 3 and 6 in a public kindergarten, situated in a rural setting, during one school year, one aims at showing children as social actors involved in a process of double social integration: in the adult world and in the world of children.

The main argument is that only by way of observation of the life contexts, where children weave their social relations with other children and adults, is it possible to understand how such relations are constantly reinterpreted and appropriated in function of the constraints and opportunities experimented and constructed, (re)producing their own peer group culture and establishing transition processes turning the children into a socially organized group. Taking the presuppositions of the *Sociology of Childhood* as a starting point in order to assume a position at the confluence of approaches to the *tribal child* and the *socially structured child*, this argument is sustained through an ethnography that describes the daily life of the kindergarten, from its main routines, rituals and communicative performances, to its sociality both with regard to the asymmetrical relationship of the children vis-a-vis the adult kindergarten teacher and to the more horizontal relations between children. Along the way, the dimensions of action that, having become common patrimony of the group, are structured on the basis of a *shared identity* among the children are emphasized. This identity is made up of *particular identities* that are reconstructed on the basis of gender, social class and age roles and positions and, individually, on *singular identities* where different styles of action co-exist.

In the deconstruction of the peer group as a homology, in addition to the identification of socio-cultural processes and the sociality which assures their continuity, important sociological divisions were also found – gender, age and social class – in the processes of interaction and in the multiple power relations which invade them and where social inequalities are (re)produced. Finally, a social order of children under the aegis of the older children and of the values of the middle class persists, a social order where girls are dominant. With regard to social class, one also finds that, even if with respect to children coming from disadvantaged areas the kindergarten provides an “open door” for recognizing and promoting promising talent, in this context, the possibilities of upward social mobility, when measured as increasing proximity to middle class groups, are limited by the weight of structural constraints which appear to be always present to remind us of the real effects of social class.



## RÉSUMÉE

A travers l'analyse du quotidien de 18 enfants âgés entre les 3-6 ans, dans une maternelle publique, située en milieu rural, pendant une année scolaire, nous prétendons montrer les enfants en tant qu'acteurs sociaux engagés dans une double intégration sociale, soit dans le monde adulte, soit dans le monde des enfants.

L'argument principal soutient que ce n'est qu'à travers l'observation des contextes de vie dans lesquels les enfants tissent leurs rapports sociaux avec d'autres enfants et adultes, que l'on peut rendre possible la compréhension de comment ces contextes sont constamment ré-interprétés et appropriés en fonction des contraintes et opportunités expérimentées et construites, dans la (ré)production de leur propre culture de pairs et des processus de transition d'ensemble à groupe d'enfants organisé socialement. Souscrivant les présupposés de la *Sociologie de l'Enfance* a fin de prendre une position dans la confluence entre les approches de *l'enfant tribal* et de *l'enfant socialement structuré* cet argument est soutenu par une ethnographie où se développe la description de leur quotidien à la maternelle, depuis leurs principales routines, rituels, et performances communicatives jusqu'aux sociabilités, soit par référence à leurs rapports asymétriques avec l'adulte-institutrice, soit par référence aux rapports d'une plus grande horizontalité entre les enfants. Dans cette démarche, sont soulignées les dimensions de l'action qui en devenant un patrimoine commun au groupe sont structurantes d'une *identité partagée* en tant qu'enfants, dans laquelle s'entrecroisent des *identités particulières* où elles sont reconstruites en rôles et positions de genre, âges et classe sociale et, individuellement, des *identités singulières* où coexistent des différents styles d'action.

Dans la déconstruction du groupe de pairs en tant qu'homologie, au-delà de l'identification des processus socio-culturels et de sociabilité qui ont assuré sa continuité, nous avons constaté en plus d'importantes clivages sociologiques – de genre, âge et classe sociale – dans les démarches d'interaction et dans les multiples rapports de pouvoir qui les imprègnent, où sont (re)produites des inégalités sociales. Finalement, persiste un ordre social infantile sous l'égide des *plus âgés* et des valeurs de la *classe moyenne*, mais où sont les filles qui dominant.

En ce qui concerne la classe sociale, nous constatons aussi que s'il est vrai que pour certains de ces enfants appartenant à des milieux plus défavorisés la maternelle se présente en tant que «porte ouverte» à la réalisation et reconnaissance de talents promettant, dans ce contexte, des possibilités de mobilité sociale ascendante, même si cela se fait par approximation aux groupes de la classe moyenne, par contre, pour d'autres enfants, le poids des contraintes structurelles y a été présent pour nous rappeler la profondeur de leurs effets dans l'expression de réelles limitations.

# ÍNDICE

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |           |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>I Capítulo -“Onde estão as crianças?” ou... dos motes aos rascunhos de uma investigação com crianças.</b>                                                                                                                                                                                                               | <b>1</b>  |
| <b>1. “- Onde estão as crianças?” ou... dos motes pessoais à justificação de uma investigação com crianças numa perspectiva sociológica</b>                                                                                                                                                                                | <b>3</b>  |
| 1.1. De corpo armadilhado a corpo potenciado para a acção, de uma perspectiva da <i>deficiência</i> para uma perspectiva da <i>competência</i> do paradigma da criança como objecto passivo de socialização para um paradigma da criança-actor ou... as justificações epistemológicas e metodológicas, sociais e políticas | 5         |
| <b>2. “Crescer e aparecer” ou... da emergência de uma sociologia da infância, a infância e a agência das crianças.</b>                                                                                                                                                                                                     | <b>14</b> |
| 2.1. A criança como construção social, a criança como uma categoria estrutural permanente das sociedade, a criança minoritária e a criança tribal ou... quatro modos de constituir sociologicamente a criança, duas concepções de agência da infância                                                                      | 16        |
| <b>3. “Virar o quotidiano do avesso” ou... opções teóricas e metodológicas, rascunhos para uma investigação com crianças no âmbito da sociologia da infância</b>                                                                                                                                                           | <b>25</b> |
| 3.1. Entre a <i>criança tribal</i> e a <i>criança como estrutura social</i> ou... definindo um ângulo teórico de referência no âmbito das abordagens da sociologia da infância.                                                                                                                                            | 25        |
| • um estudo interpretativo “avisado”.                                                                                                                                                                                                                                                                                      | 28        |
| 3.2. “- Onde estão as crianças?” ou... o contexto do JI como um espaço privilegiado para a captação da relação entre a agência das crianças e estrutura social.                                                                                                                                                            | 34        |
| • uma etnografia com crianças                                                                                                                                                                                                                                                                                              | 38        |
| 3.3. “- O que fazem as crianças?” para poder compreender “- O que são as crianças-actores sociais e como grupo social?” ou... grandes questões como ponto de partida, um processo de descoberta                                                                                                                            | 40        |
| 3.4. Da lógica interna de cada uma das partes e da lógica que as articula entre si.                                                                                                                                                                                                                                        | 41        |

## II Capítulo - "*Branco demasiado*" ou... tornar transparente a relação social de investigação numa etnografia com crianças

47

### 1. "*Branco demasiado*", uma metáfora poderosa numa etnografia com crianças

49

#### 1.1. "*Branco demasiado*", uma metáfora poderosa ou... dez pressupostos básicos numa etnografia com crianças

49

#### 1.2. Os "estranhos sabores" das perplexidades como experiência de reflexividade e desconstrução de essencialismos

53

### 2. Biografia de uma investigação ou... tornar transparente a relação social de investigação

55

#### 2.1. Iniciar a pesquisa, garantir o acesso com os adultos

55

#### 2.2. "*O primeiro dia...*" ou... os "sabores" das primeiras perplexidades.

56

- O travo do silêncio

56

- Entre "*- Vens tomar conta dos meninos?*" e "*- Não vens fazer desenhos?*" ou... o mesmo é perguntar: "*- Quem és tu, afinal?*"

59

#### 2.3. Entre a *observação participante* vs. *participação observante* com as crianças... e o estatuto da investigadora como *amiga*

62

- A investigadora como *amiga* e a construção de uma relação de aceitação com as crianças ou... a importância da *participação observante*

62

- Participação observante em *brincadeiras de faz-de-conta*

63

- Usos sociais que as crianças fazem da investigadora

64

- "*Quem é quem?*" ou... o Outro, entre o adulto e as crianças. Adultocentrismo, o obstáculo dos obstáculos

65

#### 2.4. Entre as observações e os registos, a investigadora como etnógrafa

69

- *Episódios interactivos* como unidades de registo ou ... das opções tomadas, seu alcance e limitações

70

- Da inclusão das crianças e da educadora no processo de investigação ou ... procurar lidar com a minha subjectividade: processos de objectivação e validação da pesquisa

75

#### 2.5. Entre a apropriação e o controlo dos meus "papéis" e a representação do meu papel pelas crianças ou... outros modos de participação das crianças na pesquisa

79

#### 2.6. Acerca da interpretação e da análise ou... dos textos ao texto

82

|                                                                                                                                                  |                |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------|
| <b>III capítulo - “À porta do JI” ou... retratos da heterogeneidade social que envolve e contém o grupo de crianças</b>                          | <b>89</b>      |
| <b>1. “À porta do Jardim de Infância” – introdução</b>                                                                                           | <b>91</b>      |
| • <i>Habitus e stock de conhecimentos</i> , duas perspectivas de análise, dois conceitos a não perder de vista                                   | 92             |
| <b>2. “Começar a conhecer as crianças da Várzea” ou... primeiros retratos da heterogeneidade social que envolve e contém o grupo de crianças</b> | <b>98</b>      |
| 2.1. Várzea, um <i>flash</i> do meio social do JI local                                                                                          | 98             |
| 2.2. <i>Álbuns de família</i> ou... as famílias das crianças que frequentaram o JI da Várzea                                                     | 99             |
| 2.3. Um “retrato de conjunto” ou... a heterogeneidade interna do conjunto de crianças do JI                                                      | 109            |
| <br><b>IV Capítulo - “Entrar da porta p’ra dentro do JI da Várzea” ou... do espaço-tempo onde decorre a acção</b>                                | <br><b>115</b> |
| <b>1. “Entrar da porta p’ra dentro...” - Introdução.</b>                                                                                         | <b>117</b>     |
| 1.1. Do <i>aqui</i> e do <i>agora</i> ao <i>local</i> onde se construirá o <i>quotidiano</i>                                                     | 118            |
| <b>2. “Brincar sim, mas...” – da ordem institucional definida pelo adulto-educadora</b>                                                          | <b>123</b>     |
| 2.1. Espaços, objectos e actividades ou... da organização da sala do JI.                                                                         | 124            |
| • Regras implícitas na organização do espaço.                                                                                                    | 127            |
| 2.2. <i>Um dia no JI</i> ou... da organização do espaço-tempo                                                                                    | 132            |
| • Tempos sociais, tempos institucionais                                                                                                          | 134            |
| • Espaços-tempos <i>dos adultos</i> , espaços-tempos <i>das crianças</i> .                                                                       | 137            |
| • Espaços-tempos <i>para crianças</i> , espaços-tempos <i>das crianças</i> .                                                                     | 138            |
| 2.3. Da ordem institucional do JI definida pelo adulto-educadora                                                                                 | 142            |

## V capítulo – “*Dos meandros da ordem institucional adulta às ordens sociais emergentes das crianças*” ou... retratos da construção das ordens sociais no JI. 149

|                                                                                                                                                                                                                                                        |            |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>1. Do “passar da porta p’ra dentro...” ao “embrenhar nos meandros...” - introdução.</b>                                                                                                                                                             | <b>151</b> |
| 1.1. Da acção social, entre o “sentido” e os “outros”.                                                                                                                                                                                                 | 154        |
| 1.2. Da acção social como prática situada e como possibilidade de evidenciar as competências sociais, tipos de acção e lógicas de acção mobilizadas pelos actores na sua experiência quotidiana.                                                       | 158        |
| 1.3. Da acção social e das interacções como relações de poder                                                                                                                                                                                          | 164        |
| 1.4. A <i>reprodução interpretativa</i> , um conceito útil para compreender o processo de estruturação social no JI do ponto de vista das crianças                                                                                                     | 166        |
| <b>2. Do confronto entre tempos dos adultos e os tempos <i>para e das</i> crianças</b>                                                                                                                                                                 | <b>169</b> |
| 2.1. <i>Ajustamentos secundários</i> ou... um modo de evidenciar as crianças como actores sociais activos no confronto com a ordem adulta.                                                                                                             | 169        |
| 2.2. Dois momentos do tempo dos adultos, cinco razões                                                                                                                                                                                                  | 173        |
| <b>3. Da emergência da ordem instituinte das crianças e da construção social do grupo de crianças no confronto com o <i>tempo do adulto</i></b>                                                                                                        | <b>178</b> |
| 3.1. Os momentos de reunião como ritual de entrada na instituição                                                                                                                                                                                      | 178        |
| • “- <i>Esse brinquedo é para ficar na sala? É para todos brincarem?</i> ” – pergunta a Carlota ou... da negociação do empréstimo de brinquedos                                                                                                        | 181        |
| • “- <i>Olha o que é que eu trouxe!</i> ” ou... da apresentação de si ao grupo.                                                                                                                                                                        | 184        |
| • “- <i>Passa! Passa!</i> ” ou... do controlo pela posse dos objectos, a organização interna das crianças como grupo social.                                                                                                                           | 191        |
| • “- <i>Empresta-me!</i> ” ou... usos sociais do ritual dos “empréstimos” no grupo de crianças                                                                                                                                                         | 193        |
| • “- <i>Passa! Passa!</i> ” ou... a cantilena como elemento partilhado da cultura infantil.                                                                                                                                                            | 194        |
| 3.2. O(s) momento(s) da <i>arrumação</i> como ritual de ordem na instituição                                                                                                                                                                           | 196        |
| • “- <i>É hora de arrumar!</i> ” – diz a Carlota ou... .                                                                                                                                                                                               | 197        |
| • “Usar e arrumar” ou... adesão e conformidade das crianças à ordem institucional no espaço-tempo <i>para as</i> crianças                                                                                                                              | 206        |
| • “Brincar às arrumações” ou... adesões e conformidades das crianças à ordem institucional no espaço-tempo <i>das</i> crianças                                                                                                                         | 209        |
| • “- <i>Isto está uma miséria!</i> ” ou... “brincar às arrumações” como modo de tirar partido do sistema, prolongando o jogo... arrumando. Uma estratégia de resistência e simultânea adesão do sub-grupo à ordem institucional.                       | 214        |
| • Entre o “- <i>Posso ajudar?</i> ” e “- <i>Estás a arrumar? Não é para arrumar, é só...</i> ” ou ... da “adesão altruísta” às “recusas justificadas”. Luz e sombras nos processos de adesão e conformidade das crianças à ordem institucional adulta. | 221        |

|                                                                                                                                                                                                                                                                     |     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| • “Arrumar é diferente de limpar, é diferente de guardar!” e “- Quem não arruma não vai brincar nem amanhã, nem amanhã, nem amanhã!” ou... concepções, valores e usos sociais da arrumação no grupo de crianças                                                     | 237 |
| • “Brincar ao faz-de-conta das <i>“Viagens e hotéis”</i> e da <i>“Surpresa das prendas e ao Pai Natal”</i> ou... as “desarrumações” como forma de afirmação da cultura das crianças na ordem institucional e como processo instituinte da ordem social das crianças | 246 |

|                                                                                                      |            |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>3.3. Das (des)arrumações do grupo de “pares” ou... entre considerações e novas interrogações.</b> | <b>271</b> |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|

|                                                                                                                                                       |            |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>VI capítulo – “Embrenhar nos meandros das ordens sociais emergentes das crianças” ou... retratos da construção das ordens sociais das crianças</b> | <b>277</b> |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|

|                                                                                                                                  |            |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>1. Do embrenhar nos meandros da ordem emergente das crianças à captação da sua organização como grupo social – introdução</b> | <b>279</b> |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|

|                                                                                                                                                                                    |     |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 1.1. A cultura de pares e rotinas da cultura de pares – conceitos úteis para compreender a ordem instituinte das crianças e o processo de estruturação do grupo social de crianças | 282 |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|

|                                                                                      |     |
|--------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 1.2. Cultura infantil e grupo de “pares”, relações sociais e laços de sociabilidade. | 289 |
|--------------------------------------------------------------------------------------|-----|

|                                                                        |            |
|------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>2. Do confronto entre crianças nos espaços-tempos das crianças.</b> | <b>301</b> |
|------------------------------------------------------------------------|------------|

|                                                                                                                                                                    |     |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 2.1. <i>Brincar/jogar</i> como modo de evidenciar as relações entre pares, as rotinas da cultura de pares e a construção da(s) ordem(ens) social(ais) das crianças | 301 |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|

|                                                                                                                                                                                               |            |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>3. Da apropriação dos espaços das crianças e da sua resignificação pelos usos sociais colectivos expressos em rotinas do brincar, alicerces que constróem ordens sociais das crianças.</b> | <b>318</b> |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|

|                                                                                                                                                              |     |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 3.1. Os <i>momentos do brincar</i> como momentos de apropriação do espaço institucional pelas crianças e da sua resignificação pelos usos sociais colectivos | 318 |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|

|                                                                    |     |
|--------------------------------------------------------------------|-----|
| • “Agora podem ir brincar para onde quiserem ...!” – diz a Carlota | 318 |
|--------------------------------------------------------------------|-----|

|                                                                                                                                                                                                         |     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| • Entre o “nomadismo” e a “sedentarização”, criar “pontes”, galgar fronteiras, traçar “ruas” e itinerários pelo espaço da sala ou... dos ritmos, movimentos e “paranças” do <i>momento do “brincar”</i> | 321 |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|

|                                                                                                    |     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| • Da “sedentarização” ou... das “paranças” nos espaços das crianças no <i>momento do brincar</i> . | 329 |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|

|                                                                                                                                                              |     |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 3.2. Os <i>momentos do brincar</i> como momentos de resignificação dos espaços das crianças pelos usos sociais colectivos expressos em rotinas do “brincar”. | 331 |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|

|                                                                                                              |     |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 3.2.1. Recriar “povoados” e passar a “habitar” a casa ou... principais rotinas, regras e princípios de acção | 331 |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• No <i>quarto</i>, entre o “vestir e enfeitar” cuidando de si para ficar “grande” e o “cuidar dos ‘bebés’”, tornando-se “mãe”. A importância dos objectos na definição de papéis e funções sociais e na constituição das suas rotinas do <i>brincar</i>.</li> </ul>                                                             | 332 |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• “- O “bebé” não é só teu! É de todos!”, “- Mas eu é que tive a ideia!” ou... acerca da gestão e disputas pela posse e/ou controlo dos objectos e/ou para a sua resistência. Entre o estatuto social da “mãe” e os usos sociais da maternidade: estratégias, argumentos e princípios mobilizados.</li> </ul>                    | 340 |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• “- As mães são grandes! Até ao tecto!”, “- Vai dar comida ao bebé, senão ela morre à fome!” ou... das concepções sociais acerca das mães, dos bebés e das suas relações.</li> </ul>                                                                                                                                            | 351 |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Entre a “cama” e o “tomar banho” ou... a tradição “já não é o que era!”. Desinterditar objectos, ampliar espaços no espaço e complexificar o leque de acções pela emergência de novas rotinas.</li> </ul>                                                                                                                      | 356 |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Na <i>cozinha</i>, entre o <i>momento da refeição</i> e os cuidados domésticos.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                     | 360 |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• “- Não é com o garfo é com a faca!”, a difusão de regras de comportamento social à mesa ou... a socialização entre pares no modelo civilizacional burguês.</li> </ul>                                                                                                                                                          | 361 |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• A “<i>corda da roupa</i>”, “<i>janelas</i>” e “<i>porta</i>” ou... galgar fronteiras, construir novas fronteiras. Resignificação das fronteiras da <i>casa</i> nos usos sociais do <i>brincar</i>.</li> </ul>                                                                                                                  | 364 |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• “- <i>Tens que tocar à campainha!</i>”, “- <i>Triiiiim! Posso entrar?</i>” ou... “nós” e os “outros”. Das regras de entrada na <i>casa</i> e do seu uso social diferenciado no grupo de crianças. Das estratégias de acesso, inclusão, exclusão e socialização entre pares - entre a intransigência e a tolerância.</li> </ul> | 366 |
| 3.2.2. Recriar “povoados” e passar a “habitar” o <i>posto médico</i> ou... entre a <i>marcação de consultas</i> e o <i>tratamento</i> . Principais rotinas, regras e princípios de acção                                                                                                                                                                                | 374 |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• “Médicos/as”, “doentes” e “recepcionista”, entre a definição de papéis e funções e a sua baralhação como formas de sanidade da vida em grupo.</li> </ul>                                                                                                                                                                       | 377 |
| <b>3.3. Uma apropriação diferenciada do espaço institucional pelas crianças, alicerces para compreender a construção das ordens sociais das crianças</b>                                                                                                                                                                                                                | 383 |
| 3.3.1. Entre o ‘nomadismo’ e a ‘sedentarização’, salientando algumas coordenadas que orientam o “povoamento” das crianças nos <i>espaços das crianças</i>                                                                                                                                                                                                               | 383 |
| 3.3.2. Entre o ‘nomadismo’ e a ‘sedentarização’, descobrindo “moradas” ou... uma cartografia do “brincar” que nos dá conta de um “povoamento” genderizado e etário?                                                                                                                                                                                                     | 388 |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Uma apropriação diferenciada do espaço institucional pelas crianças ou... espaços geradores de exclusividade de género e espaços promotores de encontros entre géneros?</li> </ul>                                                                                                                                             | 389 |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Uma apropriação diferenciada do espaço institucional pelas crianças ou... espaços <i>das/os mais velhas/os</i>, espaços <i>das/os mais novas/os</i> e espaços promotores de encontros entre as diferentes idades?</li> </ul>                                                                                                   | 393 |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Uma apropriação diferenciada do espaço institucional pelas crianças ou... das suas “moradas” e “moradoras/es” ao “morar” nelas.</li> </ul>                                                                                                                                                                                     | 396 |
| <b>4. Da apropriação diferenciada dos espaços para e das crianças e da sua resignificação pelos usos sociais colectivos à construção da(s) ordem(ns) social(ais) das crianças</b>                                                                                                                                                                                       | 399 |
| 4.1. Entre a “ <i>casa</i> ” e o “ <i>trabalho</i> ” ou... de uma cartografia genderizada do “brincar” aos espaços geradores de exclusividades de género                                                                                                                                                                                                                | 399 |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Um triângulo “cor-de-rosa” que tem a <i>casa</i> como “centro”. Os espaços “privados” e “públicos” da <i>casa</i> ou... a <i>casa</i> como espaço feminino.</li> </ul>                                                                                                                                                         | 399 |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Um espaço na “margem” dos espaços, os espaços “privados” e “públicos” dos <i>jogos</i> ou... os <i>jogos-trabalho</i> dos meninos como o seu “centro”.</li> </ul>                                                                                                                                                              | 402 |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Entre considerações e novas interrogações</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                           | 408 |
| 4.2. Entre a “ <i>casa</i> ” e o “ <i>trabalho</i> ”, entre “ <i>damas</i> ” e “ <i>maskarilhas</i> ” ou... entre os espaços geradores de exclusividades de género e a construção de ordens sociais de género homossociais, entre as suas zonas de transgressão e a defesa das suas fronteiras. A construção de ordens sociais de género feminino e masculino.          | 412 |
| 4.2.1. A <i>casa</i> como espaço feminino e a construção de uma ordem social feminina                                                                                                                                                                                                                                                                                   | 417 |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| • “ <i>Vestir e enfeitar</i> ” como um modo de prosseguir a apresentação de si ao grupo ou... a importância do uso de sinais visuais para construir colectivamente a diferença de género feminino.                                                                                                                                                                                                                                                                                            | 417 |
| • Entre “ <i>a saia azul</i> ”, “ <i>o vestido verde</i> ”, o “ <i>vestido cor-de-rosa</i> ”, “os <i>véus</i> ” e “ <i>batons e vernizes</i> ” ou... construindo em corpos de criança, corpos de mulher. Imagens plurais de feminilidade.                                                                                                                                                                                                                                                     | 423 |
| • “- <i>Se rodarmos muito vêem-se as cuecas?</i> ”, “- <i>A Ana Rita é “respeitada!”</i> e “- <i>Eu gosto de ti!</i> ” ou... concepções e valores da cultura das meninas. Entre a tradição e a auto-determinação, ambiguidades e contradições.                                                                                                                                                                                                                                                | 444 |
| • “- <i>Dá-me a roupa! Tira!</i> ” e “- <i>Olha a menina! Sai daqui!</i> ” ou... entre o controlo de zonas de exclusividade de género feminino e a sua transgressão. Entre a defesa das suas fronteiras e a construção de identidades de género masculino. O papel da homofobia na estruturação de diferenças de género opostas e bipolares.                                                                                                                                                  | 464 |
| • “- <i>Eu não quero cá homens!</i> ” ou... de como as meninas ao controlarem os meninos no espaço mais “público” da casa, afirmam como um domínio feminino.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | 478 |
| 4.2.2. Os <i>jogos-trabalho</i> como espaço dos meninos e a construção uma ordem social masculina                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | 483 |
| • Entre “ <i>casas</i> ” e “ <i>carrinhos</i> ” ou... brincar nos <i>jogos de construção</i> como uma das formas de construir colectivamente a diferença de género masculino                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | 483 |
| • “- <i>Vamos fazer uma casa...</i> ” – o papel do conflito e da criatividade na construção de solidariedades masculinas e de um estatuto no grupo dos menino. Imagens plurais de masculinidade                                                                                                                                                                                                                                                                                               | 490 |
| • “- <i>Não podemos porque são de mulher!</i> ”, “- <i>Choramings!</i> ” e “- <i>A gente faz... TUMBA!</i> ” ou... concepções, valores da cultura dos meninos. Entre trabalhar o discurso da masculinidade hegemónica e aprender a ser menino entre meninos, ambiguidades e contradições                                                                                                                                                                                                      | 512 |
| • “- <i>Agora somos iguais!</i> ”, “- <i>Agora somos ladrões!</i> ”, “- <i>Tens de fazer tudo o que nós dissermos senão morres!</i> ”, os “ <i>mascarilhas</i> ” e os “ <i>assaltos</i> ” à casa ou... O papel dos heróis da TV na construção social do grupo de meninos, na apresentação colectiva de si face às meninas e na transgressão das fronteiras da casa. “ <i>Guerras</i> ” e “ <i>pazes</i> ” no confronto dos seus poderes relativos em zona de exclusividade de género feminino | 544 |
| 4.3. Da “ <i>praça</i> ” à “ <i>praceta</i> ”, passando pelo “ <i>posto médico</i> ” ou... os “ <i>espaços públicos</i> ” das e para crianças como “ <i>falsos neutros</i> ”. Entre a convergência e os novos “ <i>encontros</i> ” intra/entre géneros e a prossecução do confronto dos seus poderes relativos.                                                                                                                                                                               | 564 |
| • a <i>biblioteca</i> : “ <i>praça</i> ” pública, vidas íntimas                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | 565 |
| • o <i>posto médico</i> : um “ <i>serviço</i> ” público “administrado” pelas meninas                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          | 574 |
| • os <i>desenhos</i> : uma “ <i>praceta</i> ” dos/as mais velhos/as onde elas superintendem.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | 579 |
| 4.4. Da co-existência de ordens sociais de género e de idade e da (re)organização social do grupo de pares sob a égide do feminino, das/os mais velhas/os e dos valores da classe média - considerações finais.                                                                                                                                                                                                                                                                               | 590 |
| 4.4.1. “Cada qual no seus espaços” ou... a diferenciação dos espaços do JI como processo de estruturação do contexto social pelas crianças e forma elementar da sua reorganização como grupo(s) de pares heterogéneo.                                                                                                                                                                                                                                                                         | 593 |
| 4.4.2. “Cada qual nos seus espaços e os espaços de cada quais” ou... entre uma <i>identidade partilhada</i> e <i>identidades particulares</i> , a (re)organização do(s) grupo(s) de pares sob a égide do feminino, das/os mais velhas/os e dos valores da classe média                                                                                                                                                                                                                        | 597 |
| • Experiências sociais comuns ou... padrões de relação e interacção que forjam uma <i>identidade partilhada de criança-par</i> .                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | 598 |
| • Experiências sociais semelhantes, diferentes e desiguais ou... padrões de relação e interacção que forjam <i>identidades particulares</i> de género e idades.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | 604 |
| 4.4.3. Cada qual(ais) nos seus espaços e o(s) lugar(res) de cada qual(ais) ou... de como os diferentes actores sociais lidaram, na sua heterogeneidade de género, idade, classe social e antiguidade, com as diferentes <i>fronteiras</i> e <i>hierarquias</i> em presença. O papel estratégico das sociabilidades e a presença de diferentes estilos de agência na (re)organização social do grupo de crianças.                                                                              | 612 |
| • Entre “ <i>pares</i> ” e “ <i>ímpares</i> ”, salientar percursos e estilo singulares ou... da (re)organização social do grupo das meninas no tempo.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         | 612 |



|                                                                                                                                                |     |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| • Entre "pares" e "ímpares", salientar percursos e estilo singulares ou... da (re)organização social do grupo dos meninos no tempo.            | 618 |
| 4.4.4. Da re(organização) social do grupo de pares sob a égide do feminino, <i>das/os mais velhas/os</i> e dos valores da classe média.        | 622 |
| • "Virar o quotidiano do avesso" ou o JI como um espaço de cidadania e o <i>brincar</i> como uma forma de expressão do direito à participação? | 625 |

---

|                           |     |
|---------------------------|-----|
| <b>VII - Bibliografia</b> | 629 |
|---------------------------|-----|

---

# ÍNDICE DE QUADROS

|           |                                                                         |     |
|-----------|-------------------------------------------------------------------------|-----|
| Quadro 1  | - Situação na profissão do Pai e Mãe vs. nível de escolaridade e idade  | 100 |
| Quadro 2  | - Posição social das crianças (síntese)                                 | 101 |
| Quadro 3  | - Idades vs. percursos institucionais                                   | 109 |
| Quadro 4  | - Percursos institucionais por idade vs. género                         | 111 |
| Quadro 5  | - Planta da sala de actividades do JI da Várzea                         | 124 |
| Quadro 6  | - Funções e regras de acesso e uso subjacentes aos espaços formais      | 129 |
| Quadro 7  | - Rotinas institucionais no tempo-espaço do JI                          | 136 |
| Quadro 8  | - Desdobramento dos espaços-actividades nos espaços-tempos das crianças | 140 |
| Quadro 9  | - Ocupação média por espaço vs. género                                  | 390 |
| Quadro 10 | - Ocupação relativa por espaço vs. género                               | 391 |
| Quadro 11 | - Ocupação relativa dos espaços vs. meninas vs. fracções de idades      | 394 |
| Quadro 12 | - Ocupação relativa dos espaços vs. meninos vs. fracções de idades      | 394 |
| Quadro 13 | - Cartografia genderizada do espaço-sala                                | 402 |
| Quadro 14 | - Diferentes feminilidades vs. idades (síntese)                         | 464 |
| Quadro 15 | - Diferentes masculinidades vs. classe social vs. idades (síntese)      | 540 |

**I Capítulo - “- Onde estão as  
crianças?” ou... dos motes aos  
rascunhos de uma investigação  
com crianças**

# **1. "- Onde estão as crianças?" ou... dos motes pessoais à justificação de uma investigação com crianças numa perspectiva sociológica**

*"- Mas, afinal, onde estão as crianças?"* - eis a questão com que me confrontei logo nos primeiros tempos em que, ainda como estagiária finalista do curso de educadoras de infância, me vi sozinha e impotente frente a vinte cinco crianças de quatro/cinco anos e que me foi acompanhando ao longo dos oito anos seguintes em que exerci aquela profissão.

As razões de tal interrogação bem como da sua persistência decorriam da constatação quotidiana de que as acções esperadas das crianças não só não se conformavam como desassossegavam as imagens e modelos teóricos de uma criança universal, abstracta, aprendidos numa formação inicial dominada pelo paradigma psico-pedagógico. Isto, para além de me confrontar com alguém que me colocava exigências tanto do ponto de vista físico como cognitivo e afectivo, alguém capaz de, ao me "apanhar" e "dar a volta", desafiar os meus poderes e me devolver as minhas próprias contradições de adulta. Ao mesmo tempo, a observação e a intervenção nos seus conflitos, ao fazerem-me descobrir no exercício da força entre si e no uso discricionário de artefactos, saberes e afectos um leque de relações sociais, poderoso o suficiente para engendrar formas de inclusão e/ou marginalização geradoras de "pares" e "ímpares", abalava seriamente uma imagem das crianças como seres inocentes, simples e ingénuos e de uma relação entre educadora-crianças a-social, despolitizada, meramente pedagógica e afectiva.

*"- Mas, afinal, onde estão as crianças?"* foi também a questão com que fui confrontada no preciso momento em que defendia a minha tese de mestrado. Dessa vez, a sua contundência decorria justamente do facto de naquele trabalho, apesar de advogar a defesa de uma sociologia da infância em que as crianças fossem assumidas como actores sociais, eu ter acabado por dar conta, unicamente, de como os adultos, por via dos discursos médico e psico-pedagógico, tinham contribuído para a definição de concepções de criança e para a legitimação social de um conceito de infância. A desconstrução social da infância, naquilo que até hoje tem permanecido como sendo os seus fundamentos bio-psicológicos, constitutivos de um recorte social de idades, traduzidos numa determinada condição e estatuto social das crianças como

seres vulneráveis e dependentes, a proteger e educar desde tenra idade, ao captar como os "infantes" foram ditos pelos "falantes" permitiu-me encontrar a "chave" para a compreensão de uma parcela importante das minhas interrogações anteriores – a infância como construção social e as relações sociais entre gerações. Mas, mesmo assim, dava-me conta que permanecera encerrada num solilóquio de adultos entre adultos.

"- *Afinal, onde estão as crianças?*" tornou-se então o desafio para a redefinição de um estudo centrado nas crianças onde importa saber "- *quem são as crianças?*". Mantenho o interesse por essa realidade humana e social que são as crianças de idades compreendidas entre os três e os seis anos, mas inverte radicalmente o ângulo de visão e de análise: da telescopia anterior da sua construção sócio-histórica situada no passado, num período de tempo alargado e numa perspectiva macro-social onde elas foram apreendidas indirectamente por via dos discursos adultos, para uma óptica microscópica radicada na contemporaneidade. Esta visa projectar as suas próprias vozes, a partir da repercussão das suas acções sociais na sincronia e diacronia dos dias de um ano lectivo, circunscrita a um dos seus contextos sociais mais representativos, como é o caso do Jardim de Infância (JI)<sup>1</sup>. O propósito é mostrar as crianças como actores sociais, individuais e colectivos, implicados nos seus mundos de vida quotidiana num contexto institucional, o que significa a sua assunção como objecto-sujeitos de estudo; a reintrodução da perspectiva do construtivismo social mas agora preocupada com as práticas interpretativas que a partir das interacções e relações sociais que estabelecem com outras crianças e os adultos em presença, incluindo a investigadora, dão significado e estruturam as suas experiências sociais; a reconsideração das relações sociais entre gerações e o seu alargamento às relações sociais entre crianças, vulgo "grupo de pares"; o convite, como investigadora, para inverter a posição social e epistemológica de "cima para baixo", de "fora para dentro", para passar a *estar lá, com e entre* (Vasconcelos, 2000) as crianças no "aqui e agora" delas. Eis-me, portanto, perante um mote para ensaiar um *virar de pernas para o ar*<sup>2</sup> aquilo que tem sido a tónica dominante da pesquisa acerca das crianças na sociologia e a minha própria experiência como adulta-investigadora. Um desafio pessoal não isento de

---

<sup>1</sup> Por uma questão de comodidade, passaremos a referir o Jardim de Infância com a abreviatura JI.

<sup>2</sup> Expressão que se inspira na obra de Eduardo Galeano "*Patatas arriba, la escuela del mundo al revés*" (s/d).

consequências epistemológicas e metodológicas, sociais e políticas que, ao advogar um conhecimento das crianças *como* crianças e *pelas* crianças, solicita igualmente a justificação dos desafios vários que se me colocaram, sob pena da concepção criança-actor correr o risco de se tornar um lugar comum ou uma mera adjectivação politicamente correcta.

**1.1. De corpo armadilhado a corpo potenciado para a acção, de uma perspectiva da *deficiência* para uma perspectiva da *competência*<sup>3</sup>, do paradigma da criança como objecto passivo de socialização para um paradigma da criança-actor ou... justificações epistemológicas e metodológicas, sociais e políticas**

Já não se pode dizer, hoje em dia, que em Portugal a abordagem da infância no âmbito das Ciências Sociais e numa perspectiva sociológica seja propriamente uma novidade. Longe vão as "Noites de Sociologia" organizadas pela APS onde, creio, pela primeira vez se organizou uma sessão pública acerca da Sociologia da Infância<sup>4</sup> ou o III Congresso de Sociologia<sup>5</sup> onde, numa breve secção sobre a Infância, pontuaram antropólogos. De *tema ausente* (Ferreira, 2000) assiste-se, no decurso dos últimos oito anos, a um crescente interesse pela eleição da criança como objecto de estudo<sup>6</sup> a investigar no âmbito de projectos, mestrados e doutoramentos. Emergindo da dispersa, lenta, mas inegável publicação e divulgação em livros<sup>7</sup>, artigos em revistas<sup>8</sup> e em Actas de Congressos<sup>9</sup>, aquele interesse viu-se recentemente projectado num

---

<sup>3</sup> Cf. Mackay (1994:30).

<sup>4</sup> Realizada em 1994 na Livraria Barata, em Lisboa, foi coordenada por Ana Nunes de Almeida e contou, entre outros, com comunicações de João Sebastião e Teresa Seabra.

<sup>5</sup> Tratou-se do III Congresso Português de Sociologia, "Práticas e Processos de Mudança Social", realizado em Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, de 7 a 9 Fevereiro de 1996. A breve sessão que durou uma parte da manhã foi coordenada por Raul Iturra.

<sup>6</sup> Apenas referimos aqui alguns dos trabalhos que se reportam especificamente às crianças. Não incluímos aqueles que abordando, por exemplo, a formação ou a construção de identidades profissionais de infância ou as questões do desenvolvimento curricular, apenas se lhes dirigem indirectamente. Nesta opção, estou ciente que o campo editorial acerca da problemática da infância está bem longe de corresponder ao volume bem mais vasto da sua produção científica *não publicada*, como atesta a recensão patente em Pinto & Sarmento (1999).

<sup>7</sup> Cf. entre outros, Reis (1991); Vasconcelos (1997); Iturra (1997, 1998, 2000); Pinto & Sarmento (1997, 1999); Sebastião (1998); Pinto (1998); Pereira (1998); Nunes (1999); Ferreira (2000); Vilarinho (2000); Gomes Ferreira (2000); Pinto (2000); Sarmento (2000); Almeida *et. al.* (2000).

<sup>8</sup> Por exemplo, *Revista Educação, Sociedade e Culturas*, do Centro de Investigação e Intervenção Educativa/FPCE-UP e as revistas temáticas acerca da infância: *Arquivos da Memória - Educação, jogo e aprendizagem* - (1999), *Revista do Centro de Estudos de Etnologia Portuguesa*, nº duplo 6/7 e *Forum Sociológico, Dossier: As cores da Infância*, Instituto de Estudos e de Divulgação Sociológica, 2000, nº 3/4 (II série); ambas da Universidade Nova de Lisboa.

<sup>9</sup> Por exemplo, as *Actas do 1º Congresso Luso-Brasileiro de Educação "Leitura e escrita em Portugal e no Brasil, 1500-1970, política, mentalidades, práticas educativas"*, vol. I, II, III, (1998), Porto, SPCE; *Actas do Encontro Internacional "Mundos Sociais e Culturais da Infância"*, Vol. I, II, III, (2000), Braga, IEC-Universidade do Minho.

reconhecimento institucional na instância académica, manifesto na realização do Congresso Internacional *Os mundos sociais e culturais da Infância*<sup>10</sup> e no início do primeiro mestrado em Sociologia da Infância<sup>11</sup>. Neste panorama da investigação nacional, ainda incipiente, a inscrição de um estudo *com* crianças que se pretende de Sociologia da Infância, deseja contribuir para o alargamento do campo das Ciências da Educação e das Ciências Sociais. Procura, mais do que o seu espalhar com o acréscimo de mais uma disciplina e de um objecto, participar na sua recomposição por considerar que a sua inclusão obriga ao exercício crítico da própria sociologia, em particular da sociologia da educação. A isso mesmo obriga o confronto com aquilo que se constitui no legado de duas das maiores ironias da própria sociologia: uma, que decorre do facto de esta ter deixado *campo livre às diferentes correntes da psicologia para explicar o estatuto social das crianças - será melhor falar da sua ausência de estatuto - e para justificar as práticas sociais destinadas às crianças* (Mollo-Bouvier, 1998:74) e a outra, inserida nesta indiferença, que encerrou e reduziu o estatuto social das crianças ao de filho ou de aluno.

Ao focalizar este estudo nas crianças (particularmente as de idades entre os 3-6 anos) estarei, pois, interessada em interrogar o modo como o conceito de criança/infância tem sido tomado como o quadro de referência do e para o seu estudo pelos adultos, uma vez que interfere directamente no modo como são percepcionadas e nos relacionamos com ela e nos modos como elas próprias vivem a sua infância. Tal, ao implicar rever os modos como as características salientes do sistema de classificação ou das categorias de entendimento<sup>12</sup> de uma dada sociedade foram produzidas e como encerram relações sociais desiguais, remete, desde logo, para os modos como na cultura ocidental se processou a construção social da infância, nomeadamente o conhecimento científico que se tornou dominante. Constata-se então que a fixação nas dimensões físicas do seu corpo, entendidas como o facto mais evidente e pregnante da infância, se tornou a sua marca distintiva e desigual por referência aos adultos. Isto porque, uma boa parte das propriedades e atributos cognitivos,

---

<sup>10</sup> Uma iniciativa do Centro de Estudos da Criança, realizado em Braga, de 19 a 22 de Janeiro de 2000, que contou com a presença de investigadores de renome no campo da sociologia da infância; entre outros, Jens Qvortrup, Cléopâtre Montandon, Régine Sirota, Martin Woodhead, David Buckingham.

<sup>11</sup> A decorrer no Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho.

<sup>12</sup> De acordo com Bourdieu (1999), a categoria tem a virtude de designar ao mesmo tempo uma unidade social e uma estrutura cognitiva e manifestar o laço que as une.

afectivos e sociais que as caracterizam - amoral, a-cultural, a-social, imatura, irresponsável, incapaz, irracional -, tomam como base o seu estado bio-ontológico. Este, definido em estado de défice, denota assim uma percepção cultural particular do seu corpo físico, pelo que os conceitos de criança e infância, preconcebidos sobre as particularidades daquele, têm servido para interpretar a infância como dependente e todas as dependências como infantis (cf. James & Hockley, 1993; Hendrick, 1990, 1997; Rocha & Ferreira, 1994; Prout, 2000; Ferreira 2000, 2001). Inerente a este processo de definição social da infância assiste-se ao abstrair da imensa heterogeneidade bio-social concreta das crianças (género, idades, etnia, classe social) por via da saliência dos aspectos (físicos, psicológicos, morais, afectivos, cronológicos) mais uniformes e homogéneos que caracterizam esta fase de vida, conduziu à sua conceptualização como fenómeno unitário relativo a um grupo social indiferenciado – as crianças - e, ainda, à atribuição de uma identidade categorial que a indexa a níveis etários cada vez mais detalhados. Falar de infância ou da criança referenciando-a à *idade* tornou-se assim um critério dotado de eficácia descritiva, já que é capaz de introduzir distinções amplas entre gerações (*adultos* e *crianças*), ou mais refinadas que, designando sub-categorias e diferenciando-as entre grupos de idades, se traduzem numa série de identidades colectivas ordenadas. Ao especificá-las, continuam porém a ser usados como princípios classificatórios dominantes o funcionamento e os comportamentos expressos pelo corpo físico. Neste sentido, a concordância entre as estruturas objectivas (o corpo da criança) e as estruturas sócio-cognitivas produzidas a seu respeito pelos saberes científicos *naturalizam as divisões socialmente construídas e o reconhecimento da sua legitimidade* (Bourdieu, 1999:8), fundamentando um (re)conhecimento da criança assente em dualismos opostos: adulto-criança e infância-adulter. Conformando o ser e as formas de conhecer, fazendo coincidir o que se vê com o que se pensa, fazendo derivar a condição social de adultos e crianças da evidência biológica da sua diferença e das expectativas sociais a seu respeito, estes dualismos, num golpe de dedução teleológica, encerram identidades exclusivas sustentadas na sua diferença pelas relações que os fazem corresponder-se e depender-se mutuamente.

Ora, o desigual conhecimento e reconhecimento das diferentes idades de vida como realidades humanas e sociais relevantes torna-se sintomático de



uma concepção prevalecente no seio da sociologia acerca dos que contam ou não como seres sociais, sobretudo quando se considera o lugar marginal e o desinteresse para que têm sido remetidas as crianças, tanto mais acentuados quanto menores são as suas idades<sup>13</sup>. Por conseguinte, a integração no seio da sociologia desta realidade humana específica – por muitos considerada como híbrida, ambígua e limitada<sup>14</sup> – que são as crianças cujas idades já não são propriamente as dos bebés mas cujas competências cognitivas, morais e escolares também ainda não são as que se autenticam às crianças a partir das idades escolares convida à ruptura com as concepções sociológicas tradicionais e normativas que reiteram as visões do senso comum acerca das crianças cuja *'verdadeira' humanidade está para vir e à crítica da própria sociologia como instrumento de reprodução de formas de pensamento instituídas* (cf. Garnier, 1995:322).

Ao pretender assumir as crianças como objectos-sujeitos de estudo empírico, mais do que prosseguir uma antropodoxia da criança (cf. Bernard-Béchariès, 1994) que faz coincidir a sua ("in")competência social com a "sua natureza" – ocultando o carácter social da representação e da relação estabelecida entre aquelas duas categorias que torna invisível a sua agência humana –, creio poder contribuir com dados substantivos para desafiar as concepções que avaliam as suas acções e conhecimento como imperfeitos ou deficientes, em erro, e as consideram como actores superficiais (cf. Waksler, 1991; Mackay, 1991; Mayall, 1994). Daí que a relevância que se pretende atribuir às acções das crianças como prova de si e do que elas são como seres

---

<sup>13</sup> Nesta ordem de ideias incluem-se outras realidades humanas votadas à exclusão social e epistemológica como é o caso dos grupos sociais constituídos pelos bebés (0-3 anos) (cf. Joyce, 1991) e pessoas portadoras de doença mental. Ou votadas à marginalidade, como é o caso dos idosos (cf. Hockley & James 1993), das pessoas surdas-mudas (cf. Coenen, 1986; Goode & Waksler, 1990; Goode 1991). Por outra ordem de razões, nomeadamente de inacessibilidade social, processos de auto protecção ou controlo sobre a investigação, refere-se os grupos das elites sociais e grupos empresariais (cf. Lima, 1997). Recordar-se ainda, nesta denúncia do carácter socialmente construído da sociologia, toda a crítica feminista acerca do patriarcado e de uma ciência masculina (cf. Oackley, 1994; Mayall, 1996; Alanen, 1994; Louro, 1995, 1997).

<sup>14</sup> Por exemplo, Vander Gutch (1992) considera que *uma relação, não pode ser dita 'social' se não tem um fundamento objectivo, i.e.: senão quando o outro existe de um ponto de vista intersubjectivo, o que de acordo com a psicologia, não acontece antes dos 4 anos*. A tomar como certa esta asserção não só se reitera a ideia de que as crianças abaixo desta idade são seres *a-sociais* (bebés) ou *pré-sociais*, como não me teria sido possível realizar o presente estudo com uma parte das crianças. Neste sentido, Mackay (1991:28), ao fazer a crítica ao modo como o conceito de socialização tem sido formulado exclusivamente na perspectiva adulta, afirma: *a concepção das crianças como sendo essencialmente deficientes vis-a-vis aos adultos, tem, na prática conduzido à não investigação sobre crianças e isso tem servido para, cientificamente, autorizar as concepções do senso comum acerca das crianças como incompletas. Quando a interacção adulto-crianças é formulada como processo de socialização, as crianças como fenómeno desaparecem e os sociólogos revelam-se como pais a escrever versões abstractas e limitadas acerca das suas crianças ou outras*.

cognoscitivos, socialmente competentes e dotados de emoções e sentimentos à luz das suas próprias evidências, se constitua num estímulo acrescido para uma reflexão crítica acerca da infância, advogando desde já que as relações de intersubjectividade entre adultos-crianças e crianças-crianças dos três aos seis anos, ainda que possam ser atravessadas por racionalidades diferentes, não só são possíveis e legítimas (cf. Waksler, 1991).

De igual modo, ao procurar neste estudo fazer valer a infância como uma categoria social intenta-se, à semelhança do género (Scott, 1990), integrar a *idade* na história das sociedades e das mentalidades e na história das relações sociais. Estas, reflectidas e reconstruídas no presente, permitem revelar *onde* e *como* é que as crianças situadas em contextos sociais, individualmente ou como grupo social, experienciam as possibilidades e os constrangimentos colocados pelos sistemas e estruturas sociais, geracionais e genderizadas. O recurso da variável *idade* na análise sociológica, como forma de singularizar este grupo social, faculta assim uma maior compreensão da sua situação estrutural, tanto por referência aos adultos como por referência a si próprias nos grupos de "pares", e uma maior evidência de que as suas vidas estão sujeitas às mesmas forças económicas, sociais e políticas que as dos demais.

Na sequência das justificações de um estudo com crianças dos três aos seis anos, está ainda o interesse em fazê-lo não com as infâncias que definidas como problema social ou em situações de sofrimento e vitimização<sup>15</sup> têm sido um dos alvos preferenciais quer da história quer da sociologia, mas sim com aquelas que, ditas "vulgares" e "normais" têm, por isso mesmo, passado quase despercebidas e das quais pouco se sabe. Prestar atenção ao que parece não ser/ter "nada de especial" pretende assim ser uma forma de dar conta da complexidade social das acções das crianças que preenchem a vacuidade do "sem problema" para, problematizando-o, romper com os sentidos comuns que as tornam fenómenos sociais irrelevantes. Neste sentido, a localização das crianças que se constituem no objecto/sujeitos deste estudo no contexto do JI visa interrogar a persistência da sociologia, em especial as sociologias da família e da educação que, ao tomarem o espaço doméstico ou a escola primária como os seus objectos de estudo privilegiados, têm negligenciado aquilo que se tornou

---

<sup>15</sup> Por exemplo, crianças de rua (Sebastião, 1998), em situações de pobreza e exclusão social (Bastos, 2000); vítimas de maus tratos (Almeida *et al*, 2000), trabalho infantil (Sarmiento, 1999, 2000 c; Pinto, 1998).

numa das marcas mais distintivas da infância moderna: o processo da sua institucionalização cada vez mais precoce<sup>16</sup> (cf. Näsman, 1994; Bairrão *et al.*, 1997). Este facto, por sua vez, tende a expandir-se sob outras formas, como dá conta a concomitante proliferação de uma panóplia de actividades educativas destinadas às crianças das várias idades, não redutíveis às instituições tradicionais mas que visam colmatar os tempos livres deixados por aquelas<sup>17</sup>.

Servem estes exemplos para anotar que esta transferência da infância moderna da família para o JI parece não ter tido repercussões epistemológicas no âmbito da agenda da sociologia da educação. Continuando a primar pela sua ausência, a educação pré-escolar aprofunda neste campo o critério de pertinência epistemológica já referido, que, ao seleccionar as realidades humanas e educativas consideradas socialmente relevantes<sup>18</sup>, reforça as concepções dominantes das crianças "pequenas" como seres em devir e da "pequena" infância como um tempo de espera e improdutivo, simbolizado no *brincar* como sendo o seu ofício por natureza (cf. Chamboredon & Prévot, 1973). Faz assim jus a uma *concepção de socialização* percursora do clássico postulado durkheimiano sobre a educação concebida como *acção exercida pelas gerações adultas sobre as que ainda se não encontram amadurecidas para a vida social* (cf. Durkheim, s.d.:17). Como tal, as crianças consignadas aos quadros instituídos têm sido inferidas mais a partir dos adultos que as representam, os professores ou as famílias, do que propriamente das suas acções.

---

<sup>16</sup> Os processos de *individualização* e *indivduação*, a par da *institucionalização da infância* – os três Is –, constituem-se num enquadramento conceptual tripartido que, de acordo com Näsman (1994:165-188), contribuem para um entendimento da posição da infância no processo civilizacional. Neste sentido, e reportando-se ao processo de institucionalização da infância, Mollo-Bouvier (1998), chega a falar, relativamente ao caso francês, de uma *normalização da precocidade* (*idem*:82) ou *submissão ao mito da precocidade* (*idem*:83). Em Portugal, para o caso da Educação Pré-escolar no continente, essa institucionalização ronda em 1995 os 60% (191.162 crianças inscritas). Em 2000/2001 esse número, segundo dados provisórios do ME, aumentou para os 224 575. Outras leituras poderão ser feitas se se entrar em linha de conta com o fenómeno das creches e amas institucionalizadas, para já não falar de todas as outras crianças que em situação de abandono e/ou em vias de adopção se encontram também institucionalizadas (dados não oficiais apontam para cerca de 14-16.000 crianças nesta situação).

<sup>17</sup> Cf. Mollo-Bouvier (1994, 1995, 1998); Roucous & Brougère (1998); Houssaye (1998); Neto & Pereira (1997); Pereira *et al.* (2000); Laranjeiro *et al.* (2000); Malta (2000a, 2000b); Sarmiento *et al.* (2000); Silva *et al.* (2000).

<sup>18</sup> Permanecendo na sombra os níveis de ensino que se encontram a montante e a jusante da escola primária, importa, no entanto, referir um crescente interesse pelo 2º Ciclo do Ensino Básico (7º-9 anos) e Secundário (cf. para o caso português, Araújo & Stoer (1992); Correia & Matos (2001); Paraskeva & Morgado (2001); relativo aos estudantes do ensino superior no Porto, cf. Fernandes *et al.* (2001). Como tal, parecem ser os extremos, a educação pré-escolar e o ensino universitário, os grandes ausentes da sociologia da educação.

Trazer para o debate sociológico as crianças – dos 3 aos 6 anos – obriga à consideração das crianças com idades pré-escolares, nas suas acções quotidianas com adultos e outras crianças, requer então a conceptualização da sua invisibilidade social como mais um reflexo do "estado da arte" da própria disciplina e da sua natureza – do que conta como entidades sociais, como educação, como socialização – e, afinal, das relações que se estabelecem entre adultos e crianças<sup>19</sup>. Daí que nesta investigação, a localização das crianças no contexto do JI permita desafiar a ideia generalizada de que o seu lugar na sociedade continua a ser na família e de que a sua socialização se restringe à socialização primária que ali ocorre para, ao invés, reconhecer a sua alternância entre ambas as instituições e os processos de socialização primários e secundários. Sobretudo para, ao procurar desconstruir aquilo que até agora têm sido os grandes mitos da infância, problematizar as concepções tradicionais: i) de criança como seres em défice, simples objectos passivos e meros receptáculos de uma acção de socialização; ii) da socialização como um processo vertical, conduzido exclusivamente por adultos que o encimam e com objectivos claramente definidos e em prol da reprodução social; iii) do *brincar* como uma acção natural e espontânea das crianças, credo único e emblema das actividades da infância; iv) do grupo de pares como forma de organização heterónima e genuína e, como tal, um dado imediato, adquirido, de cuja suposta homogeneidade estão isentas relações sociais desiguais. Esta é uma desconstrução necessária porque tomar como certas uma condição de criança socialmente construída no dia a dia, na experiência de relação directa e implicada com outros, adultos e crianças, em contextos sociais específicos onde, para se ser filho, irmão, aluno e criança tem de se aprender a sê-lo, adquirir competências necessárias para participar e ser reconhecido como membro numa e noutra relação social, obriga a afirmar: i) os sujeitos que são cada uma das crianças porque naquele processo se lhes retira toda a dimensão social, cognitiva e afectiva que participa na construção de acções significantes e significados partilhados colectivamente, subsumindo as partes no todo e amalgamando os indivíduos com o seu conjunto e este com o grupo; iii) os processos de socialização que ocorrem em registos múltiplos e não

---

<sup>19</sup> Disso são exemplo os ainda poucos estudos que, reportados ao JI, se detêm, sobretudo, na figura do adulto-educadora e nas suas acções, seja no desenvolvimento de modelos curriculares, seja na construção de identidades profissionais, cf. Vasconcelos (1997); Samento (1999).

necessariamente convergentes, protagonizados pelas próprias crianças quando procuram gerir a heterogeneidade dos seus ofícios, papéis, identidades e posições sociais; iv) a presença de relações estratégicas, de poder e contra-poder como intrínsecas a toda esta rede de interdependências e o papel que desempenham na conversão de diferenças em desigualdades sociais reconhecidas pelas próprias crianças como legítimas ou em formas de resistência ou potenciação de mobilidade social. Esta crítica dos enquadramentos conceptuais da infância requer assim a sua consideração como uma categoria social legítima e solicita que se proceda ao aprofundamento das bases empíricas que informam a realidade humana e social que são as crianças. Tal implica a sua inclusão teórica e metodológica e a sua assunção, para além de *objectos empíricos de análise*, como *sujeitos com cidadania epistemológica* (Qvortrup, 1994).

Assim sendo, mais do que um "regresso ao actor" é uma "descoberta do actor-criança" que está em causa. Trata-se de relevar a sua agência "escondida" no contexto das instituições e dos múltiplos constrangimentos/possibilidades que envolvem a sua relação com os diferentes espaços-tempos do JI, das relações verticais com o adulto-educadora e das relações de maior horizontalidade com as outras crianças, para que se possa também, ao assumir como legítimas as suas formas de comunicação e relação, dar-lhes voz. Isto é, reconhecê-las como produtoras de sentido e com o direito de se apresentarem como sujeitos de conhecimento e assim poder resgatar a sua consideração como uma categoria marginal, não-categoria do ponto de vista cognitivo e moral ou *objecto infrasociológico* (Sirota, 1988:31) e a justificação para ignorar ou se lhes continuar a negar um estatuto com significação social. Uma tarefa que convoca, então, um exercício de indagação sociológica da teoria disponível a partir dos problemas particulares colocados por este objecto/sujeito empírico e a mobilização de um conjunto de ferramentas conceptuais que localizem as crianças em teorias sociológicas mais alargadas do desenvolvimento e mudança social. Mais ainda, para nesse processo não temer o recurso à multireferencialidade a fim de proceder a uma socio-antropologia da criança capaz de a "retratar" como criança. Ou seja, como um actor social no quadro daquilo que Sirota (1998:13) designa por uma *desescolarização da sociologia da educação*. Isto significa advogar uma definição mais ampla do objecto da

sociologia da educação, indo além de uma concepção da criança como aluno, mesmo que pré-escolar e ainda que encapotado, em prol de uma sociologia da socialização centrada na análise dos quotidianos e dos processos sociais em que participam activamente adultos e outras crianças, perspectivando as duas categorias em permanente interacção, sendo ambas agidas mutuamente e em simultâneo.

Reflectir os processos de construção de conhecimento acerca desta realidade humana e social – requerendo a *compreensão e interpretação* dos *sentidos* das acções das crianças nas suas formas comuns de agir no quotidiano, a partir dos *seus pontos de vista* – implica, então, *um posicionamento epistemológico no paradigma interpretativo e nas correntes de inspiração fenomenológica, interaccionista simbólica e etnometodológica e a opção por uma metodologia etnográfica*. Opções teóricas e metodológicas de indagação do significado da acção humana em contextos sociais e culturais localizados que, pelo facto de solicitarem uma inversão das posições e dos papéis tradicionais do adulto-investigador e pela sua colocação no cerne do próprio processo de investigação *com* as crianças, nem por isso anulam a presença e os efeitos sociais da relação estrutural entre gerações. Por isso obrigam à reflexão acerca das desiguais relações de poder e dominação que perpassa(r)m naquela relação, na exacta medida em que se assume a relação complexa entre a investigadora vs. crianças investigadas como intrínseca à própria investigação. Tal significa aceitar submeter-me à análise crítica dos obstáculos epistemológicos que suscita a apreensão da categoria infância.

Finalmente, a opção por um estudo empírico *com* crianças num JI também decorre de preocupações sociais e políticas, nomeadamente com a construção de um espaço educativo mais democrático e mais potenciador de uma igualdade de oportunidades para os grupos com menos poder na sociedade. Nesta perspectiva, interessa-me compreender a extensão dos direitos de cidadania *para* ou *das* crianças destas idades neste contexto: em termos das oportunidades oferecidas ao exercício efectivo dos seus *direitos de participação* no "aqui e agora" do seu quotidiano; no reconhecimento da autonomia que lhe está necessariamente associada; no uso dos seus próprios méritos e expressão legítima de participação social na partilha de decisões nos seus mundos de vida, tão frequentemente negados com a justificação de que as

crianças, porque *ainda* o são, precisamente, não têm opiniões "credíveis" acerca dos seus assuntos. Acredita-se então que este estudo se poderá substanciar como contraprova daquele libelo e, de alguma forma, contribuir para incitar à reflexão crítica de práticas e políticas sociais que afectam as crianças, em particular as que se reportam a contextos e instituições que enquadram e estruturam as suas vidas.

Sumariamente explicitados os motes que estiveram na origem deste rascunho de investigação – a opção pelas crianças de uma fracção etária da infância tão específica e a sua circunscrição ao JI -, "*Onde estão as crianças?*" é a questão que se recoloca quando quero inserir o estudo naquilo que tem vindo a ser designado como *paradigma emergente da sociologia da infância* (cf. James & Prout, 1997; James, Jenks & Prout, 1998; Corsaro, 1997). Uma questão que permite, ao indagar os modos como elas ali têm sido conceptualizadas, explicitar posteriormente o ângulo teórico a que me referencio.

## **2. "Crescer e aparecer" ou... da emergência de uma sociologia da infância; a infância e a agência das crianças**

A conceptualização da criança como agente e actor social, uma ideia relativamente recente, mesmo no mundo académico anglo-saxónico e francófono<sup>20</sup>, permite-nos assinalar o reconhecimento institucional de um campo nas Ciências Sociais onde a História Social, a Antropologia e, mais recentemente, a Sociologia, se tornaram um triângulo disciplinar de referência nos estudos sobre/com a infância. A profusão dos estudos inicialmente desenvolvidos e dos que se sucederam, passíveis de serem sistematizados num leque de temáticas – as relações entre gerações, as crianças e os dispositivos institucionais criados para elas, as interacções e a cultura das crianças como

---

<sup>20</sup> A título de exemplo, só em 1990 a Associação Internacional de Sociologia (ISA) autorizou o estabelecimento de um grupo temático de "Sociologia da Infância" (cf. Qvortrup, 1994). Montandon (1998) recenseia a emergência e o movimento de uma sociologia da infância no mundo anglo-saxónico – norte-americanos, ingleses e escandinavos – considerando que actualmente já se apresenta uma comunidade científica constituída, como atesta uma vasta literatura apoiada em estudos empíricos e debates teóricos que defendem a Sociologia da Infância como campo especializado mas situado no âmbito de uma sociologia geral (cf. entre outros, James & Prout, 1997; James, Jenks & Prout, 1998; Corsaro, 1997). Para uma recensão desse mesmo processo e sua referenciação ao caso francês, cf. Sirota (1994, 1998).

constitutivas do mundo da infância, as crianças como grupo social, as crianças-alunos e a escolarização, os processos de socialização (cf. Frønes, 1994:148; Sirota, 1998)<sup>21</sup> – apresentou, desde logo, como traços de união epistemológica e política, a implicação dos/as seus/suas investigadores/as na construção da *sociologia da infância* e a novidade da sua determinação em assumir a *autonomia conceptual* das crianças e da infância (Qvortrup, 1994:20). Colocam-nas/a, portanto, em *equidade conceptual* relativamente a outros grupos ou categorias sociais (*idem*).

Esta redefinição do estudo da infância e das crianças, tomando-as directamente como o centro de interesse a partir de si próprias e não da sua dedução dos quadros instituídos de que alegadamente são/estão dependentes, visa assim desconstruir o paradigma tradicional da sociologia da infância. Esta desconstrução realiza-se segundo um novo paradigma da sociologia da infância<sup>22</sup> e com base nos princípios-chave que o constituem: i) a infância é uma construção social; ii) a infância é uma variável da análise social que não pode ser compreendida senão na sua relação com outras variáveis da estrutura social de que faz parte, como o género, classe social, etnia; iii) as culturas e relações sociais das crianças são dignas de ser estudadas em si mesmas no presente e não em relação ao seu futuro como adultas; iv) as crianças são e devem ser vistas como seres activos na construção e determinação das suas vidas sociais e dos que as rodeiam, num contexto intergeracional; v) a etnografia é uma metodologia particularmente útil porque permite captar uma voz mais directa das crianças e a sua participação na produção de dados sociológicos; vi) a infância é um fenómeno relacionado com a dupla hermenêutica das Ciências Sociais (Giddens, 1976), pelo que proclamar um novo paradigma da sociologia da infância é, afinal, envolver-se e dar conta do processo de reconstrução da infância na sociedade (cf. James & Prout 1997:8; Qvortrup, 1996:xi).

---

<sup>21</sup> De acordo com Sirota (1998:15-16), a diversidade de origens disciplinares que por que se pautam os trabalhos anglo-saxónicos acerca da sociologia da infância – da história à antropologia, passando pela economia, sociologia da educação, estudos feministas... – contrasta no caso francófono com uma maior circunscrição destes à sociologia da educação, com a qual estes sociólogos mantêm fortes ligações. Daí, a sua surpresa perante a escassez de trabalhos anglo-saxónicos e americanos sobre os alunos e a escolarização, como se sociologia da infância e sociologia da educação se constituíssem de modo autónomo.

<sup>22</sup> Qvortrup, Presidente do grupo de trabalho de Sociologia da Infância da ISA, parece não ir tão longe, referindo que não se podendo falar de um "paradigma" da Sociologia da Infância consolidado, é possível, no entanto, identificar um conjunto de traços comuns para a definição de uma sociologia da infância (cf. Qvortrup, 1996:xi).



O acervo de pesquisa dos novos estudos das crianças entretanto constituído, redescobrimo-as como seres profundamente implicados no mundo social, agentes sociais activos e competentes, obrigando a uma recomposição do campo sociológico, quer em termos teóricos, quer metodológicos, tornou possível a identificação, em conformidade com James, Jencks & Prout (1998:26-33), de *quatro grandes modos de as constituir sociologicamente*. É deles que me ocuparei de seguida, procurando, na sua apresentação, salientar os seus traços unitários e distintivos, as suas potencialidades e principais limitações.

**2.1. A criança como construção social, a criança como uma categoria estrutural permanente das sociedades, a criança minoritária e a criança tribal ou... quatro modos de constituir sociologicamente a criança, duas concepções de agência da infância**

Ao analisarem os estudos produzidos acerca da infância que se enquadram nas permissas do paradigma emergente da sociologia da infância, James & Prout (1998:26-33) começam por salientar, do ponto de vista das preocupações teóricas reflectidas, uma abordagem da *criança como construção social*.

O ponto de vista epistemológico que aqui é considerado – o construtivismo social – parte do princípio de que aquilo que se designa como realidade é não só um produto da consciência produzido por via da mobilização de um determinado olhar e interpretação de sujeitos localizados social e culturalmente como, por esse facto, se constitui apenas numa definição parcelar do que conta como tal e que tida como óbvia e legítima é tomada como certa. Isto significa considerar que as realidades sociais são apreendidas socio-cognitivamente como construções históricas e quotidianas de actores individuais e colectivos, sendo que a palavra *construção*, ao remeter, simultaneamente, para os produtos (mais ou menos duráveis ou temporários) de interpretações elaboradas anteriormente e/ou para os processos de reestruturação em curso nas interacções actuais, subentende uma *ontologia relativa* (Denzin & Lincoln, 1998:27) e uma *multiplicidade de realidades* (Schütz, 1994), passíveis de coexistirem, contradizendo-se, conjugando-se, justapondo-se num dado momento.

Numa perspectiva em que o mundo social é visto como sendo construído, *construção* não dispensa a "companhia" de uma outra noção central – *historicidade* –, uma vez que a densidade e o alcance de tal *processo* só se

compreende: i) a partir das pré-construções passadas; ii) as formas sociais passadas são reproduzidas, apropriadas, destituídas e transformadas, enquanto outras são inventadas nas práticas e nas interações; iii) esta herança passada e este trabalho quotidiano rasgam-se sobre um campo de possibilidades, permitindo assim uma concepção das realidades sociais como mundos objectivados, por isso exteriorizados em relação aos indivíduos, agindo como constrangimentos vs. âncoras à sua acção. Simultaneamente, inscrevem-se nos seus mundos subjectivos e interiorizados sob as formas de percepção, sensibilidade, representação e conhecimento (cf. Corcuff, 1995:22-24).

Por conseguinte, as abordagens da *construção social da infância* procuram mostrar que os modos como se concebem a(s) criança(s) são, simultaneamente, e por um lado, produto da história, de teorias, ideias e debates situados nas esferas académicas, profissionais e políticas, pelo que o conhecimento acerca da infância e das suas vidas depende, em grande medida, das predisposições de uma consciência constituída em relação a determinados contextos sociais, políticos, históricos, morais, científicos. Por outro lado, que é também nas instituições e/ou nas práticas sociais que a infância é socialmente construída pelas próprias crianças e adultos, nas experiências quotidianas onde elas se inserem, jogam e negociam discursivamente posições subjectivas impregnadas por relações de género, idade, classe social e poder.

A suspensão da crença em significados, até então tidos como certos, evidentes e inquestionáveis acerca da infância, obrigando a recuar à tomada de consciência do fenómeno para depois dar conta das relações entre o pensamento conceptual, a acção social e o processo de construção de categorias e supondo um momento de *desconstrução* – i.e., de questionamento dos quadros conceptuais vigentes que se apresentam como naturais, intemporais, universais e/ou homogéneos –, expõe, neste caso, a não existência de *uma* infância como *uma* realidade finita e com *uma* forma única, identificável, mas antes uma pluralidade de concepções que sugerem investigações sobre os processos de construção da realidade social, ou seja, a sua *reconstrução*<sup>23</sup>.

---

<sup>23</sup> Para uma apresentação e análise das *novas sociologias* como *construções da realidade social* que se podem observar do ângulo que procede das estruturas sociais e dos aspectos macrossociais da realidade, integrando de forma variável as interações – construtivismo estruturalista – ou daquele que, inversamente, parte das interações para as considerar em entidades mais vastas (instituições, organizações, normas...) que se tornam constrangedoras para as actividades quotidianas de construção do mundo social, cf. Corcuff (1975).

Como tal, é a dimensão bio-ontológica das crianças que é uma característica natural e universal dos grupos humanos da qual derivam as demais e não o modo como esse período da vida humana – a infância – é entendido e se tornou/a significativa – imaturidade. O mesmo é dizer que se abre assim um lugar à consideração da historicidade de uma estrutura cuja raiz, sendo biológica, só se constitui numa estrutura específica e cultural das sociedades – a infância –, na medida em que ascende à consciência e às práticas por via da cultura – e esta não existe no vazio social. Ora, são estes factos da cultura que, podendo variar, fazem da criança uma instituição social e é neste sentido que se pode falar de construção social da infância.

As "virtudes" da (des)construção social da infância que permitem a sua desnaturalização por via da identificação e análise crítica das dimensões sócio-culturais e históricas particulares que a definem, ao sobrelevar o que é único sobre o que é comum, tornam-na, todavia, alvo de críticas. Fundamentalmente, desaba sobre esta abordagem a denúncia do seu pendor relativista, considerado, no limite, como um sério obstáculo às possibilidades de captar as condições e os problemas que a maioria das crianças enfrenta ao nível global (cf. Qvortrup, 1994), em especial os que colidem com a defesa dos seus direitos de cidadania.

Contrariamente à ideia da infância como uma fase de vida individual e transitória, a abordagem da *criança/infância como uma categoria estrutural distinta e permanente das sociedades humanas* (Qvortrup, 1993, 1994) considera que esta nunca desaparece mesmo que os seus membros mudem continuamente e ela própria varie historicamente. Procura então, com base nas características uniformes pelas quais as crianças são socialmente definidas (por exemplo, a institucionalização da infância, a sua definição legal como menores) e posicionadas em relação a outras formas estruturais (grupos de idades, classes sociais) pelos grupos dominantes (os adultos), chamar a atenção para a partilha de uma posição comum de dependência das crianças e da infância face a outras gerações, perante quem têm menos poder (cf. Qvortrup, 1993:13-14, 1994:23). Nesta deslocação do carácter individual da infância para a sua consideração como um corpo de actores sociais que sendo vistos como cidadãos têm necessidades e direitos, as crianças são aqui conceptualizadas como uma categoria universal – grupo social – que emerge dos constrangimentos que as

estruturas sociais, económicas e políticas particulares lhes colocam e que sistematicamente as excluem daquelas esferas sociais. Tal não significa, no entanto, que a infância/crianças enquanto forma estrutural não estejam integradas na sociedade e na sua divisão do trabalho<sup>24</sup>. Pelo contrário, elas são vistas como uma categoria ou elemento constitutivo do sistema de estratificação social da sociedade que à semelhança de outras categorias estruturais como a classe social, género e grupos de idade, está com elas inter-relacionada (*idem*), pelo que os "arranjos" estruturais daquela e as mudanças nestas, afectam, inevitavelmente, a natureza da infância.

A extensão destes elementos a uma versão mais politizada e com fortes analogias ao movimento feminista e às suas preocupações com uma sociedade desigual e estruturalmente discriminatória afirma uma outra perspectiva teórica da sociologia da infância, a *criança como um grupo minoritário*. Aqui são consideradas as similitudes e paralelos decorrentes quer das ligações entre mulheres e crianças, quer da situação de ambos nas suas relações de subordinação face ao grupo dominante masculino e dos adultos, respectivamente, e do seu estatuto social que, no caso das crianças, as exclui da plena participação na vida social (cf. Oackley, 1993, 1994; Alanen, 1994; Qvortrup, 1994:22).

Finalmente, é identificada uma perspectiva da *criança tribal* que, insurgindo-se contra as perspectivas sociológicas que remetem as crianças para uma condição pré-social face ao adulto, à semelhança do "bom selvagem" perante o "homem civilizado", proclama as *crianças como actores sociais* competentes. Ou seja, com poder de acção e de tomada de iniciativa, implicadas na construção e determinação das suas próprias vidas, daqueles que as rodeiam e da sociedade onde está integrada, cuja experiência das possibilidades e/ou dos constrangimentos das estruturas sociais no quotidiano lhes confere um estatuto semelhante ao de qualquer outro ser social. Inspirada nos contributos da fenomenologia, interaccionismo simbólico e etnometodologia<sup>25</sup>, a abordagem da

---

<sup>24</sup> Nesta perspectiva, torna-se relevante dar conta da posição de Oldman (1994:44) quando ao analisar as relações entre adultos-criança como relações de classe, afirma: (...) *sugiro que devemos considerar que adultos e crianças constituem classes, no sentido em que são categorias sociais que existem principalmente pela sua oposição económica, uma em relação à outra, e na capacidade da classe dominante (os adultos) explorarem economicamente as actividades da classe subordinada (as crianças) [...] através do valor que a actividade das crianças pode ter para os adultos*. Cf. também, Wyness (1999, 2000).

<sup>25</sup> Entre outros, Corsaro (1985, 1997); Waskler (1991, 1996); Mayall (1994, 1996); James (1993); Thorne (1993).

*criança tribal*, em que a *criança é honrada e a sua autonomia é celebrada* (Mayall, 1994; James, Jenks & Prout, 1998:29), visa, ao colocar em equidade os mundos sociais infantis e adultos, levar a sério o actor social que é a criança e assumir a tomada do seu direito à palavra. Valorizar a capacidade de produção simbólica e a constituição das suas práticas, representações, crenças e valores em sistemas organizados de saberes, fazeres e sentires que, transformados em meios de interacção social entre pares, ou seja, em culturas, geram modos de governo próprios às sociedades infantis, torna-se assim uma forma de identificar e compreender a agência das crianças. Mais, torna-se uma forma de insurreição contra a existência de uma concepção singular e universal de infância ou criança que tende a ocultar uma diversidade de infâncias e de experiências sociais das crianças em contextos em que agem como micro-sociedades. Como tal, privilegia estudos em pequena escala, onde "dar a vez e a voz" às crianças é considerá-las não só como repórteres competentes da sua própria experiência de vida, mas também encarar as suas acções como sendo dotadas de sentido e estruturadas de acordo com as suas próprias lógicas; uma descoberta, uma aprendizagem e uma análise que só do ponto vista das crianças e através da compreensão das suas interacções nos seus universos específicos se tornam acessíveis aos adultos. Daí, o recurso a metodologias interpretativas e etnográficas que convocam os adultos a desafiar as barreiras do seu próprio adultocentrismo.

As críticas maiores de que tem sido alvo esta abordagem decorrem do facto de alguns destes estudos iniciais, ao quererem fazer jus à concepção da criança actor social, se terem pautado por uma circunscrição radical às culturas das crianças, vendo como virtude a sua separação dos adultos e defendendo que nessas circunstâncias, elas não só tornavam explícitas as suas especificidades enquanto tal, como eram capazes de desempenhar tarefas sociais mais complexas (cf. Wyness, 1999:355) e originais. Não estando em causa que os estudos acerca das culturas das crianças sejam em si relevantes na devolução de informação antropológica detalhada acerca da complexidade dos seus mundos de vida, estes incorrem, no entanto, no risco de no exacerbamento a-crítico e descontextualizado das crianças e das restantes relações e estruturas sociais, elas poderem ser vistas como uma "tribo" demasiado exótica e à parte da sociedade, o que, perversamente, reforça o seu

estatuto de marginalidade (cf. James, Jenks & Prout, 1998; Mayall, 1994, 1996). Ou, ainda pior, ao serem apenas consideradas "engraçadas", corroborarem a infantilização da infância. Assim sendo, de se tornarem numa espécie de "feitiço contra o feiticeiro", uma vez que destituem uma parte importante das suas actividades e as destituem como seres sociais que, como todos os outros, afectam e são afectadas pelas estruturas sociais, produzem e reproduzem a sociedade.

Se agora retomar as quatro abordagens teóricas da sociologia da infância e as referenciar às *concepções de agência* que lhes subjazem, é possível nelas identificar e distinguir dois grandes modos de enfatizarem a relação *infância vs. agência*. Como tal e de acordo com Wyness (1999:354-355, 2000): um deles reporta-se à abordagem da *criança tribal* que identifica e enfatiza a *agência da infância* quando posiciona as crianças nos seus próprios contextos de vida quotidiana e, sobretudo, em relação com grupo de pares, para lhes reconhecer, no seu poder de iniciativa e autonomia, a quota-parte de autoria na produção de culturas infantis e na criação dos seus mundos sociais. Um ângulo que, a meu ver, abarca também a perspectiva sociológica da *criança como construção social* quando, de uma óptica microsocial, procura enfatizar o carácter construído que assiste à experiência de ser criança por via da constituição de culturas infantis e formas de estruturação das suas práticas sociais, organizando-se em grupo com uma ordem social. O outro, ao localizar as crianças na estrutura social mais vasta onde são vistas e posicionadas em termos nacionais e, globalmente, como um grupo social subordinado, aponta para uma noção de agência que ao ser articulada com as teorias do poder e da desigualdade social parece estar mais interessada na denúncia da sistemática *negação da sua agência*, como é o caso das abordagens sociológicas da criança como *estrutura social* e como *grupo minoritário*. Uma tal posição decorre precisamente da assunção de que a sociedade não reconhece as *crianças como actores* – não apenas como actores no sentido de crianças que brincam, por exemplo, mas antes como actores construtivos e até produtores de valias (Qvortrup, 1994:22-23) – nem que de cada vez que as crianças interagem e comunicam com a natureza, sociedade e outras pessoas – tanto adultos como pares - estão a contribuir para a formação, tanto da infância como da sociedade (Qvortrup, 1993:15). Não sendo difícil substanciar esta concepção de agência, o

que se torna problemático para os seus defensores - que, em consonância, reclamam a aceitação completa do reconhecimento social das crianças, i.e.: as crianças como uma ontologia no seu próprio direito devem ser aceites como actores sociais nos mesmos termos que os adultos, já que participam e são co-construtores da infância e da sociedade - é a consideração de que esta tese é suficientemente radical para se tornar uma ameaça à ordem social. Daí, a prevalência das concepções tradicionais acerca das crianças.

Depara-se então no cerne desta "divergência de ângulo" com uma temática seminal da teoria sociológica que ao confrontar a relação indivíduo vs. sociedade, dimensões subjectivas vs. objectivas da constituição da sociedade, remete para o problema da integração ou da ordem social numa perspectiva de mudança social. Ora, nas abordagens da sociologia da infância referenciadas, esta questão traduz-se na presença de uma ideia comum a todas elas, a ideia de que os modos como se pensa a infância/crianças reflecte os modos como se pensa a natureza do "social" e da constituição da sociedade.

O "social", visto como sendo constituído com base em relações sociais organizadas, i.e., com uma determinada estrutura e em formas, padrões e meios reconhecíveis (James, Jenks & Prout, 1998:200-203) é, todavia, conceptualizado diferentemente quanto aos modos como aquela constituição se processa pelas abordagens da *criança tribal* e da *criança estrutural*. Daí que o importante a ter em mente é que as concepções de ordem variam em função dos modos como se combinam as dimensões subjectivas vs. objectivas da constituição da realidade social. Isto quer dizer que quando se *ênfatiza a agência*, a sociedade tende a ser vista como se as estruturas fossem sendo produzidas através de um conjunto de acções sociais justapostas, entrecruzadas, compostas, em interdependência, resultantes da interacção de indivíduos que, sendo agentes criativos das suas próprias linhas de acção, plenas de significados subjectivos, reflexamente se desenvolvem nas suas simultâneas inter-relações sociais. A atenção divide-se ou articula-se então entre os processos de *integração social* (Giddens, 1984) que se revelam nos actores empíricos, produtores da ordem social, e nas constelações de acção colectiva que podem transformar realidades existentes. Como tal, e em termos epistemológicos, os entendimentos subjectivos dos indivíduos e dos grupos - a acção humana, as lógicas de organização da acção humana de que derivam as lógicas sociais, da cultura e das emoções - tendem a

ser considerados mais importantes que os princípios estruturais vistos como determinações, uma vez que se concebe a acção social como contendo o potencial capaz de criar as possibilidades de resistência e eventual ultrapassagem dos constrangimentos advindos dessas relações estruturais. A posição contrária, referenciada às abordagens que acentuam a tónica nas *estruturas sociais*, trata como sinónimos as relações sociais e as suas estruturas: a sociedade é uma rede sedimentada de inter-relações que “exteriores” à e “fora da consciência” dos indivíduos, agem causando ou determinando a sua conduta ou a dos grupos. Um determinismo que ao funcionar através das condições impostas pelas escolhas tornadas possíveis e pelos constrangimentos objectivos e subjectivos que (operando independentemente da percepção, são colocados à acção humana como realização de aspirações individuais) consideram que a acção dos agentes sociais se revela na sua capacidade para se moldarem às formas da sociedade existente e na medida em que os seus comportamentos se referenciam à totalidade social que os integra; uma perspectiva que transcendendo a acção individual e colectiva assegura e constitui uma *integração no sistema*<sup>26</sup>.

A tradução do problema da ordem social para o âmbito da Sociologia da Infância, quando reportado ao estatuto da criança-actor relativamente aos contextos sociais específicos onde está inserida, permite ainda reconsiderar um outro rascunho das inter-relações entre estrutura vs. agência. Estas, ao retomarem a concepção bipolar representada pela relação crianças vs. adultos tende a apresentar as primeiras como os agentes e aqueles que potencialmente desafiam a ordem social, colocando-as em contraponto à sociedade adulta e aos adultos que, embora também sofram constrangimentos socio-estruturais, são definidos como os que configuram e constituem a estrutura. Assiste-se assim, para o contexto institucional que aqui interessa, à reiteração das relações sociais de geração e género<sup>27</sup> que se fazem corresponder à relação crianças/agentes vs. adultos/estrutura, tornando-se, então, relevante para o campo educativo

---

<sup>26</sup> Relativamente à questão da ordem social e às distinções/relações entre *integração social* e *integração no sistema* Cf. Giddens (1984); Torres & Morrow (1997). Para uma revisão crítica dos processos de integração, cf. Pires (1999).

<sup>27</sup> Dupla relação que no caso do JI não só é particularmente visível como se torna exemplo iniludível da perspectiva da *criança como estrutura social*, onde ela é vista como contribuindo para a produção da sociedade, na medida em que gera trabalho adulto e participa da sua divisão genderizada (cf. Oldman, 1994; Mayall, 1996).



reflectir o papel que os processos de socialização, colocados de permeio, ali desempenham. Estes permitem conceptualizar, se se quiser prosseguir o jogo das bipolaridades, paradigmas de socialização: o *do condicionamento* em oposição ao da *interacção* (Boudon & Bourricaud, 1982, *cit.* Van Haecht, 1992:138). O primeiro, conduzindo às interiorização das regras, normas e valores significativos de uma dada sociedade, esgotando-se na finalidade integradora e fazendo jus às teorias da reprodução, poderia colocar-se no alinhamento das abordagens que enfatizam a lógica estrutural. O segundo, considerando a socialização um *processo adaptativo [que] tem a hipótese fundamental da optimização segundo a qual, numa dada situação, um sujeito se esforça em ajustar o seu comportamento o melhor possível em relação às suas preferências e aos seus interesses tal como ele os concebe (ibid, ibidem)*, corroboraria as abordagens que enfatizam a lógica da acção. Nesta sequência e na da denúncia que relativiza uma *visão super-socializada do homem*<sup>28</sup> (Wrong, 1961, *cit.* Waksler, 1991) abre-se espaço à discussão do estatuto do actor em relação às estruturas onde está inserido e do estatuto de uma lógica dos actores em relação a uma lógica das estruturas. Pode, então, em alternativa, a relação entre si ser entendida como uma *unidade dialéctica da lógica estrutural e da lógica da actuação [...] do jogo constante dessa dupla lógica; que não é, por conseguinte, redutível nem a um sistema exclusivo de determinações estruturais, nem a um simples jogo concorrencial de actores individuais. [...] É muito plausível que segundo as sociedades e os períodos, o peso recíproco dessas duas lógicas varie, que o espaço de jogo dos actores cresça ou reduza, que tal forma de socialização se torne troca social global, mobilizando as formas sociais organizadas ou que ela permaneça uma troca marginal e privada [...]* (Berthelot, 1983:181, *cit.* Van Haecht, 1992:92).

O breve recenseamento dos quatro grandes modos de teorizar a infância e as crianças, ainda que não esgotem outras possibilidades ou possam não ser incompatíveis entre si, ainda que possam partilhar determinadas premissas básicas respeitantes a características da acção social ou da estrutura social e ser combinadas entre si, "disponibilizam-se" então, como referenciais analíticos fulcrais que apresentam como vantagem acrescida a possibilidade da sua conjugação renovada, de acordo com a especificidade das problemáticas das

---

<sup>28</sup> No original *oversocialized view of man*, cf. Waksler (1991:14, 61).

crianças em questão. Neste sentido, e de entre o leque de abordagens da sociologia da infância, passo, de seguida, à explicitação das opções teóricas e metodológicas que enquadram o presente estudo.

### **3. "Virar o quotidiano do avesso" ou... opções teóricas e metodológicas, rascunhos para uma investigação com crianças no âmbito da sociologia da infância**

#### **3.1. Entre a *criança tribal* e a *criança como estrutura social* ou... definindo um ângulo teórico de referência no âmbito das abordagens da sociologia da infância**

Pretender um lugar capital para as crianças como actores sociais, sendo o mesmo que querer conferir um lugar de centralidade à sua agência humana – a sua cognoscitividade, o seu papel activo no processo de formação e transformação das regras da vida social, o seu comportamento estratégico, a sua criatividade –, ao implicar desde logo, a captação, em primeira mão, e a compreensão dos procedimentos que habitualmente mobilizam para significar, construir e reconhecer o seu mundo da vida quotidiana a partir das suas próprias perspectivas, impele de imediato à adopção de uma perspectiva "tribal". Todavia, porque as crianças vivem em e numa sociedade, terreno comum de todos os grupos de idade, género e classe social, e não constróem as suas experiências de vida senão no contexto de instituições particulares e interdependências relativamente a outros e a modelos que informam a sociedade adulta, não se pode deixar de considerar que, ao invés da ideia de que vivem num mundo próprio, à parte, também elas estão sob influência e expostas às mesmas forças e constrangimentos sociais que afectam os adultos, mesmo que indirectamente ou por formas mediadas. Mais do que isso: é também enquanto produzem a sua cultura entre crianças que, a par da observância das suas próprias regras, sobrevem o jogo das desiguais relações estruturais, poderes e formas de dominação/submissão, apresentando-se portanto, actores e estruturas como dois constrangimentos do mesmo fenómeno. Neste sentido, não desconsiderando que as crianças podem interpretar o mundo diferentemente dos adultos, não se pretende negligenciar os contributos da perspectiva da *criança como estrutura social*, uma vez que se ela permite observar os efeitos do poder, os meios de dominação e as limitações à mudança impostas pelas forças da

sociedade mais alargada, também permite conceptualizá-las como um grupo de idade com a sua cultura própria e enquanto produtores e reprodutores da sociedade.

*Entre a vontade de dar dignidade ao actor – senão ao sujeito – e a obrigação de dar conta das dificuldades* (Van Haecht, 1992:149), a necessidade de complexificar a abordagem da *criança tribal* decorre da consideração de que os modos como são conceptualizados os conceitos de criança(s) e agência podem encerrar uma nova ortodoxia. Isto é, no sentido em que a abstracção da sua formulação incorre na forte possibilidade da sua neutralização social, pode com isso tornar invisível não só a heterogeneidade social inerente a cada um dos indivíduos como a complexidade inerente às suas acções e às diferentes formas e sentidos das interacções e relações sociais em que se envolvem. Como tal, importa assumir que ao falar de crianças, elas não são todas iguais, desde logo pelas dimensões estruturais que as caracterizam e distinguem – género, idade, classe social – e, depois, pelo rol de competências sociais manifestas na acção e mantidas ou não no tempo. Do mesmo modo, a ênfase no sentido e no significado das acções não pode isentar a interferência de diferentes formas de poderes e processos de legitimação em que não é alheia a posse de desiguais capitais económico e simbólico e em que a afirmação de determinados significados culturais, éticos e estéticos de classe também não dispensa o uso social do conhecimento, dos afectos e emoções, centrais no jogo das subjectividades. Por isso, mais do que falar em agência no singular, correndo o risco de homogeneizar a categoria actor por presumir a eleição de uma forma deste se envolver no accionamento das estruturas enquanto meio de acção, vista tendencialmente com um sentido positivo, estratégico, transformador e emancipatório, importará interrogar não só a pluralidade das formas, estilos e lógicas de que se reveste, como a sua variabilidade ou estabilidade nos espaços e nos tempos e perante as diferentes circunstâncias e os estatutos sociais dos circunstantes, incluindo os adultos. É no contexto daquela dinâmica que importará desconstruir a "bondade" daquelas conotações para admitir que a agência, podendo assumir sentidos estratégicos de resistência, transformação, apropriação, também recobre, e não com menor importância, os de adaptação e conformidade. Pode, portanto, participar activamente na reprodução social de preconceitos, estereótipos ou idealizações conservadoras que asseguram a

manutenção das desigualdades sociais. Neste sentido, não descontextualizar a acção social dos enquadramentos estruturais em que toma lugar é uma forma de compreender como, nas condições da experiência das crianças, cognição e emoção, cultura e sociedade, sentido e história interagem para a estruturar e aos entendimentos que constróem acerca da realidade social. O mesmo é dizer que a acção, não ocorrendo suspensa do social, contém em si própria as propriedades duais que tanto lhe colocam limites como a convidam a desafiá-los. Ora, porque as dimensões contextuais da acção não se reduzem ao espaço, importará incluir como dimensão processual pertinente, quer na sua sincronia quer na sua diacronia, as temporalidades e as velocidades que se cruzam entre os tempos da agência<sup>29</sup> e os tempos da estrutura.

A opção por um posicionamento situado na interface entre as abordagens da *criança tribal* e da *criança como estrutura social* visa então ensaiar uma compreensão da agência das crianças que pretende evitar cair na tentação tanto do determinismo exacerbado das estruturas sociais como da posição oposta que coloca a tónica na exaltação voluntarista e individual da acção humana. No primeiro caso, é-se conduzido à objectificação da infância, reificando-a em determinados recortes de idade, tipos de actividade e relações que, por esse facto, se convertem em naturalizações às quais se fazem corresponder determinadas competências, papéis e posições sociais "irrevogáveis". No segundo, o desprezo pela localização dos actores na estrutura social existente, a desconsideração de que a própria percepção incorpora constrangimentos, a negligência da heterogeneidade social e das relações de poder entre as crianças que oculta os processos de estruturação que elas próprias geram entre si alimentam uma visão da acção social encantatória. Esta, ao mitificar as suas potencialidades transformadoras e de uso da autonomia concorre, afinal, para que as culturas e os grupos sociais infantis se tornem num epifenómeno da sociedade adulta.

Quando, então, quero colocar as crianças como o centro deste estudo para através delas dar conta de como experimentam a vida quotidiana no JI, entendendo-as como seres sociais dotados de poder de acção investida de sentidos, estou interessada em captá-las nos seus processos sociais tanto de

---

<sup>29</sup> Não será demais enfatizar a importância do tempo da agência no caso das crianças, uma vez que esta é indissociável do processo da sua própria ontologia.

apropriação, reinvenção, produção, tanto de dependência, conformidade e reprodução, como de autonomia relativa e resistência. Isto porque, tal como aos adultos, inerente às actividades colectivas das crianças subjazem processos de negociação, partilha e criação de cultura e afectos, pontuados por conflitos, competições, poderes e dominação. Perspectivar as crianças como actores e agentes sociais nos "*como*" enfrentam os entendimentos adultos acerca das crianças e da infância e nos "*como*" também elas entendem aqueles e se vêem entre si pode então ser uma forma de "rascunhar" as inter-relações entre agência e estrutura. Ao relevar o estudo dos seus mundos infantis, olhando os fenómenos a partir de baixo mas não esquecendo as forças internas e externas que os condicionam, procura-se evitar fazê-lo como *se se tratasse de uma estranha tribo do outro lado do rio* (Mayall, 1994:7-8). Ao invés, pretender mostrá-las como sujeitos capazes de apropriações e interpretações selectivas das estruturas sociais adultas e infantis em que se inserem é assinalar de que modos particulares as crianças pertencem e participam na construção de ambas as ordens sociais e de como, enquanto indivíduos, se constituem como grupo social, se relacionam entre si e com outros grupos.

Em suma, as crianças, detendo determinadas posições sociais, quando localizadas em contextos sociais *estruturados e estruturantes para si*, ao *estruturarem as suas acções e os seus contextos de acção*, intervêm na *estruturação de si* (Giddens, 1984) como *identidades singulares vs. identidades particulares vs. identidades colectivas*, alicerçando-se como grupo social que se (re)estrutura no tempo. Assim sendo impregnam, neste micro-processo de estruturação, as propriedades macro-estruturais que transportam consigo e as da sociedade que lhes serve de modelo.

#### • Um estudo interpretativo "avisado"

A opção acima mencionada, intentando uma postura crítica relativamente ao estruturo-funcionalismo de onde deriva a concepção tradicional da infância, só ganha sentido com o seu posicionamento no *paradigma sociológico interpretativo*. Considera-se assim, a imprescindibilidade da *compreensão* (apreender o sentido) por via da *interpretação* (dar

conceptualmente conta da acção tornando inteligível o sentido da acção)<sup>30</sup>, tanto no debate contido na relação agência das crianças vs. estrutura – onde se atribui às acções dos actores enquanto seres culturais, produtores de sentido e significação individual e/ou colectiva um papel activo e criativo na constituição da sociedade – como também nas relações de interdependência e implicação que intervêm na construção do conhecimento entre o sujeito-investigador e o objecto-sujeito investigado em Ciências Sociais. Tal significa que ao tomar o conceito de acção no sentido weberiano do termo, *a acção (humana) é social na medida em que, em função da significação subjectiva que o indivíduo ou os indivíduos que agem lhe atribuem, toma em consideração o comportamento dos outros e é por ela afectada no seu curso* (Weber, 1983:73), apelei à intertextualidade dos contributos das correntes da *fenomenologia*, do *interaccionsmo simbólico* e da *etnometodologia* que integram a família das sociologias que se dedicam ao estudo subjectivo da experiência humana (Lapassade, 1994, 1996; Coulon, 1987, 1988, 1993). Assim, e na esteira de Weber, a *fenomenologia social*<sup>31</sup> advoga como premissa fundamental no estudo da acção social tomar como ponto de partida a compreensão dos sentidos subjectivamente atribuídos por sujeitos vulgares em intercomunicação em situações particulares, uma vez que considera que a consciência dos actores é o elemento constitutivo do universo social. Isso quer dizer que a significação não é dada pela estrutura ontológica, pré-definida, dos objectos que lhe correspondem mas sim pela relação que enquanto actores sociais se tem com eles; daí que o "mundo" consiste afinal no que se concebe como tal. O importante então é tentar penetrar no mundo conceptual dos sujeitos para restituir as suas interpretações acerca daquela realidade. Isto é, os procedimentos, as noções, as imagens, as linguagens que usam e constróem quotidianamente para dar sentido às suas acções e às dos outros e que traduzidos num modo típico de fazer as coisas constituem um mundo do *senso comum*, um mundo de *rotinas da vida quotidiana*, um mundo *intersubjectivo*. Neste processo de atribuição de sentido, as interpretações dos indivíduos, baseadas num *stock de conhecimentos* prévio, os decorrentes da experiência biográfica ou os que foram transmitidos e reconstruídos na/pela

---

<sup>30</sup> Para uma análise da influência de Weber nas sociologias actuais, cf. Santos Silva (1988).

<sup>31</sup> Para além da leitura de Schütz (1946/1995, 1994) e Blin (1995), foram ainda consultadas outras interpretações acerca da fenomenologia social; entre outros, Santos (1988:153); Coulon (1993:10-13); Lapassade (1994, 1996); Bogdan & Biklen (1994); Lopes (2001).

linguagem quotidiana e que são sobretudo de natureza social, funcionam como maneiras de pensar, agir e sentir de referência que, através da interacção, são depois partilhados pelos membros de um dado grupo. Releva-se então como pertinente a questão da construção de realidades recíprocas, já que as realidades com as quais nos relacionamos, às quais se atribui uma significação e uma coerência interna, sendo cognitivamente delimitadas não são monolíticas mas sim *realidades múltiplas*. Com efeito, uma vez que o que conta como realidade é aquela que se é capaz de ler e interpretar e, fazendo-o, de lhe reconhecer, atribuir-lhe ou construir sobre ela uma significação, um sentido, assume-se que o “mundo” não existe independentemente da mediação da percepção, cognição, sentimentos e esquemas culturais; portanto, não existe indissociável da actividade subjectiva e de compreensão que os sujeitos realizam com e sobre as coisas e os outros e da sua experiência bio-psico-social. Trata-se assim da construção de um mundo como realidade socialmente construída (Berger & Luckman, 1966), onde sobrevivem um saber social fundado sobre um interesse prático e concreto, socialmente distribuído e tácito, caracterizado pela suspensão da dúvida sobre a sua realidade.

Na medida em que se trata de fazer jus à premissa de que a experiência humana é mediada pela interpretação e de compreender o sentido que a acção tem para os indivíduos, o *interaccionismo simbólico*<sup>32</sup> interessa, sobretudo, na asserção de que as acções e a atribuição de significações, bem como os processos de interpretação, sendo constitutivos da experiência humana são construídos através de *interacções face-a-face* entre indivíduos localizados em situações sociais. Demarcando-se da ideia de que os significados são inerentes às instituições e exteriores aos actores, o *interaccionismo simbólico* considera que na interacção, o significado, começando por ser designado pelos indivíduos *definição da situação*, que assim se referem ao que para si tem significação e valor, é depois sujeito a um processo interpretativo mediante *negociações*, no decurso das quais, podendo ser recusado, manipulado, compatibilizado, transformado e aceite pelos actores, vai sendo acompanhado de sucessivas *redefinições da situação*, conforme os desenvolvimentos da acção, as circunstâncias, os circunstantes. “Condenados” a interpretar continuamente o

---

<sup>32</sup> A grande referência foi, sem dúvida, a leitura de Goffman (1961, 1963, 1974, 1993), a qual foi facilitada também por outros autores, entre os quais Winkin (1999); Burns (1987, 1992); Denzin (1989, 1977); Lapassade (1994, 1996).

que se passa no contexto social (Lapassade, 1996:10), visto tratar-se de *dar sentido e compreender o ponto de vista do outro* para os actores prosseguirem os seus próprios interesses, as interacções são sociais e simbólicas e indissociáveis das actividades quotidianas. Entendendo-se o *simbólico* na acepção de criações culturais e de atribuição de sentido na cultura, as interacções permitem aos símbolos e aos significados partilhados não só organizarem e serem organizados no seu desenrolar, como serem colocados e assegurarem a interconexão de relações que articulam actores, grupos e instituições. Uma vez que a compreensão do sentido, do ponto de vista dos actores, se decifra na interacção e na medida em que é possível a colocação do ponto de vista do outro, o processo de interpretação não prescinde da necessária *intersubjectividade* entre eles, onde o significado é visto como estando sempre sujeito a *(re)negociações*. Este processo de permanente ajuste é visto na *fenomenologia* como sendo possível graças a duas idealizações usadas pelos actores: a possibilidade da troca de pontos de vista e a conformidade ao sistema de pertinência da outra parte. Constituindo a tese *geral da reciprocidade das perspectivas* (cf. Schütz, *cit.* Coulon, 1987:13), assinala o carácter social da estrutura de mundo-vida de cada um e permite compreender como os mundos experienciais "privados", singulares, podem ser transcendidos num mundo comum pela dissipação das suas divergentes percepções do mundo.

Influenciada pelas perspectivas precedentes, a *etnometodologia*<sup>33</sup> procura estudar os procedimentos, os modos de fazer vulgares, os *etnométodos* que os actores vulgares, membros de uma forma social, se socorrem para interagirem e organizarem a vida de todos os dias e, assim, continuamente construírem e reconhecerem o seu mundo, tornando-o familiar. Ao conceder às *actividades corriqueiras da vida quotidiana a mesma atenção que habitualmente se presta aos acontecimentos extraordinários, [tentando] compreendê-los como fenómenos no seu próprio direito* (Garfinkel, 1967:1), a *etnometodologia* coloca na ribalta os pressupostos de que: as práticas quotidianas dos actores banais são inteligentes, elaboradas, dotadas de lógica e coerência internas; aquelas actividades são estruturantes e são elas que fundam a existência de grupos

---

<sup>33</sup> Foram centrais as leituras de Garfinkel (1967/1996); Coulon (1987, 1988, 1993); Lapassade (1994, 1996); Sirota (1988); Lopes (2001).



sociais e aglutinam as estruturas sociais invertendo, assim, o problema da ordem social para uma base em que a sua produção e manutenção, protagonizada pelos seus membros, é continuamente reconstruída. Isto significa que o poder é sobretudo cometido aos modos como se realiza nos contextos locais (micro), nas dimensões que são mobilizadas em situação. Como tal, atribui ao actor um papel central porque na qualidade de *membro* é dado possuir a matriz ou o *stock* de saberes dos sentidos comuns do mundo social do grupo, nomeadamente o domínio da linguagem comum acerca dos *factos naturais da vida* (Garfinkel, 1967:35) que dispensam a explicitação dos não ditos e dos implícitos. Quer isto dizer que exhibe "naturalmente" uma competência única e contextualizada da significação e do uso adequado de acordo com os lugares, os momentos e os participantes (*indexicalidade e reflexividade*) que só os *membros* conhecem, utilizam e praticam habitualmente. Como tal, melhor que ninguém, eles são capazes de *descrever e comentar* a ordem do mundo em que habitam, os modos como (re)constróem, compreendem, explicam as suas vidas, constituindo-se, portanto, em fonte imprescindível de significação. Os *etnométodos*, identificáveis nos modos repetitivos, rotineiros, padronizados de *como* todos os dias se processa a construção metódica do mundo social pelos *membros*, contam assim como aí, eles, nas suas interações, utilizam e reactualizam recorrentemente as normas para *interpretar* o social, expressando-se na narração. É esta narração que, sendo uma representação do mundo, expõe uma organização, *um ponto de vista sobre ele, um modo de mestria; uma cognição e uma ética* (Queré, 1986, *cit.* Lopes, 2001:111), tornando as suas actividades práticas observáveis, inteligíveis, passíveis de serem descritas e compreendidas na sua racionalidade própria.

Na inspiração fecunda que se adivinha em qualquer destas *perspectivas interpretativas* para relevar as dimensões intersubjectivas geradas e geradoras da/na acção das crianças como actores sociais e membros conhecedores e competentes de um grupo social inserido num enquadramento institucional e organizacional, colectivo e partilhado, pretendo, avisadamente, não subscrever a ênfase voluntarista a que já aludi, sob pena de alimentar uma visão ingénua e naturalmente "boa" ou "má" das crianças. Tal "aviso" significa que na adopção de uma perspectiva interpretativa se convoca o *paradigma crítico*. O mesmo é dizer que na ampliação do conceito de político às dimensões constitutivas da vida

quotidiana, *não apenas às relações sociais mundanas, mas às próprias sensibilidades e necessidades que formam a personalidade* (Giroux, 1986:19), não se invalida a importância que aí assumem as esferas económica, política e cultural na substanciação de processos de produção e reprodução da sociedade, uma vez que impregnam e interagem nas relações entre indivíduos e grupos com desiguais poderes – nas suas formas estruturalmente constituídas, mas também nas formas mais subjectivas e subtis de que se revestem os saberes, afectos e emoções. Daí a importância de um pensamento dialéctico e crítico capaz de, ao pluralizar as bases do poder e da dominação por via da inclusão das dinâmicas de género, classe e, neste caso, de idade (entendidas como possuindo *a sua própria história em relação umas às outras* e não sendo portanto, redutíveis umas às outras, cf. Apple & Weis, 1983, *cit.* Torres & Morrow, 1997:350), permitir o questionamento do primado da classe social no processo de reprodução social. Clarifica-se, assim, a complexidade da interacção entre o individual e o social e o pessoal, bem como entre a história e a experiência pessoal (cf. Torres & Morrow, 1997:339-369).

Este posicionamento "entre" os paradigmas *interpretativo* e *crítico* e as abordagens da sociologia da *criança tribal* e *estrutura(da) social(mente)*, ao procurar dar conta da co-constituição da acção e da estrutura que subjaz aos processos de produção/reprodução social e cultural onde as propriedades estruturais dos sistemas sociais são, ao mesmo tempo, condição e resultado da acção dos agentes (cf. Giddens, 1987), encontrou na *teoria da estruturação*, na *teoria dos sistemas de regras sociais* de Burns & Flam, no *interaccionismo simbólico* de Goffman, a que se associaram análises sociais de natureza mais estrutural (Bourdieu, Bernstein, Foucault), alguns dos principais referenciais teóricos, imprescindíveis à prossecução do angulo teórico de análise.

Na intersecção que procura articular níveis de análise macro/micro sociais que se conjugam com as propostas da sociologia da infância a que me reporto (James, Corsaro, Qvortrup, Mayall), o conceito de *reprodução interpretativa* proposto por Corsaro<sup>34</sup> constituiu uma versão útil e estimulante para reflectir a dualidade da estrutura, a partir daquilo que são consideradas as práticas sociais e culturais típicas das crianças: o *brincar*. Também a perspectiva de James & Prout (1995, 1996), que referem a *dualidade da infância*, i.e., por

---

<sup>34</sup> Cf. entre outros, Corsaro (1985, 1986c, 1988c, 1990, 1992a, 1992c, 1993, 1994, 1997, 1998, 2000).

um lado, a consideração das experiências das crianças como agentes subjectivos e receptores da sociedade através das instituições (família, escola e estado) e por outro no apuramento da construção da ordem social pelas próprias crianças, permite analisar até que ponto essa sua ordem constrange ou não a acção dos indivíduos enquanto actores e enquanto estruturados socialmente. Dois aspectos do mesmo fenómeno que se constituiu num outro impulso para complexificar a compreensão do objecto-sujeito de estudo e das dimensões que atravessam a acção social.

Finalmente, recorre-se à *multireferencialidade* (Lapassade, 1993), entendida como uma postura radicada na ideia de *um pesar necessário da impossibilidade de um ponto de vista dos pontos de vista e na afirmação da limitação recíproca de diversos campos disciplinares* (Berger, *cit.* Coulon, 1993:142), pelo que a inteligibilidade de uma dada realidade será passível de ser melhor esclarecida através das variáveis que a constituem e com base na heterogeneidade de olhares que se lançam sobre os fenómenos, sobre os processos, sobre as suas práticas. Não se trata de uma adição, mas de um trabalho de análise que consiste na combinação de várias abordagens teóricas e que recorre a conceitos provenientes de escolas de pensamento diferentes com a finalidade de apreender fenómenos multifacetados e complexos sem ter a preocupação de tentar encontrar a sua homogeneidade para elaborar novas significações. É neste sentido que se justifica ao longo do processo de investigação o recurso às abordagens antropológicas da cultura, do corpo e do espaço, às teorias da comunicação da Escola de Palo Alto ou a estudos de género julgados pertinentes para analisar as situações.

### **3.2. “- Onde estão as crianças?” ou... o contexto do JI como um espaço privilegiado para a captação da relação entre a agência das crianças e estrutura social**

Quando se tenta localizar as crianças de idades entre os três e os seis anos na sociedade portuguesa constata-se que um dos seus lugares é no sistema educativo; mais precisamente no JI. Tal decorre, em primeiro lugar, da crescente importância do JI na constituição da infância moderna pelo facto de, ao organizar a vida quotidiana das crianças, localizando e regularizando as suas práticas sociais, desempenhar um papel importante na construção social do recorte de idades na infância, onde as idades pré-escolares são reconhecidas

como idades educativas (Ferreira Gomes, 1986; Ferreira, 2000; Vilarinho, 2000; Cardona, 1998). Em segundo lugar, a institucionalização das crianças destas idades, sendo um dos factos mais visíveis da sua realidade actual e da tendência generalizada de que tal se reveste no ano que antecede a entrada no 1º Ciclo do Ensino Básico (Bairrão, 1997; Vilarinho, 2002), permite considerar que uma das maiores mudanças nos mundos da infância de idade pré-escolar ocorre quando as crianças passam a frequentar regularmente o JI. Em consequência, em terceiro lugar, esta institucionalização marca um (primeiro) momento em que quotidianamente elas permanecem num (*outro*) contexto espaço-tempo organizado *para* as crianças por um *outro* adulto, a educadora. Em quarto lugar, marca também um (primeiro) momento em que quotidianamente elas permanecem num mesmo espaço e tempo com *outras* crianças, meninas e meninos, mais ou menos da mesma idade, em situação de co-presença, participando no designado "grupo de pares".

Se a evocação da primeira razão remete para os processos macro-sociais inerentes a uma abordagem da *criança como construção socio-histórica*, permitindo visualizar os limites que constroem a acção social das crianças, dada a sua localização como grupo social baseado no seu confinamento estrutural, já a segunda e a terceira razões, ainda que em níveis diferentes, societal e institucional, remetem para uma perspectiva da *infância como estruturada socialmente*. Chegados aqui, poder-se-ia dizer que a crescente institucionalização da infância, ao segregar, manejar e regular as crianças em agrupamentos sociais, acentuando o carácter subordinado da criança, permite a sua fácil identificação como grupo social indexado ao JI, que assim se lhes apresenta como uma estrutura social imposta pelos adultos. Simultaneamente, o mesmo processo que preside à construção do mundo adulto vocacionado para a infância. Todavia, a quarta razão, ao endereçar para as perspectivas conotadas com a *criança tribal*, deixa em aberto as questões tendentes à interrogação sobre *como é que as crianças lidam com as estruturas impostas pelos adultos e como é que elas, entre si, negociam, manipulam, conflituam; i.e., como é que constroem as suas micro-sociedades*. São questões que apelam a que, por um lado, se atente no *como é que as crianças inseridas num contexto estruturado são capazes de entre si e colectivamente, ao agenciar margens de autonomia, transformar estruturas, produzir algo de novo, introduzindo alguma e assinalando*

a sua diferença naquele contexto. Por outro, requerem a prossecução e aprofundamento das interrogações anteriores quando, ao procurar compreender como se organizam, importa captar *como é que as crianças se estruturaram entre si e como é que lidam com os constrangimentos impostos pelas próprias crianças umas às outras e as possibilidades que se abrem nessa mesma estruturação*.

Posicionadas tanto pelos constrangimentos da estrutura social mais alargada como pelos constrangimentos inerentes à própria estrutura do JI, o que se quer salientar é que as crianças, também elas, se posicionam e são posicionadas entre si por referência a dimensões estruturais e/ou a dimensões emergentes das suas próprias interacções, as quais, simultaneamente participam na estruturação de si como grupo social de "pares" no JI. Nesta medida, a opção por uma abordagem da *criança tribal* ao ser localizada no JI permite que se encare este contexto como uma arena por excelência para a análise das crianças como seres sociais "agênticos" que se constróem socialmente. Nos seus processos constitutivos, tal reenvia para a saliência da acção social dos sujeitos em contextos situados, para a historicidade que lhes assiste e para a compreensão não só das dinâmicas da preponderância do que é comum sobre o que é único mas também da coexistência de particularidades com o que é único e comum e da sua transformação mútua.

Concebe-se, então, o contexto do JI como uma estrutura social adulta dotada de propriedades duais: enquanto produto de uma construção sócio-histórica do mundo adulto destinada à socialização das crianças, constitui-se numa instituição social que encontra no adulto-educadora o elo que representa e assegura linhas de continuidade de uma *integração de sistema* (cf. Giddens, 1987). Simultaneamente, este adulto-educadora que estrutura o contexto espacio-temporal do JI e faculta a sua actualização quotidiana *para/com* as crianças permite-lhes também a sua *integração social* (*idem*). Por seu turno, as crianças, ao nível dos processos de *integração social* – quando participam naquela estrutura (JI) em acções organizadas como práticas sociais regulares que permitem a sua reprodução no espaço e no tempo – integram-se dualmente na ordem institucional adulta e na ordem emergente das crianças, sendo que em ambos os casos reflectem dentro da instituição as forças das estruturas sociais

que as influenciam e as forças das acções que colectiva ou individualmente marcam a sua diferença.

Embora a educadora esteja colocada no nódulo que articula o sistema social mais amplo e o micro-sistema social que é o JI-crianças-educadora, por via da sua categoria social como adulta e profissional da educação de infância, a sua relevância neste estudo irá ser, no entanto, periférica e relativamente indirecta. O que interessará considerar e captar não será tanto o ponto de vista do adulto-educador relativamente às crianças, nem as suas competências pedagógicas em acção – apesar de obviamente estarem em presença e permitirem um exercício de dedução acerca das suas intenções e propostas educativas –, mas mais a relação estrutural entre gerações que ali, ela, como autoridade adulta, representa relativamente às crianças. Daí que a ênfase seja antes colocada no que as crianças fazem com o contexto de acção que ela lhes proporciona, nos seus constrangimentos ou oportunidades. Importará assim compreender *como é que as crianças se submetem e/ou desafiam a autoridade do adulto-educadora, como é que reproduzem a ordem institucional adulta e/ou a aproveitam, subvertem, manipulam e transformam as brechas e incongruências imprevistas naquela estrutura, em prol dos seus interesses e da afirmação da sua ordem social.*

Ao procurar dar conta de "onde é que estão as crianças?" centro-me, então, dentro da sala de actividades do JI. Com uma tal circunscrição julgo ser mais acessível a captação dos efeitos das posições sociais decorrentes das suas condições sócio-económicas e culturais, bem como das posições relativas que cada criança ocupa nas redes complexas de relações no mundo da interacção quotidiana. Aí, visa-se observar como se processam as construções simbólicas e a elaboração e gestão da rede de intercâmbios e interdependências, dado que os significados não são inerentes às suas pretensas qualidades naturais nem são procedentes de um transvase mecânico de determinações estruturais. Pelo contrário, sendo alvo de interpretações críticas dos sujeitos, jogados e negociados em função dos efeitos sociais e interesses pessoais, que (se) geram (n)o contexto da interacção, fazem emergir como central para a com(a)preensão daqueles processos sociais quotidianos a dimensão temporal. Apresentando contornos extremos no caso da infância (do ponto de vista biológico, cognitivo, afectivo ou social), a inclusão da dimensão temporal permite – ao acompanhar

as acções desenvolvidas pelas diferentes crianças ou sub-grupos de crianças para captar a potenciação das suas competências particulares –, no contexto de interacções múltiplas e diversas com os pares e com os adultos, incluindo eu própria, entendê-las (as construções simbólicas?) como (re)construções históricas radicadas na mudança social.

• **uma etnografia com crianças**

A consideração do JI como um contexto com estabilidade física, temporal, espacial para captar e compreender a dualidade da agência das crianças vs. estrutura torna-se, igualmente, uma possibilidade de poder sustentar o argumento de que só através da observação do que realmente existe é possível dar conta da sua agência como actores sociais, individual e colectivamente. Ora, o que existe são crianças enquanto seres singulares e sócio-culturais de sentido e significação e os contextos onde se encontram e tecerão quotidianamente as suas relações sociais e se constituirão como grupo.

Tomar como ponto de partida as interacções face-a-face que as crianças desenvolvem umas com as outras durante um ano lectivo num JI, torna-se uma forma de descrição das suas vidas tal como são vividas nos mais diversos espaços, actividades, situações e relações. O acompanhamento da constituição e transformação das suas rotinas de acção colectivas, naquilo que constitui a construção social da cultura e da organização de um grupo de crianças nas suas continuidades e reactualizações, assenta numa *etnografia*. Isto quer dizer que, na sequência dos posicionamentos que tenho vindo a assumir, me centro nos aspectos sócio-culturais das dinâmicas de acção de crianças de idades entre os três e os seis anos em contexto institucional, para aceder ao seu mundo conceptual e às redes de significação partilhadas no grupo. Ao observar as acções e situações em contexto e o mais "naturalmente" possível, viso captar as estruturas de significação, descobrir os sentidos comuns – saberes, fazeres, sentires – que tornam aquelas acções inteligíveis para si e os usos sociais que fazem deles nas suas interacções, privilegiando a adopção de uma visão da realidade do ponto de vista dos "nativos".

Assume-se, então, uma *epistemologia subjectiva* (Denzin & Lincoln, 1998:27) da experiência humana, postulando a interdependência do sujeito e do objecto de conhecimento das ciências sociais, por forma a poder reconstruir-se a

complexidade da acção e das representações da acção social. Neste sentido, de acordo com a metáfora “velasquiana” do pintor que se pinta dentro do quadro *Las Meninas*, coloco-me *dentro* e faço parte do processo social de investigação como pessoa subjectiva, com determinados interesses e desejos, sexuada, com uma história de vida, localizada socialmente, representando este trabalho a minha interpretação daquela realidade (cf. Foucault, 1966:19-32; Vasconcelos, 1997:40:41, 2000:38-39). Assim, a abordagem etnográfica ensaiada, porque procurou compreender as *actividades estruturantes que constróem os factos sociais* da experiência de se ser criança no JI, nas expressões e linguagens dos participantes, aproxima-se da *etnografia constitutiva* (Mehan, 1978, *cit.* Coulon, 1987:85-87). Todavia, porque só posso entender o *outro* deixando-me imergir na sua vida, escutando as suas vozes e inserindo o seu significado no contexto das interacções e da experiência da(s) história(s) onde se engendram as relações sociais e porque aí, nessa *experiência de proximidade* (Geertz, 1983/1999:87-89), se credita o/a investigador/a como o principal instrumento da investigação, concebendo-se a sua subjectividade e implicação como condições necessárias para *explicar simultaneamente o objecto da pesquisa e a démarche empregada durante a pesquisa* (*idem*: 88) subscrevo, igualmente, os princípios da *etnografia reflexiva*.

Uma vez que entender o entendimento do *outro* também implica tomar em consideração o entendimento do outro sobre o investigador (Silva, 2001:267), a *etnografia reflexiva* reclama uma particular atenção à *relação social de investigação*. Com efeito, porque não se anulam as relações estruturais entre adultos e crianças pelo simples facto de não se reconhecer a sua existência, nem se anulam os efeitos dos obstáculos epistemológicos e das relações de poder assimétricas em presença e os modos como interferem e influenciam a construção da intersubjectividade e as interpretações (cf. Vasconcelos, 1996) por se “apregoar” antecipadamente a parcialidade da investigação, importa trazer para o seu centro a noção de *reflexividade*. Mais, incluir também a vigilância e a *crítica*, por forma a questionar as práticas de investigação e os processos de construção de conhecimento como processos sociais.

Finalmente, como investigadora procurei, ora na *observação participante* ora na *participação observante* que sustentam etnograficamente este trabalho, desenvolver uma atitude de *escuta* e *interpretação* que fosse além da mera



observação e registo, acumulação e transmissão de sentidos, não tendo portanto como preocupação a produção de leis ou generalizações independentes que presumidamente esgotassem o conhecimento da realidade em questão. Inversamente, a intenção do máximo detalhe descritivo para descobrir na intrincada rede de conexões de sentido(s) implicados na acção a sua complexidade, aquilo que nela é único e singular, reconhecendo a sua significância e o seu valor do ponto de vista dos actores, procurou fazer jus à sua consideração como *textos sociais* cujos fins emotivos, cognitivos e simbólicos, apenas entendidos por referência ao seu contexto sócio-cultural mais alargado, encontram na sua *descrição densa* (Geertz, 1973) esse esforço para descrever os fenómenos na sua originalidade e especificidade de uma maneira inteligível (*idem*, 27).

Quando, então, no confronto com a pergunta "*Onde estão as crianças?*" se define o contexto do JI como um espaço privilegiado para as descrever em acção no quotidiano e captar a relação entre a sua agência e a estrutura social, circunscreve-se a presente etnografia ao *estudo de (um) caso*, entendido não como uma mera *escolha metodológica mas uma escolha do objecto a ser estudado* (Stake, 1998:86), na perspectiva de potenciar o que de único e específico pode ser aprendido a partir dele.

### **3.3. "- O que fazem as crianças?", para poder compreender "- O que são as crianças-actores sociais e como grupo social?" ou... grandes questões como ponto de partida, um processo de descoberta**

Entre o conhecimento eu própria detinha acerca de crianças no JI, o querer trabalhar para tornar antropologicamente estranho o que já me era familiar e a intenção de respeitar o "mundo social empírico" (Woods, 1996:52) das crianças; entre tentar não aceitar nada como certo e evidente e, finalmente, pretender olhar como problemáticos os acontecimentos quotidianos, sobretudo aqueles que se passaram a considerar como inevitáveis e previsíveis, procurei assumir como vantajosa a suspensão de *à priori*. Ou seja, talvez só pela ausência de hipóteses já definidas de investigação e de uma observação "estreita" e restrita das acções das crianças (Mehan, 1979, *cit.* Coulon, 1987:88; James, 1993), me fosse possível mostrá-las como plenos seres sociais.

Não estabelecendo limites nem restrições para além dos que eram inerentes ao local e à população em estudo, não especificando questões nem de partida nem de chegada, dispunha talvez como únicas certezas e contraponto à vacuidade de "O que são as crianças como actores sociais? E como grupo social?" o querer apre(e)nder com elas os seus modos de vida quotidiana no/do JI. Mais do que interrogar prioritariamente *o quê* e *o porquê*, foi *o como* que se tornou a estratégia metodológica para, ao privilegiar as acções sociais das crianças, focalizar as suas *interacções*. Esta opção radica na ideia de que só assim me seria possível desafiar as concepções de adulto que inevitavelmente me acompanhavam para vir a compreender as crianças como actores sociais e a infância como um tipo particular de realidade social. Considerando que existem múltiplas formas disponíveis de interpretar as experiências em função das interacções com os outros e que a realidade mais não é do que o significado dessas experiências, toda e qualquer informação era relevante e pertinente, mesmo aquela que na altura não fizesse sentido imediato para mim. Detalhar e descrever as interacções das crianças, essa a matéria substantiva do trabalho, não desconsiderando as variáveis em presença – desde as mais contextuais relativas aos diferentes espaços, tempos, objectos e actividades até às variáveis estruturais de género, idades, antiguidade e classe social e às variáveis relacionais associadas à cooperação e partilha e aos conflitos, disputas, competições... –, pretende ser assim uma forma de reconhecer a validade e legitimidade de qualquer palavra, silêncio, gesto, choro, riso, acto, como informações com o direito a serem apreendidas tal como surgem.

"O que *fazem* as crianças?" para compreender "Como fazem as crianças?" torna-se então sinónimo de mergulhar na complexidade dos acontecimentos e só depois os interrogar; de aprender a conhecê-los no seu funcionamento e significação em situação concreta e só depois inferir a ordem provisória de propriedades e a sua pertinência; de aferir com os membros a validade das minhas interpretações para entender o entendimento dos *outros*; eis, entre outras, algumas das premissas com que se partiu deliberadamente para uma etnografia sem grandes planos previamente definidos. Assume-se portanto que a pesquisa se desenvolveu à laia de descoberta "avisada" e é acerca desse processo que irei dando conta nos capítulos que se seguem.

### 3.4. Da lógica interna de cada uma das partes e da lógica que as articula entre si

A presente investigação, entendida como um processo social em busca de perguntas e respostas às preocupações já explicitadas, foi sendo construída à medida que aventurando-me e embrenhando-me no seu estudo aprofundava a minha relação com os objectos/sujeitos, as crianças, e lhes ia descobrindo os principais núcleos de significação. Tratando-se portanto, de uma investigação sujeita a contingências várias, procura-se aqui, na sua apresentação escrita, dar conta da sua própria biografia. Uma tal pretensão, indissociável da minha inclusão e dos papéis e posições assumidos ao longo da dita relação social de investigação, não se compadece, porém nem com uma representação do papel da investigadora, nem da investigação como *naïves*. Tal como também não faz da investigação uma “feliz” coincidência entre intenções e realizações como se, desde logo e sempre, sabendo de antemão o que queria e por/para onde ia apenas buscasse confirmações.

Não “retirando de cena” as incertezas, perplexidades, impasses, inflexões, reformulações, afinal uma boa parte do que constitui o trabalho de investigação e do/a investigador/a, nem subscrevendo o esquema tradicional de apresentação escrita de investigações – tripartida pela introdução, fundamentação teórica e só depois a análise do trabalho empírico – começo então por, ao procurar explicitar o meu posicionamento pessoal, epistemológico e metodológico, social e político, declarar os grandes referenciais que acalentaram a pesquisa e que se constituíram numa base de incentivos para a deliberação das opções subsequentes, tanto empíricas como analíticas. Foi dessa espécie de *rascunhos* de pesquisa, ainda imprecisos mas disponíveis para o que “desse e viesse” que procurei dar conta neste capítulo I.

O que se procura fazer no capítulo II é uma análise da relação social de investigação entre a investigadora e as crianças, encarada como condição imprescindível e parte integrante deste estudo, uma vez que sem ela não teria sido possível compreendê-las dos seus pontos de vista, no confronto comigo, com as estruturas adultas em presença no JI e as que elas próprias criaram, nos aspectos que se constituíram como facilitadores, obstáculos ou impedimentos àquela relação. Aqui se esclarecem e reflectem os *procedimentos etnográficos* accionados no decurso da investigação e as opções técnicas inerentes à apreensão, registo e análise de informações. Neste sentido, a etnografia da

relação estabelecida ao longo da pesquisa, em que, como investigadora, transito de uma posição inicial de maior *exterioridade* para a aquisição de um estatuto de *amiga* e de maior “*intimidade*”, deve ser entendida como concomitante à devolução das vozes das crianças e, sobretudo, como *interpretação e tradução* possível que delas fui capaz de realizar e firmar pela escrita.

Na apresentação escrita deste processo, procuro ter presente que a vida social não só é variada como profunda, tendo *muitos estratos de significado* (Berger, 1966, *cit.* Woods, 1996:53). A minha descoberta de cada uma dessas camadas corresponde, de certo modo, aos sucessivos níveis de relação estabelecidos com as crianças e ao trabalho analítico que se processou simultaneamente num contínuo e, por vezes, “esquizofrénico” *estar lá, estar cá* (Geertz, 1988/1996) entre observação participante, registo, interpretação e análise de dados<sup>35</sup> empíricos, descoberta de conexões, novas observações e interrogações, novo “mergulho” nos dados e redescoberta de novos sentidos. Por conseguinte, como se fora uma espécie de *matrioska* – à medida que se abre uma caixa, vai-se desco(a)brindo uma e outra sucessivamente –, a escrita deste trabalho, na lógica que articula *entre si* os seus capítulos, procura respeitar o desenrolar do tempo e as deslocções espaciais aos ritmos e movimentos da própria relação de investigação. Assim sendo, progride-se de *fora* para *dentro* do contexto das interacções e da análise das suas dimensões mais visíveis e à *superfície* para uma análise de maior *profundidade* dos textos das interacções e relações das crianças, cada vez mais invisíveis. Esta sequência, orientando-se da ordem adulta instituída para a ordem emergente das crianças, procura dar conta delas como actores sociais e da complexidade que envolve a sua agência nos processos respeitantes à sua organização como grupo social.

A devolução da interpretação dialéctica que supõe a observação participante, bem como a interpretação dos dados e a sua análise, realiza-se em cada um dos capítulos. Explicitadas as perspectivas teóricas consideradas pertinentes para construir as problemáticas emergentes da análise com uma significação complexa e densa e os conceitos que foram úteis para compreender os textos sociais que nelas se integram, não me escusei, nesse processo, de expressar os impasses e as novas interrogações suscitadas. Encaradas como

---

<sup>35</sup> Entende-se por dados obtidos, não dados brutos, naturais, mas antes os que resultam de uma construção social em que intervém a pessoa do/a investigador/a e os vários papéis assumidos na relação com os “nativos” (cf. Ball, 1990, *cit.* Silva, 2001:292-293).

situações de descoberta, constituíram-se frequentemente no mote que assegura a articulação e/ou lança pistas para o capítulo seguinte onde, podendo ser retomadas e re-analisadas, se procuram aprofundar. Trata-se agora de uma escrita que na lógica interna de cada um dos capítulos privilegia uma análise que age como se fosse um *caleidoscópio*: rodando sobre si os mesmos elementos, espaços e actores sobre os quais me detenho, eles apresentam, no entanto, configurações diferentes no seu posicionamento relativo, dependendo dos ângulos, luzes e momentos sobre os quais são olhados (cf. Stanley, 1992:158/178 *cit.* Araújo, 2000:285).

Quando então me coloco *À porta do Jardim de Infância* para apresentar as crianças por via do seu retrato de família, quero com isso relevar a anterioridade da sua biografia nas suas dimensões socio-estruturais e em algumas experiências de vida de que já são portadoras quando ali chegam, atendendo ao que as assemelha e distingue à partida – capítulo III –, crendo que tal permitirá compreender melhor as suas acções posteriores e inferir o sentido da mudança nas suas trajectórias individuais e colectivas no JI.

Adentrar para a sala de actividades do JI e interpretar o enquadramento espacio-temporal, entendido como um contexto estruturante (estável para e da acção) que, previamente definido pela educadora, representa afinal a ordem institucional adulta, é o que se faz no capítulo IV. Este capítulo torna-se paragem obrigatória para contextualizar as acções sociais que ali se sucedem e para se proceder seguidamente à análise "do que lá se passa", nesse palco e cenário onde quotidianamente crianças e adultos se encontram.

Ao *embrenhar-me na ordem institucional adulta*, viso então dar conta "do que lá se passa", tomando como referência as relações verticais entre o adulto-educadora e as crianças, atentando aos modos como estas lidaram com ela, acatando-a mas também desencadeando estratégias partilhadas de transformação e resistência à autoridade adulta que estão no cerne da emergência de culturas de pares e dos processos sociais que estruturam a sua organização como grupo hierarquizado – capítulo V.

Detenho-me depois nas relações de maior horizontalidade havidas entre crianças para "no que lá se passa" salientar as dimensões da acção colectiva que tendo-se tornado um património comum ao grupo são estruturadoras de uma *identidade partilhada* de si como crianças – rotinas da cultura de pares. É aqui

que a saliência e significância das dinâmicas de género, idade e classe social conduzem à descoberta dos processos mais ocultos onde, paralelamente, se cruzam e constróem as *identidades particulares* e as *identidades singulares*. Da confirmação do grupo de crianças como heterogéneo e da constatação de importantes clivagens sociológicas nos complexos processos de interacção entre pares, bem como das múltiplas relações de poder que as impregnaram, sobressai a construção de diferenciações e distinções baseadas no género, idade e classe social, geradoras ou reprodutoras de desigualdades sociais ou trajectórias de mobilidade social ascendente. Identificam-se ainda os processos socio-culturais de sociabilidade que asseguraram, na coexistência de diferentes estilos de acção, a continuidade do grupo. Pode-se assim afirmar a persistência de uma ordem social infantil sob a égide *das/os mais velhas/os* e dos valores da classe média, mas onde são as meninas que dominam. Da construção social de toda esta complexidade, onde se retomam dimensões analíticas que estiveram presentes ao longo de todo o trabalho, se trata no capítulo VI – *A ordem emergente das crianças*. Considerando que se trata de um ponto de chegada, constitui-se também num capítulo final que termina tecendo breves considerações acerca dos direitos de participação das crianças no contexto do JI.



**II Capítulo - "*Branco demasiado*"  
ou... tornar transparente a relação  
social de investigação numa  
etnografia *com* crianças**





## 1. "*Branco demasiado*", uma metáfora poderosa numa etnografia com crianças

"É a hora de entrada matinal [...]. Acabadas de chegar e sentar no tapete, a Gabi e a Rita mostram uma à outra as unhas das mãos pintadas com verniz e fazem comentários mútuos acerca das cores. Chega a Ana que se senta junto delas, formando as três meninas um círculo fechado. Mesmo sentada ao lado delas "*fico às escuras*"<sup>36</sup>. Só consigo ouvir a conversa que continua a ser acerca das cores do verniz até que a Ana diz: - Olhem! Também pinte as minhas!

- Ó mostra! Ó mostra! - dizem logo a Rita e a Gabi, *em tom curioso*, debruçando-se sobre as mãos da Ana. Segue-se um breve silêncio, subitamente interrompido pela Rita que, *intrigada*, exclama: - Que cor é essa?

- É... É... hum.... - a Ana *hesita*. *Parece procurar a palavra certa*. - Ah! Já sei! É branco demasiado!

- Ah! - diz a Rita. - Mostra lá outra vez! As meninas debruçam-se novamente sobre as mãos da Ana e naquele momento o que me ocorreu foi: é verniz transparente! Seria?

- Esta cor é só para dar brilho! - *explica* a Ana.

Acabava de obter a "*dica*" que abonava a minha interpretação, mas o melhor era mesmo ir ver. Dei uma espreitadela: era mesmo! [...]" (5 de Março, 1999).

### 1.1. "*Branco demasiado*", uma metáfora poderosa ou... dez pressupostos básicos numa etnografia com crianças

A relevância desta situação decorre da densidade da matriz de significação social nela contida, porque age como uma metáfora poderosa acerca de tudo o que se joga e está em causa numa pesquisa etnográfica *com* crianças: a interpretação dos textos culturais como a principal actividade do etnógrafo (cf. Geertz, 1973, 1983).

Neste sentido, e em primeiro lugar, ali se reitera, desde logo, a questão teórica da *abordagem interpretativa com crianças*. Fundamentalmente preocupada com os *modos como* as crianças, individual e colectivamente, investem os recursos culturais de significados, reflecte-se neste episódio interactivo aquilo que Gaskins, Miller & Corsaro (1992b:14-15) identificam como sendo as premissas-chave daquela abordagem: i) *o significado é contextualizado e é entendido na sua dinâmica*, o mesmo é dizer que, para descobrir e entender os processos de criação de significados nas suas variações, conflitos, estabilidades, complexificações, se torna necessário reconhecer a

---

<sup>36</sup> Na descrição das situações observadas as inferências por mim realizadas surgem em itálico. Os duplos sentidos das palavras serão referenciados pelo seu uso entre aspas.

interdependência entre as crianças e os seus contextos culturais; ii) *o processo de criação de significado é activo e afectivo*, o que remete para a importância da participação das crianças em rotinas culturais colectivas, onde a criação de significado, vivido e experienciado como um processo individual e colectivo, é inerente às actividades que, mediadas pela linguagem e pela emoções, são desenvolvidas no contexto institucional; iii) *o poder constitutivo da linguagem* em que esta, entendida como um sistema simbólico, pragmático e chave-mestra para aceder ao significado, é assumida como principal recurso e uma ferramenta para negociar pontos de vista divergentes e (re)construir a realidade; ou seja, para as crianças participarem e serem aceites nos quadros interpretativos da sua cultura. Assumir como válido, sério e legítimo o que as crianças querem e têm para nos contar ou não, mesmo que não o façam exactamente nos mesmos termos que nós adultos, significa então procurar conhecê-las nos seus contextos de vida, mais pelo *fazer* do que pelas suas *idades* (cf. Waksler, 1991; Solberg, 1996; Christensen & James, 2000:3). Isto é, tomar as suas acções como modos de lerem, interpretarem, comentarem e se situarem no mundo e de como se modificam, são suprimidas ou reconstruídas na interacção com o grupo de pares e adultos com quem quotidianamente convivem. Considerar que, de alguma forma, as acções das crianças são passíveis de ser "lidas" e o seu significado fixado, inscrito, é assim reconhecer-lhes o estatuto de textos culturais onde, na interpretação entre o que se observa e o que se representa e na sua *tradução*, *essa captura dos 'seus' pontos de vista com o 'nosso' vocabulário* (Geertz, 1983/1999:20), se torna central o papel da etnógrafa.

Sobrevem então, em segundo lugar, as questões epistemológica e metodológica que coloca no âmago daquela situação os processos de interacção adultos-crianças, em particular, aqueles em que a investigadora se envolve como intérprete competente, ou não, dos pontos de vista das crianças. É, precisamente, essa interpretação que lhe confere o predicado de principal instrumento da investigação. Tal solicita de mim, como adulta-investigadora, pôr à prova *os princípios de equivalência e de legitimidade de acção face às crianças, o trabalho político e cognitivo de representação das crianças [que] releva bem duma gramática das relações entre adultos e crianças* (Garnier, 1995:7). Ora, a questão que se coloca é a do imprescindível trabalho colectivo de construção e apreensão do mundo como realidade social inter-significante e,

portanto, *intersubjectiva*, que faz existir os indivíduos uns para os outros. Não ignorando os saberes e os poderes adultos que afinal eu represento na construção de um conhecimento acerca das crianças, a eficácia da *intersubjectividade* revela-se, apesar de tudo, na construção possível de modos limiares de comunicação (Silva, M.C., 1999:5-6). São eles que me permitem, com a minha própria biografia e não a delas, *ir estando* por analogias sucessivas *dentro* do conteúdo das interacções das crianças; foi isso mesmo que aconteceu com a minha inferência, mais tarde confirmada, acerca de qual seria a cor do verniz. Mais do que olhar para examinar, é preciso então *escutar* para compreender o que elas dizem, a partir da auscultação da sua voz, o que reclama uma nova atitude epistemológica: a da *escuta sensível* (Barbier, 1993). Trata-se de prestar sentido e não de o impôr, entendendo-se aqui *prestar* como sinónimo de cuidado e abertura ao *outro*, tomando-o na sua existência dinâmica. Tal supõe uma inversão da atenção: antes de situar uma pessoa no seu lugar começa-se por reconhecê-la no seu ser, na sua qualidade de pessoa complexa (*idem*). Assim, a investigadora, ao suspender o julgamento, procura captar a densidade de sentidos que estão envolvidos na situação e, ao fazê-lo, reposicionar-se a si própria mais do que almejar a comunhão de espíritos que seria sempre pretensa, esta uma terceira consideração.

Entre o mundo adulto representado por via do uso do verniz e a especificação da sua cor traduzida como "branco demasiado" por/entre as crianças e depois a sua interpretação e *tradução* pela investigadora como "transparente", o que está em causa, em quarto lugar, são também os processos de interpretação, analogia e tradução de sentidos *mútuos* entre as *próprias* crianças e entre a investigadora-adulta e estas. Nas transacções culturais de que trata o episódio em questão e nas tensões que afinal lhe subjazem, a designação de "transparente" como um modo de *mostrar a lógica das suas formas de expressão com a fraseologia* (Geertz, 1983/1999:20) adulta, consubstancia-se numa descrição etnográfica radicada numa experiência biográfica e desta num texto de *aspecto científico* (*idem*, 1988/1996:17), esta uma quinta consideração.

Da interpretação de um texto através de um outro texto decorre, em sexto lugar, a assunção da minha própria voz. Entendo o falar na primeira pessoa do singular, *eu*, como um modo de revelar a minha presença, de *falar de mim e das minhas relações com os Outros individualizados para que estes existam afinal*

como 'sujeitos' e não mais como categorias genéricas (Olivier de Sardan, 2000:424); de assinar o texto e de este ser verosímil de que realmente *estive lá* (cf. Geertz, 1988/1996). Mais do que isso, de me poder considerar a mim própria como objecto de reflexão e expressão de uma vigilância metodológica, condição de desocultação das condições de produção dos textos etnográficos, *salvo-conduto de/para estar cá* (*idem*).

Em sétimo lugar, retomando a situação descrita inicialmente, se ali se coloca o problema das interpretações e poderes adultos perante as crianças, o mesmo se poderá dizer acerca das outras interpretações e relações sociais a que ali se assiste entre elas. Acrescem, inversamente, os poderes das crianças face à presença de adultos quando estas, reservando-se as suas próprias experiências, confrontam a investigadora com o "ficar de fora". Como tal, retrata-se não só uma pluralidade de realidades como de poderes e direcções do poder que ali se debatem e jogam, esboçando, ainda que sob a "nuvem" eufemista de gestos, emoção e cognição, os sistemas de hierarquias em presença. Assim sendo, todos nos constituímos como sujeitos e participantes nos processos de construção do conhecimento social, o que pressupõe não mais ignorar as distinções e relações de poder entre adultos e crianças e entre estas; sobretudo de não as tomar como certas.

Em oitavo lugar, descobrem-se ainda premissas e procedimentos metodológicos sem os quais o trabalho de interpretação seria impossível: a *indexicalidade* e os processos de *reflexividade* mútuos entre as crianças, entre a investigadora e as crianças e entre mim própria. Tal permite esclarecer, quando me refiro à *observação participante*, qual o significado que aí assume a *participação*. Isto é, na medida em que, como observadora em presença, não dissocio a minha interpretação do conteúdo da interacção e estou simbolicamente implicada nela, partilho e participo comumente do significado que dá sentido aos actos observados; o que reenvia à necessária construção da intersubjectividade. É ainda neste âmbito que se assiste a processos de validação da interpretação.

Em nono lugar, e na sua imperceptibilidade, emerge como dimensão central o *tempo*. Ou seja, o "sucesso" da minha interpretação só pode ser compreendido porque aquela situação ocorre quando eu já conhecia os *membros* e estava a par de alguns dos seus principais interesses e procedimentos, como

era o caso destas meninas com as suas unhas pintadas. Consciente de que para interpretar as crianças do seu ponto de vista era necessário estabelecer uma relação de natureza *intersubjectiva* com os actores, onde o trabalho relacional é condição da interpretação científica, parecia-me óbvio que quanto mais tempo passasse em sua companhia mais possibilidades teria de sair da minha adultez; só assim eu poderia envolver-me na construção de uma "intimidade" e tornar-me *membro* do grupo para aprender mais sobre a sua cultura. *Permanência prolongada* no terreno, eis então outra premissa básica desta etnografia: *permanência* por forma a *apreender o mundo social em primeira mão* (Burguess, 1997:3), a conhecer *por dentro* o contexto onde as interações ocorressem para aceder ao significado das situações do ponto de vista dos participantes, de como se instituem, mantêm, desfazem e refazem continuamente interações e de como, a partir delas e nelas, se geram e transmitem os significados que se estendem ao grupo de pares. *Prolongada*, porque só a dimensão temporal na sua diacronia me permitiria consubstanciar aquilo que se designa por processo, ou seja, compreender a história dos modos como diferentes actores conhecem, (re)interpretam a realidade e (re)estruturam as suas vidas no contexto do JI. Em suma, com a minha permanência prolongada no terreno, de alguma forma, pretendia "deixar-me socializar" pelas crianças que estudava.

Por tudo isto, e em décimo lugar, o significado poderoso da designação "branco demasiado" é aqui tomado como pretexto para tornar o mais "transparente" possível a relação social de investigação tida com as crianças como etnógrafa durante a *observação participante* e a *participação observante*; razão de sobra que solicita a explicitação dos processos de *reflexividade metodológica* accionados quando, ao colocar-me no mesmo plano dos actores investigados, dou conta das perplexidades, "cegueiras e surdez", relações de poder, saber e afectivas envolvidas e dos sucessivos reposicionamentos assumidos.

## **1.2. Os "estranhos sabores" das perplexidades como experiência de reflexividade e desconstrução de essencialismos**

São os sempre "estranhos sabores" experimentados no decurso desta etnografia que, gerando perplexidades, se constituem em analisadores fulcrais do processo de construção do conhecimento acerca das formas de existência específica das crianças no seu quotidiano e nas suas relações com os outros;

incluindo(-me) eu própria enquanto adulta-investigadora. Com efeito, face às expectativas e representações dos quadros mentais dos actores, a eclosão de tudo aquilo que é discrepante, extravagante, contraditório, descontínuo e desavisado, ao desafiar, ou não, a definição social que os permeiam, disponibiliza-se a uma reflexão crítica acerca da heterogeneidade dos papéis e estatutos sociais em presença. Quer isto dizer que, de acordo com as circunstâncias da interacção, os sujeitos investigados e a investigadora assumem relações de poder, cognitivas e afectivas que, mantidas e/ou transformadas ao longo do seu fluxo e no tempo cronológico, sendo-lhes intrínsecas, se explicitam ou se tornam mais visíveis nos momentos de confronto e conflito. São, pois, estes momentos que, constituindo-se em oportunidades de (re)negociação dos papéis dos sujeitos, participam igualmente na (re)definição dos seus estatutos respectivos. No caso da investigadora, trata-se de ser capaz de vencer a “estranheza” e ganhar/tornar-se merecedora da confiança dos sujeitos observados, adquirindo o *estatuto de amiga* (Fine & Sandstrom, 1988; Mandell, 1991). No caso das crianças, porque intérpretes competentes e reflexivos da sua própria experiência de vida, incluindo acerca da presença e do envolvimento da investigadora no quotidiano do JI, mais do que respondentes se poderem assumir como participantes activos no processo de pesquisa. Torna-se então necessário compreender como é que ambos, no seu trabalho recíproco de dar um sentido à vida e resolver, através disso, os constrangimentos e as tensões da sua experiência social, são igualmente confrontados com perplexidades mútuas. Estas, encerrando em si os “estranhos sabores” das complementaridades contraditórias, permitem elucidar os processos de reflexividade inerentes que instituem um nexa entre o mundo adulto e o mundo infantil, entre os indivíduos e entre estes e as propriedades estruturais da estrutura social. É na análise de algumas dessas perplexidades mútuas vividas na pesquisa etnográfica *com* as crianças do JI da Várzea que me deterei de seguida.

## 2. Biografia de uma investigação<sup>37</sup> ou... tornar transparente a relação social de investigação

### 2.1. Iniciar a pesquisa, garantir o acesso com os adultos

Tendo como critério inicial que as crianças a estudar nesta pesquisa fossem o mais "comuns" possível e o JI fosse também o mais "vulgar" possível e ao qual eu me pudesse deslocar com relativa facilidade, a escolha recaiu no JI da Várzea. Trata-se de um JI da rede pública do Ministério da Educação, localizado em meio rural, a funcionar numa sala da escola do 1º ciclo da localidade, partilhando com ela o espaço do recreio e a cantina onde são servidos almoços às crianças.

A formalização do início da pesquisa decorre de uma série de conversas com a educadora de infância titular deste JI, aqui designada por Carlota. A Carlota tem 15 anos de serviço tendo, para além do trabalho com crianças no contexto do JI, uma experiência diversificada com grupos de crianças de idades escolares e pré-adolescentes no âmbito da Educação Especial e de uma Ludoteca Itinerante. Apesar de já ter trabalhado em concelhos vizinhos à Várzea, é a primeira vez que trabalha nesta localidade e que retoma a actividade profissional no JI após um interregno de 5 anos; contrariamente à Joaquina, auxiliar de acção educativa que desempenha estas funções há dezassete anos, desde que este JI começou a funcionar.

Nas conversas com a Carlota, procuro explicitar as minhas intenções e propostas de investigação, tendo o cuidado de especificar *o quê*: tratando-se de uma investigação que toma por objecto as crianças em JI, pretendo centrar-me, fundamentalmente, na observação e compreensão das suas interacções e não na sua intervenção como educadora. Esclareço o meu *papel como investigadora* que, querendo observar e integrar as actividades colectivas e participar em jogos e brincadeiras, deseja fazê-lo o mais informal possível; que ao descrever e narrar o dia-a-dia das crianças pretende ser o mais "fiel" possível ao que se passou. Depois negociamos, discutindo *o quando* - a frequência das minhas idas ao JI, os dias em que seria mais conveniente - e *o como* - o que pretendo dizer às crianças aquando da minha apresentação e as perspectivas que tenho em mente para que elas também possam participar na pesquisa de um modo activo -, incluindo ainda

---

<sup>37</sup> Para uma síntese do processo realizado, cf. anexo 1.



os *com quê* - os recursos técnicos que pretendo utilizar. Ao procurar ser o mais clara e explícita possível acerca das minhas intenções, expectativas e perspectivas relativamente à pesquisa, visava deixar bem claro que ela não seria o foco da minha observação e, ao mesmo tempo, solicitar a sua colaboração para, através da sua leitura dos meus registos das observações, estes poderem ser complementados com outras informações/reflexões adicionais acerca das crianças e das suas famílias e/ou outras situações ocorridas nos dias em que não estivesse presente.

Permanecer num lugar por uns tempos implicou assim uma justificação das minhas razões para com os outros, por forma a que a minha presença no contexto do JI se tornasse, a par da necessidade de *garantir o acesso e ganhar o consentimento* por parte dos adultos, pais e educadora, num compromisso que minimizasse a perturbação que mais uma adulta poderia causar no seu trabalho junto das crianças e, ao mesmo tempo, maximizasse a sua confiança na participação activa na recolha e triangulação da informação. Paralelamente solicito ainda a sua mediação com os pais das crianças no sentido de lhes solicitar autorização para iniciar a pesquisa.

Só após o consentimento dos pais, se marcou o dia do meu primeiro encontro com as crianças, da minha “entrada” no terreno. Uma estadia que se prolongou um ano lectivo, de Outubro a Junho, com idas duas/três vezes por semana e a permanência durante todo o dia<sup>38</sup> com um grupo de 18 crianças de idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos: 11 meninas e 7 meninos<sup>39</sup>.

## **2.2. “O primeiro dia” ou... os “sabores” das primeiras perplexidades**

O meu primeiro dia no JI é marcado por dois grandes momentos em que experimento os “estranhos sabores” das perplexidades como aprendiz de etnógrafa:

### **• O travo do silêncio**

Mesmo sabendo que um dos desafios da pesquisa das crianças decorre do facto de ser difícil discutir o estudo das crianças com elas, abstraindo das suas idades (Fine, 1988), procurei assumir como princípio na relação com os

---

<sup>38</sup>À semelhança das crianças, eu entrava com elas às 9h, saía às 12h, voltando das 13h às 15h, o que perfazia um total de 5 horas diárias.

<sup>39</sup> Cf. Anexo 2. Para a caracterização das crianças, cf. capítulo III, pt. 2.2 e 2.3., Quadros 1-4.

sujeitos da investigação que estes, à semelhança de qualquer outra pessoa, têm direitos como observados e participantes e, por isso, devem ser tratados com respeito e deferência. Assim, eu, como adulta observadora participante que quer compreender a experiência de se ser criança e a sua cultura e organização social no contexto do JI, comecei por entrar à mesma hora que as crianças e, como alguém que chega de novo e desconhece o *modus vivendi* local, procedi como as vi fazer: sentei-me no chão, no tapete, integrando a roda que se formava à medida que iam chegando. Permaneci calada e atenta ao que se passava, esperando que alguém desse pela minha presença. Nada: durante todo o tempo que durou a reunião que iniciou o dia no JI, as crianças apenas me concederam olhares furtivos que, esboçados disfarçadamente, de revés, ou subitamente desviados quando surpreendidos por mim, se mantêm, apesar da proximidade física e circunstancial em que nos encontramos, “silenciosos”; nem um gesto, nem uma palavra. É no confronto com esses “não” olhares, não sabendo ainda como os interpretar, que é sentida a primeira perplexidade: seriam eles de ausência de interesse ou de tímida curiosidade face à minha presença?

Foi a Carlota que a dada altura, quebrando o silêncio, iniciou a minha apresentação formal ao grupo, designando-me pelo meu nome e dando-me, de seguida, a palavra para que eu própria o fizesse também conforme tínhamos acordado previamente. Dirigindo-me directamente às crianças e procurando fazer jus à ética referida, mesmo sabendo que corria o risco de não ser imediatamente compreendida nas minhas intenções por todas/os e que o seu significado só se sedimentaria ao longo do tempo, disse-lhes, numa linguagem o mais lhana e “nativa” de que fui capaz, que estava ali porque gostaria de aprender com elas o que fazem no JI e pedi-lhes permissão para as poder ficar a ver. Disse-lhes também que, para não me esquecer de nada, precisaria de escrever o que fizessem e dissessem.

Durante e na sequência da explicitação do meu papel junto das crianças como *observadora a descoberto* (Fine, 1988), esperava que eventualmente alguma delas dissesse ou fizesse algo, mas tal não aconteceu: as crianças mantiveram a mesma postura e com isso se reforçou a minha perplexidade inicial. Esta perplexidade torna-se tanto mais interessante de tomar em consideração porquanto eu não esperava um mutismo inicial tão absoluto delas em relação a mim. Tinha antevisto que a informação das minhas intenções às



crianças não significaria o bastante para que tivesse ficado claro qual o meu papel ali, ou para que o seu consentimento se tornasse avisado e imediato até porque estava consciente de que, se as relações de poder subjacentes dificilmente seriam obviadas, muito menos o seriam no momento inicial. Continuando a manter as distâncias e fechando-se à captação de qualquer indício de interesse ou abertura, as crianças, usando os poderes que o silêncio e a impenetrabilidade podem impor aos adultos bem falantes, faziam-me assim saber que embora “aceitando” a minha presença *lá dentro* eu estava *de fora*. Experimentava, logo na minha entrada no terreno e na minha estreia como etnógrafa, os “estranhos sabores” da esquivança, do embaraço e do desconforto de me ver retratada no papel de intrusa - o *Outro*, afinal, era eu! É esta perplexidade, traduzindo as vulnerabilidades dos saberes, poderes, emoções e desejos dos adultos face às crianças e àquele seu “insólito” modo de expressão que, deixando-me impotente, “às escuras” e numa posição de completa dependência da sua aceitação, desmente o velho ditado e mostra que afinal “nem sempre o que cala consente, embora certo seja que algo sente”. O seu silêncio, investindo-as de um poder decisório que as afirmava perante mim, tornava assim claro que o seu reconhecimento como sujeitos reclamava, da minha parte, a aceitação da inversão da relação tradicional adulto-crianças, mesmo!.

Na verdade, ao adoptar por referência às crianças o *papel mínimo de adulto* (Mandell, 1991), participando com posturas e comportamentos próximos dos delas, procurando minimizar as diferenças físicas que me expunham como tal, mas que logo ultrapasso no modo como a elas me dirijo, mobilizando a palavra para lhes endereçar informações e pedidos inopinados e iniciando activamente contactos à boa maneira dos adultos típicos, não estava eu própria a encarnar a perplexidade? Teriam os meus pedidos, desejos e justificações sido plausíveis face às diferentes crianças do(s) grupo(s) a quem me estava a dirigir? Não estariam também as crianças perplexas comigo? Afinal, quem era esta *outra* mulher que age como nós, “os pequenos”, mas fala como “os grandes”? Com efeito, percebi no momento que se seguiu e aprendi ao longo do tempo que, ficar *de olhos abertos e boca calada* (Iturra, 1997), a “olhar”, neste caso, para uma adulta “estranha” quando esta pela primeira vez se apresenta, não é sinónimo de passividade e indiferença, mas um acto de observação atenta que intervém no conhecimento que acerca dela constróem os sujeitos investigados. Tal como ter

iniciativa para se aproximar da investigadora poder não ser uma mera operação de *charme*, tal como procurar averiguar da validade das suas interpretações junto dela poder não se reduzir a um acto de confirmação que ali se esgota; todas estas são acções sociais que, sendo sistemática e reflexivamente reafirmadas pelas crianças, participam assim no processo de construção social de sentido(s) acerca de quem sou e do que faço ali.

• Entre “- *Vens tomar conta dos meninos?*” e “- *Não vens fazer desenhos?*” ou... o mesmo é perguntar: “- *Quem és tu, afinal?*”

“ [...] As crianças distribuíram-se pelos diferentes espaços da sala e eu estou sentada sozinha numa mesa com diversos “enfiamentos” a tentar observar as crianças que estão a brincar na casa. Grande complicação: reconheço-lhes as faces mas não sei os nomes delas, não sei muito bem como me posicionar para as observar discretamente e.... Enquanto me detenho com estas ‘angústias’, sou abordada por duas crianças: a Ana e o Manel.

- Vens tomar conta dos meninos? – pergunta-me a Ana, pondo-se à minha frente.

- Não. – respondo eu. Ela vai-se embora.

- Não vens fazer um desenho? – pergunta-me logo de seguida o Manel que está na *mesa dos desenhos*, em frente. Que fazer? Vou-não-vou... Hesito na resposta. Ele prossegue: - Vais fazer colares? Sai da *mesa dos desenhos*, vem ter comigo e explica-me: - É com um fio e enfiar as massinhas e depois pintas! Continuo hesitante, sem saber muito bem o que fazer... - Olha, eu vou só acabar o meu desenho e já te mostro. – continua ele, regressando ao seu desenho. Quando o acaba vem para junto de mim e senta-se ao meu lado. Agarra num fio e nas massinhas e, dando-me indicações, exemplifica a actividade. Enfiamos alternadamente as massas no fio, até este acabar” (Primeiro dia, 19 Outubro, 1998).

Neste segundo momento daquele primeiro dia, procurando compenetrar-me na manutenção de uma atitude atípica de adulto, prossigo a *estratégia de entrada reactiva* (Corsaro, 1985, 1988a, 1992, 1993, 1998), o que significou sentar-me perto de áreas onde pequenos grupos de crianças desenvolviam acções comuns que pretendia observar, esperando que elas reagissem à minha presença. É o que acaba por acontecer quando duas das crianças mais velhas e com maior experiência institucional tomam a iniciativa de se me dirigir. É sobretudo no modo como o fazem e nos papéis que posteriormente vêm a assumir na relação que estabelecem comigo que se gera nova perplexidade; desta feita, temperada com o reconfortante “sabor” de me ver objecto do seu interesse, atenções e cuidado.

Procurando explicitamente averiguar o que faço ali: “- *Vens tomar conta dos meninos?*”, “- *Não vens fazer um desenho?*” e “- *Vais fazer colares?*”, as perguntas destas crianças têm a virtude de evidenciar a sua interpretação individualizada e diferenciada em torno da minha pessoa. Estas remetem para a minha apresentação anterior, para o lugar em que procuro estar e os papéis que ali desempenho – sentada, mas agora a olhar para elas (observá-las) e a escrever (registar o observado) –, ao mesmo tempo que permitem prosseguir o processo de esclarecimento das minhas intenções junto delas bem como de redefinição dos meus próprios papéis enquanto investigadora *com* elas. “- *Vens tomar conta dos meninos?*” denota assim uma percepção do meu papel referenciada ao contexto institucional que me indicia como uma espécie de nova educadora ou de nova auxiliar de acção educativa, subentendendo uma representação dominante de adulto tradicional e das suas relações com as crianças como prestador de cuidados e empenhado na sua socialização. Já as seguintes, contrapondo-se-lhe, ensaiam uma outra percepção do meu papel que, começando por me tomar como alguém mais próximo de si, acciona regras de contacto e convivência social “- *Não vens fazer um desenho?*”, “- *Vais fazer colares?*”. Os papéis de saber e poder instituídos entre crianças e adultos parecem inverter-se quando o Manel ensinando-me a fazer colares – descrevendo, explicando, exemplificando e participando comigo –, bem à semelhança da educadora para com as crianças mais novas ou novatas, se investe daquele papel pedagógico adulto, reproduzindo-o, enquanto me socializa numa das actividades do JI.

Em consequência, se a minha prontidão e certeza face à primeira pergunta visam reafirmar as minhas intenções iniciais, demarcando-me dos restantes adultos em presença, as hesitações que se seguem perante as alternativas apresentadas pelas crianças, confirmam-me como *novata* nos quefazeres do JI e como *adulto ignorante* (Fine, 1988; Corsaro, 1985), não deixam de ser uma forma de lidar com a minha própria perplexidade. Isto, numa circunstância em que seria por demais “estranho” e indelicado escusar-me a dois sinais visíveis, não só de aproximação como de convite à participação. Ao hesitar numa resposta clara e directa, eu procurava, afinal, lidar com a ambiguidade dos subtis poderes e saberes do meu estatuto de adulta: que sabe mas não quer saber porque, do modo mais informal e confiado possível, pretende aprender com

as crianças acerca da sua cultura e organização como grupo social para ser aceite como seu membro; que, desejando ser aceite pelas crianças, não quer ser nem demasiado “clarividente” nem assumir qualquer papel de autoridade explícita porque não quer correr o risco de, ao levar demasiado longe estes papéis, ser por elas considerada não como ignorante mas como idiota e com isso perder a sua confiança. Participar na feitura do colar, colocando-me e *seguindo atrás (tracking)* (cf. Coulon, 1987/1995; Waksler, 1991) do meu intercessor, observando-o e escutando-o com atenção para o tomar em consideração e respeitando as suas indicações constituiu-se, a meu ver, num outro modo de apresentação que pelo meu envolvimento numa acção com uma criança marca, a partir dali, uma nova fase do processo de pesquisa e lança as bases para uma relação que veio a ser de cada vez maior confiança com elas. Desejar estar com as crianças, ser paciente, não ter receio de fazer “figuras tristes” por contrariar aquilo que é esperado dos adultos como sendo o comportamento conveniente, perguntar menos mas olhar e fazer mais *com* para aprender a ser competente nos assuntos que lhes interessam e à moda delas, eis as primeiras lições aprendidas (Cf. Solberg, 1996:56; Holmes, 1998:17).

Serão, pois, estas duas crianças que começam por se constituir como os meus *informantes privilegiados*. Isto é, aqueles que nos primeiros momentos da minha presença no terreno se encarregaram de me dar a conhecer a sala do JI - o que se faz em cada espaço, como se desenvolvem certas actividades... - bem como as crianças do grupo - os seus nomes, as suas competências, a sua posição na hierarquia do grupo e os laços que as unem... E ao fazê-lo, facultaram-me e facilitaram, afinal, o acesso ao grupo das crianças. São ainda estes *informantes*, a que se vêm juntar outros no decorrer da pesquisa que, mantendo comigo relações privilegiadas de afecto e confiança, constituem uma mais-valia preciosa pelo contraponto de perspectivas que me permitem validar as minhas interpretações acerca dos actores e dos seus papéis, confirmando ou esclarecendo o conteúdo das interacções, o seu sentido, os interesses e valores da cultura infantil, as suas regras...

### 2.3. Entre a *observação participante* vs. *participação observante* com as crianças... e o estatuto da investigadora como *amiga*

• A investigadora como *amiga* e a construção de uma relação de aceitação com as crianças ou... a importância da *participação observante*

Os progressos da minha aceitação pelo grupo de crianças, revelados em pequenos gestos de curiosidade que as fazem tomar a iniciativa de se aproximarem de mim, torna-se rapidamente expressão do seu afecto e interesse pela minha integração no quotidiano do JI: recebem-me com sorrisos, beijos e abraços, mostram-me as roupas, adereços e brinquedos que trouxeram de casa, querem sentar-se ao meu lado, tratam-me pelo meu nome, oferecem-me pequenos objectos ou guloseimas “*toma, é para ti...*”, contam-me as novidades ou incidentes ocorridos “*porque ela não veio ontem!*”. Paralelamente, e à semelhança do que começara por fazer no primeiro dia, chegando e partindo à mesma hora que as crianças, integrando a roda onde se sentavam, coloco-me sob a autoridade da Carlota e participo nas actividades que sob a sua iniciativa se dirigem ao colectivo, quer dentro quer fora da sala: aprendo as cantigas e lenga-lengas, as coreografias das danças, participo nos jogos colectivos, nos passeios na aldeia ou à cidade, à piscina..., lanche e brinco com elas no recreio.

Esta minha participação, suscitando perplexidade por parte das crianças (que oscila entre um certo espanto inicial por me verem ao seu lado sob as prescrições da educadora e a avaliação do meu desempenho nas práticas culturais locais) depressa passa a ser alvo de uma observação cerrada, em que o meu desconhecimento e dificuldades iniciais em acompanhar as cantigas, os seus gestos e lenga-lengas, sendo imediatamente detectados são alvo da risota geral e/ou da sua ajuda. Talvez o facto de, perante estes desaires, me rir com elas e aceitar de bom grado as suas sugestões tenha contribuído para que, pouco a pouco, mais crianças, no decorrer das suas actividades, comessem a vir ter comigo para mostrar e falar acerca das suas produções ou para me tornarem parceira de jogo: oferecendo “comida” de massa de farinha que eu, suspendendo a observação e registo em curso, e não me fazendo rogada, “comia”, para retomar de seguida a tarefa “interrompida”. Neste sentido, aprendia que os erros e as falhas podem ser produtivos e que a relação prosperava enormemente quando havia coisas em comum para fazer como meio de interacção (cf. Solberg, 1996:55).

• Participação observante em *brincadeiras de faz-de-conta*

Ao tentar brincar com as crianças envolvendo-me na actividade, a partir do momento em que alguma(s) criança(s) iniciava(m) uma interacção comigo, procurei que tal não afectasse nem a sua natureza nem a sua fluência, respondendo ou agindo quando solicitada e interagindo o mais confiadamente possível, no sentido de me tornar progressivamente amiga dos sujeitos mas abstendo-me de iniciar ou terminar qualquer interacção, intervir em situações de conflito, resolver problemas, coordenar ou dirigir actividades: adoptei, portanto, uma *participação periférica* (Corsaro, 1987:32; Corsaro, 1993; Rizzo, 1992).

De participante ocasional em interacções de carácter individual, de pronto passei a ser solicitada para integrar as complexas *brincadeiras de faz-de-conta* que as crianças em grupo(s) desenvolviam na *casa* ou no *posto médico*. Nesta *participação observante* nas rotinas da cultura de pares e na opção de me remeter para papéis subordinados aos das crianças, como executante das suas ordens – na *casa* sendo “filha” ou a “visita” e não a “mãe”, no *posto médico* sendo a “doente” e não a “médica” –, continuava a tentativa de não assumir papéis-chave ou de liderança, contribuindo verbalmente apenas o necessário para me manter no jogo. Procurava assim evitar, controlando ao máximo qualquer papel de autoridade explícita que me conotasse com o papel tradicional de adulto, não impondo o meu conhecimento e representações da realidade social como tal (cf. Mandell, 1991). Ao deixar-me socializar pelas crianças nos seus modos e usos de fazer para compreender “por dentro” os seus modos de pensar, o significado de símbolos e valores, as regras e princípios de acção constitutivos da sua cultura infantil, incluindo as relações sociais, nos poderes e autoridades que lhe subjazem e nos desafios colocados pelas sociabilidades que, de outro modo, me estariam completamente vedadas, foram valiosas as recomendações de Solberg (1996:54-55) de uma *certa ignorância da idade* em prol de uma *maior ênfase nos contextos situacionais em que as crianças agem* e de uma mudança na atenção que se deslocasse do *sendo* para o *fazendo*<sup>40</sup>.

É no desempenho deste papel de participante que o cumprimento de tarefas individuais como “lavar a loiça”, pôr a roupa “a secar”, ir “fazer recados”, conferindo-me uma maior liberdade na gestão das distâncias e movimentos *in*

---

<sup>40</sup> No original *we move our attention away from 'being' to 'doing'* (Solberg, 1996:54).



*situ*, me granjeia acesso a uma observação das interacções com maior detalhe<sup>41</sup>. Serão todos estes saberes e saberes-fazer que depois de reproduzidos por mim no contexto de jogo vêm, de alguma forma, contribuir para me colocar aos olhos das crianças como alguém conhecedor da sua cultura e assim reforçar as relações de confiança estabelecidas. Nesta medida, a minha postura como investigadora foi sempre a de me esforçar por "seguir atrás das crianças", deixando-me conduzir por elas ou esperando que elas me "conduzissem", aceitando participar nas suas actividades na medida das minhas possibilidades e circunstâncias mas, sobretudo, na medida em que fosse autorizada a fazê-lo, quer pelas crianças, quer pelos adultos em presença<sup>42</sup>.

#### • Usos sociais que as crianças fazem da investigadora

Apesar das vantagens que o papel da investigadora como *amiga* possa ter na recolha de comportamentos abertos, torna-se importante atentar na proliferação de interpretações divergentes, na sua transformação gradual ou mudança súbita, na sua morosidade ou persistência por parte de actores ou grupos distintos de actores. Estes, mobilizando os seus próprios critérios de aceitação e compreensão(ões) da situação, ora se aproximavam tratando-me como "igual", ora como se fosse mais um adulto-educadora presente na sala: pediam ajuda para resolver disputas de objectos, espaços, actividades, queixavam-se-me acusando outras crianças, indagavam acerca de objectos que procuravam, solicitavam-me para lhes ler histórias ou... procuravam usar-me como intermediária entre elas e a educadora: "- Ó Manela, vai lá pedir à Carlota para pôr música! - diz-me a Rita"<sup>43</sup>.

A minha inoperância relativamente a tais solicitações, dado optar pela não-interferência deliberada, prossegue a tentativa de não me confundir com nenhum dos outros adultos presentes na sala. Nestas situações, dou-me conta da perplexidade das crianças relativamente a mim<sup>44</sup>, para ao mesmo tempo me afundar nela quando verificava que afinal as crianças, em grande parte dos casos, recorrendo à intervenção dos pares, activando processos de cedência,

---

<sup>41</sup> Cf. cap. VI, excertos com a minha participação na casa, nas rotinas do comer e de "pôr a roupa a secar".

<sup>42</sup> O uso da máquina fotográfica, gravador e câmara de vídeo, previamente autorizados pelos pais e educadora, foi sempre negociado antecipadamente com esta.

<sup>43</sup> In registo de 22 de Janeiro, 1999.

<sup>44</sup> Cf. cap. V, pt. 3.2. momento das arrumações: situação descrita entre mim e a Lia.

negociação, gestão e coordenação, não só eram capazes de por si sós resolverem o problema em questão, como só em última instância e desespero de causa apelavam à intervenção directa da Carlota. Numa situação de grande assimetria de poder, mas em que as crianças se mostram capazes de mobilizar competências várias para a resolução de alguns dos problemas com que se confrontam no quotidiano, é sobretudo o seu conhecimento do mundo social dos adultos e das formas dominantes de pensar desigual e distintamente os "grandes" e os "pequenos" que, encontrando argumento legítimo para justificar uma intervenção do adulto nas suas supostas incompetências "-... não posso", "- não consigo...", - "não sou capaz...", "- sou pequenina!" e ignorâncias "- não sei...", revela como são também elas próprias quem participa por via do uso estratégico do adultocentrismo perante os adultos na reprodução social e geracional. Outras versões dos usos estratégicos dos pressupostos adultocêntricos, não se dirigindo directamente ao adulto-investigadora, ocorreram no interior do grupo de crianças, podendo eu ver-me subitamente empossada ora como lícita proprietária, ora como ameaça, ora como cúmplice involuntária dos conflitos e disputas que envolviam a apropriação de espaços e objectos "- Sai daí que esse lugar é da Manela!" - diz a Inês à Ilda", "- Dá-me essa mala! Agora é para emprestar à Manela!" - diz a Rita à Ilda"<sup>45</sup>. Este uso estratégico da minha presença e do estatuto social de adulto que represento, dos meus papéis como participante nas brincadeiras ou da relação preferencial que criança(s) que se tinham tornado muito próximas por vezes realizavam, colocavam-me numa posição difícil e extremamente desconfortável. Geravam-se assim novas perplexidades, na medida em que situações deste tipo levantam a questão do interesse e do modo como as crianças, nas suas relações sociais e na tentativa de dar corpo aos seus objectivos, fazem uso, uma vez mais, da representação dominante do adulto como alguém com poder e o usam para exercer e legitimar o seu próprio poder junto de outras crianças.

• **"Quem é quem?" ou... o Outro, entre o adulto e as crianças. Adultocentrismo, o obstáculo dos obstáculos**

As crianças, revelando dispor de um capital relacional e social decorrente da sua interacção com vários outros grupos sociais e tendo aprendido e

---

<sup>45</sup> In registos de 7 de Dezembro, 1998 e 19 de Março, 1999, respectivamente.

desenvolvido competências de interpretação e avaliação crítica selectiva, mostraram ser extremamente cuidadosas no que dizem acerca de si mesmas, sabendo que o que é permitido numa audiência pode ser proibido noutra, sabendo, muito bem, portanto, o que é conveniente ou não revelar. Consequentemente, quando o adulto está presente, elas podem não só esconder os comportamentos que pensam que este objectará - mudar o assunto da conversa e/ou de actividade, disfarçar um gesto -, como adoptar estratégias em que, mesmo observado o comportamento "escondido", inviabilizam a captação do seu significado pela observadora, tornando-o tanto mais opaco quanto as crianças envolvidas não o quiserem explicar: dar "dicas" entre si adoptando comportamentos não verbais, virar as costas à observadora e falar baixinho, falar cerrando os lábios, segredar ou... simplesmente, não admitir a observadora nas suas brincadeiras:

" [...] Na casa, onde já se encontrava a Ilda, entram a Rita e a Gabi. Sentam-se à mesa da *cozinha* [...].

- Anda para aqui! - diz-me a Rita, *convidando-me a entrar*.

- Não sei se a mãe deixa... - digo eu, querendo referir-me à Ilda.

- Não! - diz a Ilda, não olhando directamente para mim, mas para a Rita. A Rita fala com ela, mas a Ilda vira-se de costas para mim. Falam baixinho. Não consigo ver as suas expressões faciais nem perceber o que elas dizem - fico completamente "às escuras". Logo depois, a Ilda retoma a sua tarefa e a Rita faz-me sinal com a mão para eu entrar, mas eu não entro." (14 de Janeiro, 1999).

Em situações como esta, onde apesar de convidada por crianças para participar nos seus *jogos de faz-de-conta*, tal iniciativa suscitava opiniões divergentes acerca da minha participação, que eram objecto de negociação interna no grupo mas onde era frequente o convite ser reiterado, só aceitei fazê-lo se *todas* as crianças envolvidas concordassem com a minha entrada. De contrário, a minha presença seria sempre uma imposição para aquelas que não o desejavam - uma postura que se prende com preocupações de ordem ética para com elas. Ora, foram situações como esta que tiveram o mérito de me mostrar que estar próxima social e afectivamente de algumas crianças não é sinónimo de me tornar imediatamente *amiga* de *todas*, nem sê-lo da mesma maneira, nem de pertencer ao grupo e ganhar acesso ao seu espaço. Ao invés, ao longo da pesquisa, fui sendo confrontada com os seus próprios critérios de aceitação e as suas próprias compreensões da situação, as quais, variando ao longo do tempo e

no interior do grupo, foram sendo objecto de sucessivas e sistemáticas renegociações entre nós. Nesta perspectiva, uma das demonstrações de maior confiança das crianças e evidência da sua assunção de mim como *amiga* ocorreu sobretudo no grupo das crianças *mais velhas* e, dentro destas, com maior intensidade por parte das *meninas*, a ponto de fazerem de mim confidente dos seus casos amorosos ou dos de outros e me deixarem tomar parte como observadora em actividades “escondidas” e conversas “secretas” relacionadas com o corpo e a sexualidade<sup>46</sup>.

A constatação de que as minhas relações com as crianças se recortavam diferenciadamente em função de idades e de género significa que, ao longo da minha permanência no terreno com elas, ser aceite, tornar-me sua *amiga*, pertencer ao grupo e ganhar acesso ao seu espaço - à semelhança do ocorrido no primeiro dia - se tratou de um processo (des)continuado, sujeito à (re)negociação, refazendo-se na e ao longo da pesquisa, mas sem que isso representasse uma uniformidade de interpretações face aos papéis assumidos por mim ou que a(s) relação(ões) permanecesse(m) inalterada(s). De igual modo, a constatação de que estas relações eram afectadas e variavam consoante a circunstância das interacções - se mais individualizadas, em pequeno ou grande grupo, se sob as ordens da educadora ou não, se se circunscreviam aos seus espaços de jogo dramático e, dentro destes, à composição do grupo e a determinadas temáticas... significou compreender, no seu jogo subtil e complexo, a existência de arritmias e compassos diversos onde nem sempre as relações de saber e afecto são necessariamente correlatas nem sinónimo de menor assimetria de poderes. Por conseguinte, apesar de ser possível ao adulto participar na cultura das crianças, persistem diferenças salientes entre um e outros que por serem dificilmente obviada - tamanho físico, idade, saber e poder - devem ser alvo de permanente auto-escrutínio e reflexão no decurso da relação social de investigação. Em suma, “entrar” no terreno do JI não é imediatamente sinónimo de “aceder” nem de “ganhar consentimento” ou “fazer parte” do grupo de crianças. Pelo contrário, o processo de aceitação, ramificação e frutificação de relações de confiança entre a investigadora e as crianças do grupo é desigual, plural e pode permanecer ambíguo. Isto porque na base da pesquisa etnográfica

---

<sup>46</sup> Por exemplo, numa situação no *posto médico* em que, retiradas dos olhares alheios, a Gabi e a Rita “faziam chi-chi para ir fazer a análise”, fui avisada com sinais não verbais para “não dizer nada” e autorizada a observá-las e a fotografá-las, cf. Anexo fotos 4. Cf. ainda capítulo VI pt. 4.2.1 *soutiens/confidências*.

estão relações e interações sociais entre adulto e crianças e entre estas últimas, onde poderes, racionalidades e subjectividades, aferindo-se em permanência, (re)constróem reflexivamente sentidos partilhados acerca do que “ali se está a fazer”, permitindo que se vá esclarecendo, afinal, “quem é quem”. Nesta medida, perante a proximidade física da investigadora podem subsistir e persistir distâncias sociais, cognitivas e afectivas em relação a algumas crianças. Do mesmo modo, a sua presença prolongada no JI, pode não ser suficiente para obviar os obstáculos epistemológicos que se inscrevem na pesquisa etnográfica com crianças de idades pré-escolares, em particular na *observação participante*, uma vez que este processo está longe de ser linear e unilateral.

Não é, pois, demais reconsiderar que, do ponto de vista do adulto-investigador, as concepções e interpretações *adultocêntricas* acerca das crianças e das suas acções<sup>47</sup> interferem teimosa e amplamente no modo como ele as percebe e se relaciona com elas. Tal deve-se a dois problemas maiores que, articulados entre si, têm obstaculizado o conhecimento social acerca das crianças: um deles, de carácter individual, mais informado pela experiência em primeira mão e “conhecimento” da infância que cada um/a transporta na sua história de vida e o outro, de carácter social onde se salienta a sua psicologização; ambos tendentes a reconhecer as crianças e a infância como realidades naturais, familiares e não problemáticas. É nesta perspectiva que se fala do *adultocentrismo* como o cúmulo de obstáculos ao conhecimento da realidade de se ser criança uma vez que, ao reabilitar na pessoa do adulto os obstáculos naturalistas, individualistas e etnocentristas, afirma um conceito de criança como um *Outro* (diferente) onde *a distância biológica pode oferecer uma experiência de dissonância cultural e cognitiva semelhante à que tradicionalmente ocorria no estudo comparativo tornado possível com a distância geográfica* (James, 1993:13). Reciprocamente, torna-se também relevante dar conta que, do ponto de vista das crianças, também elas, informadas pelos pressupostos adultocêntricos, *vis-à-vis* à presença daquela “estranha” desconhecida, mulher e adulta, desencadeiam uma série de interpretações heterogêneas, reflexivas e críticas acerca da sua pessoa. Uma vez, fazem corresponder ao seu incontornável tamanho a percepção de determinados

---

<sup>47</sup> Cf. Corsaro (1985, 1988, 1992, 1997, 2000); Fine & Sandstrom (1994); Mandell (1991); James (1990, 1993, 1998); Christensen & James (2000).

saberes, poderes e papéis atribuídos tradicionalmente aos adultos, que impedem não só que ela passe despercebida como podem dificultar a sua relação com as crianças ou levá-las a agir diferentemente na sua presença aquando do(s) desempenho(s) dos seus papéis. Outras vezes, põe esses papéis frequentemente à prova, procurando esclarecer-se e confirmar os juízos iniciais, aceitando-os e/ou recusando-os e/ou usando-os estrategicamente junto dos pares ou de outros adultos. Outras vezes ainda, apropriam-se deles e *reproduzem-nos interpretativamente* na cultura de pares (entre outros, Corsaro, 1985, 1988, 1992, 1993, 1997, 1998, 2000). Nesta perspectiva, ambos, adultos e crianças, *adultocentrismo* e processos interpretativos se influenciam, constroem, jogam e se controlam no terreno das relações e interações sociais que entre si desenvolvem, eclodindo no seu cerne perplexidades mútuas; fulcrais, porque sendo geradoras da reflexividade permitem desconstruir os essencialismos que atravessam aquelas duas categorias sociais.

#### **2.4. Entre as observações e os registos, a investigadora como etnógrafa**

Uma grande parte do meu papel como observadora participante a descoberto ocorreu enquanto simultaneamente assumia o meu papel como etnógrafa.

Procurar posicionar-me em locais onde a minha presença não fosse obstaculizante à acção das crianças nem demasiado evidente para ser intrusiva, mas sem que isso me impedisse de obter um amplo ângulo de visão, eis uma tarefa que requer não só um conhecimento da sala, dos seus cantos e recantos, como também das rotinas de ocupação dos espaços pelas crianças. Isso quer dizer que um canto da *biblioteca* que ficava vago e que me permitia, de pé, ter acesso a uma boa parte da sala, incluindo o interior da *casa*, tal como o despercebido canto da mesa dos *desenhos* onde me sentava, se constituíram em "poisos" onde habitualmente me encontrava a registar as minhas observações.

Ao usar por norma materiais de registo como um lápis de carvão e folhas brancas, instrumentos bem próximos dos das crianças (cf. Holmes, 1998:18), procurava assentar o máximo de informação das suas interações verbais - depressa adquirir a destreza de uma estenógrafa, desenvolvendo um conjunto de hieróglifos -, ao mesmo tempo que me distanciava da automatização dessa escrita com a descrição de outros elementos de *indexicalidade* (Coulon, 1987).

Estes eram fundamentais para, como etnógrafa, aceder ao conteúdo contextualizado da situação e à interpretação dos papéis e posições dos actores e aos seus significados. Naquele momento, embora tratando-se de uma escrita "a quente", na hora, os registos eram já uma construção textual da etnógrafa marcada por uma série de convenções. O que registava então?

• ***Episódios interactivos como unidades de registo ou ... das opções tomadas, seu alcance e limitações***

A unidade de registo que dominou a investigação centrou-se na *escuta* e observação das interacções entre crianças, tendo como critérios para não o fazer ou suspendê-las, as situações em que nelas houvesse a intervenção directa da educadora. Tomei então genericamente como referência aquilo que Corsaro (1979:47, 1985:24 1989:130, Corsaro & Rizzo, 1992:93) define como *episódios interactivos: sequências de comportamento que começam com a presença reconhecida de dois ou mais participantes numa área ecológica e englobam as suas tentativas explícitas de chegarem a acordo relativamente à emergência ou desenvolvimento de uma actividade e terminam com o abandono físico dos participantes fora da área dando, assim, por finalizada a actividade começada inicialmente*<sup>48</sup>. Digo, genericamente porque, como veremos, não estou totalmente de acordo nem com a sua definição de início da interacção nem com o seu *terminus*.

Na minha opção por esta unidade de observação, ao invés de me confinar à observação das interacções entre crianças que ocorriam unicamente numa dada estrutura espacial da sala e apenas no interior dos seus limites físicos como propõe Corsaro e eu própria tinha efectuado enquanto educadora de infância, visei deliberadamente romper com: i) noções estáticas de uma observação instrumentalizada ao serviço da comprovação de hipóteses pré-estabelecidas, mesmo que não ditas; ii) aquilo que têm sido as unidades de observação tradicionais: a focagem *apenas* numa determinada estrutura espacial e por intervalos de tempo que circunscrevem o espaço e tempo de observação, espartilhando-os, conduzindo a uma visão coartada da acção das crianças; iii) noções adultas e estereotipadas acerca do que conta como o espaço e o tempo de acção e, portanto, do que conta como processo interactivo entre crianças; iv)

---

<sup>48</sup> Sublinhados meus.

uma visão que tende apenas a reconhecer como válidas as acções em que se é capaz de nelas vislumbrar, à superfície, uma sequência ordenada numa progressão positiva e/ou de nelas se lhes identificar um tema coerente e unitário. Longe de me cingir aos limites espaciais previamente definidos pelo adulto-educadora, procurei privilegiar o princípio etnometodológico de *seguir atrás*, o que quer dizer que, ao tomar como *unidade de observação as interacções entre crianças em si mesmas*, e aqui subscrevo o "miolo" da definição de Corsaro (...) *engloba as suas tentativas explícitas de chegarem a acordo relativamente à emergência ou desenvolvimento de uma actividade* (...), me preocupei em *acompanhá-las no seu desenrolar*. Isto, independentemente dos espaços e tempos por onde essas acções se pudessem estender e dos/as participantes que pudessem vir a englobar. Como tal, não desconsidere nem os meandros por onde as crianças se moveram nem negligencie aquilo que se tende a considerar dispersão, incoerência, fragmentação, sinónimos de anarquia e caos. Ao invés de permanecer imóvel no meu "poiso" à espera de ver as crianças "encaixadas" num determinado espaço, mobilidade, flexibilidade e actividade tornam-se palavras e práticas importantes no meu trabalho de observação, já que estava muito mais interessada em apreender como é que elas nas trajectórias das suas interacções, ao lidarem com os espaços e os tempos, os tornavam seus. Isto é, de como no *fluir* da acção, interagindo, elas se apropriavam cognitiva e simbolicamente deles e de como a própria interacção se desenvolvia e complexificava quer em termos do seu conteúdo quer em termos da sua estrutura de participação e relação.

Para discussão sobram, assim, as "pontas" de quando começa e acaba um episódio interactivo. Tendo já explicitado alguns dos meus critérios de observação, tenho que admitir que não disponho de uma resposta assertiva, uma vez que o ponto de partida e o seu *terminus* podem diferir radicalmente conforme a acção, os participantes a circunstância. Por exemplo, desencadeei processos de observação desde que duas crianças tentassem e/ou comesçassem a interagir, fosse no acordo ou desenvolvimento de uma actividade, como aponta Corsaro, fosse na disputa e/ou (re)negociação de um objecto, fosse numa conversa enquanto esperavam a educadora... De igual modo, uma interacção pode começar com duas crianças fora de uma área de actividade (nos espaços intersticiais das áreas de actividades, enquanto circulam, mostram ou trocam objectos ou se "acertam" em voz alta de uma área para outra), só depois se



dirigindo para a área específica onde querem desenvolver a acção comum, podendo vir a integrar outras crianças e, porventura, a alargar-se ao grupo. Pode acontecer que essa mesma interacção, nesse mesmo espaço, sem que haja quebras ou rupturas, se subdivida internamente quer em sub-temas quer em nova redefinição dos papéis dos actores. Ou ainda que nesse processo, podendo ser abandonada momentaneamente ou em definitivo por uma das crianças que a desencadeou, continue com a outra e os outros que entretanto se lhe t(i)enham juntado. Uma interacção pode iniciar-se num determinado espaço mas progredir para outros onde se pode complexificar - levar os "filhos" à "consulta" no *posto médico* - e desdobrar, prossequindo simultânea e alternadamente entre dois pólos - a *casa* e o *posto médico* - podendo nesse processo integrar-se outras crianças e/ou subdividir-se o grupo inicial pela adopção de novos papéis no interior da interacção<sup>49</sup>. Esta interacção pode prolongar-se por algum tempo, ser interrompida temporariamente e retomada de seguida, ou prosseguir ao longo da manhã, do dia, da semana.... ou ser recuperada e reactualizada muito mais tarde. Ou pode evoluir para outro tema, continuando a integrar parte do grupo inicialmente envolvido e/ou novos elementos. Em toda esta variabilidade mais do que os espaços ou os tempos, o que se releva como fio condutor e sua unidade é a partilha e o reconhecimento entre as/os participantes de um determinado interesse e significado comuns, independentemente da coexistência de acções particulares no seu interior. Ou então, o reconhecimento entre as/os participantes de um/a líder, que se está disposto a seguir. Neste sentido, mais do que subscrever a proposta de Corsaro de considerar o *terminus* de um episódio interactivo quando todos os seus participantes "abandonavam fisicamente a área", preferi optar ou por *seguir atrás deles* ou pela sua *suspensão momentânea*, mantendo-me atenta aos seus possíveis desenvolvimentos mesmo que, com isso, nem sempre tenha sido fácil ou claro, definir o momento em que o episódio interactivo terminava<sup>50</sup>.

Este pôr à prova as minhas próprias noções de temporalidade e espacialidade, no sentido em que o que num primeiro olhar de relance podia, na perspectiva do adulto, ser interpretado como o final da interacção, veio frequentemente a revelar-se um tremendo logro. Ao alargar o âmbito da unidade

---

<sup>49</sup> Cf. Anexo 4

<sup>50</sup> Cf. capítulos V e VI.

de registo, malgrado não dispor de nenhuma definição específica acerca dos começos e finais dos episódios interactivos, creio no entanto: i) ter acedido a uma maior e mais contextualizada informação sobre uma grande parte das acções que se sucedem durante a interacção (os seus processos de partilhas, conflitos, discussões, argumentações e justificações, alianças, transgressão, resistências, transformação ou reprodução, nas estratégias que mobilizam e nas racionalidades que os consubstanciam); ii) ter conseguido uma melhor e mais "adequada" interpretação dos seus significados (das apropriações e ressignificações que as crianças realizam dos contextos produzidos por adultos para elas, ao nível dos espaços, tempos, actividades...) e; iii) ter logrado uma outra compreensão da miríade de processos que alicerçam as relações sociais que as crianças estabelecem entre si (o carácter social da diferenciação - género, idade, estatuto, que lhe está na origem e a emergência e reprodução de determinados processos de socialização). Todavia, assumo que o iniciar e o terminar da observação das interacções, sendo igualmente uma das circunstâncias em que a minha subjectividade é quase total, dado o carácter de arbitrariedade que afinal de contas preside à minha tomada de decisão, pode ser uma das limitações desta minha opção<sup>51</sup>.

Outras decisões relativas à unidade de registo deveram-se a situações de tipo particular, por exemplo, a circunstância de haver um objecto novo na sala trazido pela educadora ou por uma criança permitiu compreender os processos sociais decorrentes do seu uso, posse, partilha, disputa... De igual modo, a observação de crianças, mesmo parecendo estar sem "fazer nada", foi relevante para vir a compreender os sistema de relações entre pares. Ou os momentos de interrupção dos episódios interactivos para o cumprimento da estrutura formal dos tempos - intervalo do lanche, intervalo do almoço, saídas - que me permitiram captar os modos como as crianças se conformavam ou não à ordem adulta. Aconteceu ainda que, decorrente do processo de controlo ou de análise das minhas próprias descrições, foi importante deter-me com maior acuidade sobre determinadas interacções de inter e intra pequenos grupos de género e/ou

---

<sup>51</sup> Acerca da mesma dificuldade, Strandell (1997:451) assume como ponto de partida o *deixar correr* do carácter móvel e fluido das actividades e das constelações sociais, não encarando nenhuma parte da interacção *a priori* como mais importante ou interessante do que outra. Além do mais, *os começos e finais não são 'naturais' mas decididos pelo investigador por razões práticas [...]. Com vista a dar ao material uma forma que possa ser analisada, o investigador fá-la mais estruturada do que ela realmente é. Na vida real, os episódios têm, frequentemente, um fim aberto e fluido.*

idades, ou de duos ou trios que no seio do grupo de pares desempenhavam funções específicas - amizades, namoros - ou que envolviam a visibilidade ou invisibilidade de determinadas crianças. Em todas estas circunstâncias, a reorientação das minhas opções de recolha de informação decorreu do facto de se terem vindo a delinear interrogações, inferências, conexões de sentido que, pela confirmação *a posteriori* da sua consistência, não só emergiam como linhas de força das minhas preocupações iniciais como lhe foram conferindo contornos mais precisos e impuseram uma análise cada vez mais "capilar".

Ao contrário do que é costume em processos de investigação etnográfica, o *critério de saturação* de situações que gera a suspensão da observação prosseguiu na tentativa de, por um lado, cumprir o critério de *exaustividade* e, por outro, de graças a isso poder surpreender as mudanças que paulatinamente marcam a diferença no seio das rotinas de acção das crianças. Uma "teimosia" nem sempre tarefa fácil, sobretudo quando, parecendo não haver "nada de novo a registar", me vi confrontada em várias ocasiões com os efeitos sociais da familiaridade e o peso da rotina diária da pesquisa que, com a sua escrita interminável, exigia um *tremendo esforço de vontade e imaginação para deixar de ver apenas as coisas que estão lá convencionalmente para ser vistas* (Becker, 1971:10 *cit.* Burguess, 1997:25). Por vezes, nesses momentos, procurei desenvolver algumas estratégias para superar o desânimo e uma certa inércia - aproveitar para conversar com algumas crianças e/ou participar em actividades mais individuais mas paralelas na *modelagem, jogos...* -, reflectindo, mais tarde, no meu diário pessoal acerca delas. Uma atitude mais "descontraída" no registo das observações só ocorreu bastante mais tarde quando já conhecia muito melhor todas as crianças e, aí sim, se fez jus ao dito *critério de saturação*.

Procurando descrever a realidade que se desenrolava face aos meus olhos, ouvidos e sentidos, os meus registos de campo não se apresentam "organizados" em descrições das interacções perfeitamente estruturadas "à moda adulta". Pelo contrário, as descrições das interacções *in loco* são frequentemente "interrompidas", ou seja, surgem fragmentadas e/ou entrecortadas com outras interacções, em especial as que as crianças encetavam directamente comigo, interpelando-me acerca do meu papel e funções de adulto, investigadora e companheira de brincadeiras.

• **Da inclusão das crianças e da educadora no processo de investigação ou... procurar lidar com a minha subjectividade: processos de objectivação e validação da pesquisa**

Entre a defesa da ideia de que só uma análise que parta dos actores e de como eles vivem as suas acções conseguirá fazer cumprir o sentido que a palavra *compreensão* designa - compreender equivale a captar interpretativamente o sentido (de modo a torná-lo inteligível) ou a conexão de sentido implicado na acção (cf. Silva, 1988:65) - e a dúvida epistemológica formulada na interrogação: "será que se pode ter a certeza de não estar a interpretar as suas acções do ponto de vista adulto?" (cf. Fine, 1988), a questão que se coloca é "o que fazer?"

Consciente destas e de outras dificuldades, algumas das quais já mencionadas, fui procurando validar as minhas interpretações. Recorri, portanto, à *interpelação directa* dos actores acerca da interacção, ao esclarecimento do sentido das interacções ou papéis das crianças junto de informantes privilegiados, às *conversas informais* com as crianças, à observação ao longo do tempo da manutenção de uma determinada interacção e reinterpretção à luz de possíveis inovações... A *devolução dos registos gráficos às crianças*, sob a forma da sua leitura quando solicitada ou aquando de um pedido meu de esclarecimento bem como das suas fotografias teve, para além do objectivo ético de lhes "prestar contas" das minhas próprias acções para com elas, o objectivo de captação de comentários que os mesmos suscitasse em relação a mim, às situações ou aos sujeitos nelas envolvidos. Enriquecia assim a pesquisa com novos contributos seus e tornava mais rigorosa a descrição inicial. Acrescem no final do ano, as *entrevistas de pequeno grupo e/ou individuais* com recurso ao gravador. Este dispositivo suscitou uma grande adesão e entusiasmo por parte das crianças, pela possibilidade de devolução imediata que proporcionou aos actores das suas "vozes" e pela sua audição repetida e uso continuado. As entrevistas decorreram informalmente, ao ar livre, e nos casos em que se tentou uma entrevista mais individualizada, as crianças pareceram inicialmente pouco à vontade. As respostas eram quase monossílabos e em breve me vi no papel de "chata" e às crianças no de me fazerem um "frete". Diferente foi o que aconteceu com a entrevista em pequenos grupos de crianças, onde os assuntos, "como os cogumelos", proliferaram. No momento em que se apropriaram do gravador e se começaram a entrevistar umas às outras e a mim, as crianças passaram a

participar mais directamente no processo de pesquisa, uma vez que aí foram elas quem suscitou assuntos, apelou a memórias, episódios... informando-me, portanto, do que no momento e retrospectivamente consideravam ser ou ter sido relevante para as suas vidas.

A utilização da câmara de video no final do ano para gravação das interacções das crianças, suscitou grandes reacções junto delas: numas de "exibicionismo", noutras de timidez e noutras, ainda, pareceu-me que o seu uso dificultava o controlo que também elas exerciam sobre mim, a observadora. Foi aqui que assisti a algumas das reacções mais negativas, como foi o caso da Ilda que me disse sem admitir réplicas: "*- Não quero que olhes para mim por esse olho!*". Desisti. Confesso que no que me toca também experimentei, no uso deste instrumento, dificuldades. Se não tenho dúvidas que a câmara de vídeo capta "tal e qual" os gestos e as falas dos actores, o facto de ser e de obrigar a um "olhar" demasiado focalizado, além de exigir de mim uma certa imobilidade e preocupação com a máquina, acabou a meu ver por se traduzir em limitações. Isto porque, ao mesmo tempo, as crianças "escapavam-se-me": sentia-me impedida de "apanhar" o contexto mais alargado onde as situações ocorriam, privava-me de estar face-a-face com as crianças e sem a liberdade de poder, a qualquer momento, seguir à vontade atrás delas. Provavelmente, pela minha inexperiência, era eu que estava ao serviço da máquina e não o contrário, como supostamente deveria acontecer<sup>52</sup>.

Sendo por via do olhar que a observação se exerce, um dos *controles* accionados recaiu sobre a atenção por mim dispensada às crianças. Sabendo como a percepção é socialmente selectiva e como numa relação de implicação pode ser canalizada privilegiadamente para determinados actores e situações, negligenciando, sem que se tenha consciência, "tudo o resto", tornou-se um procedimento habitual efectuar, a partir dos registos de observação, um levantamento das crianças observadas em cada ida ao JI (cf. anexo 3). Posteriormente, esse controlo foi refinado com o assentamento dos diferentes espaços onde essas crianças tinham sido observadas e o tipo de permanência

---

<sup>52</sup> Estas dificuldades parecem não ser sentidas por outros investigadores que fazem a apologia do uso de câmaras de video como é o caso de Corsaro (cf. 1981, 1982, 1985).

(cf. anexos 8-19a) e, ainda mais adiante, sujeito a uma quantificação grosseira<sup>53</sup>, tendo em conta as relações espaços vs. género vs. idades (cf. anexos 8-10a).

Na sequência deste processo de auto-controlo das minhas observações, tomei consciência de três problemas: um deles refere-se à menor presença de algumas crianças nas minhas descrições, como foi o caso de crianças *mais novas*, o que conduziu ao desencadear de observações propositadas. O outro diz respeito à quase ausência de uma delas: a Sara. No caso desta menina, as razões prendem-se com o facto de as suas acções se desenrolarem e circunscreverem, fundamentalmente, no âmbito das intervenções da educadora. Acresce a estas circunstâncias o facto de a Sara *nunca* ter falado em público, nem com as crianças nem com a educadora, embora mantivesse uma comunicação não-verbal com as/os presentes. Com isto quero dizer que, embora a Sara seja descrita em situações onde, directa ou indirectamente, esteve envolvida, efectivamente, pela persistência do seu silêncio, tenho que reconhecer que acabou por se tornar uma criança "sombra", quase invisível nos meus registos de observação e ausente da escrita deste trabalho<sup>54</sup>. Conferir significado aos "esquecimentos" e ausência destas crianças tornou-se extremamente importante para consciencializar os processos de selectividade social que subjazem ao olhar e escuta da observadora, uma vez que as minhas percepções parecem ter ficado ofuscadas com as interacções que foram mais exuberantes. Do mesmo modo que apreender a sozinhez e mutismo de algumas crianças no contexto das relações do grupo, apesar dos esforços da Carlota e das outras crianças foi necessário, também, compreender os processos de estigmatização e de auto-exclusão, que solicitaram a captação dos pressupostos em que

---

<sup>53</sup> Não visando uma quantificação exaustiva das crianças pelos diferentes espaços, descontextualizando-as das suas acções mas sim os usos que deles faziam, tal depende das opções tomadas a respeito da observação e registo dos episódios interactivos e não da sua consideração *per si*; ou seja, enquanto espaços isolados que elas se limitavam a ocupar. Nos quadros apresentados em anexo, a quantificação da ocupação das crianças nos espaços, discriminada por criança, espaço, tempo sincrónico e diacrónico (cf. anexos 11-19a), limita-se depois, na sua síntese, a tomar como unidade de frequência contabilizável a sua presença em interacção por espaço fazendo-a equivaler ao valor de um (Cf. anexos 8-10). Isto acontece independentemente das vezes que aí voltaram ou dos tempos variáveis em que fazendo-o, aí permaneceram.

<sup>54</sup> A Sara não tinha qualquer problema fonético ou de linguagem mas, de facto, manteve-se emudecida no JI, mesmo quando as outras crianças se lhe dirigiam (*in* registos de 19, 22 de Janeiro, 5 Fevereiro, 5 Março, 29 de Abril de 1999). Face ao seu silêncio (*in* registos de 21, 26 de Outubro, 19, 22, 29 de Janeiro, 5, 26 de Fevereiro, 5 Março, 13, 20 de Abril, 11 de Maio 1999), estas conjecturavam acerca da sua identidade, nomeadamente se ela era "grande", por referência ao tamanho, idade e antiguidade no JI ou se teria algum "problema" porque (ainda) não falava: "- Ó Sara! U tu tens? - pergunta o Rui à Sara, aproximando-se dela. - Falal! [...] - Ela não sabi! Ela não fala!" ( 5 de Fevereiro, 1999). Nos registos mencionados, a Sara é geralmente descrita em situação de actividade individual ou paralela em áreas como os jogos, modelagem ou desenho, ou então, próxima das crianças *mais novas* a quem aflagava (25, 27 de Novembro 1998).

assentam. Por fim, o terceiro problema refere-se ao facto de ter consciencializado que, decorrente dos meus critérios de observação, os espaços onde tinha focalizado mais a minha atenção eram aqueles de que a educadora esteve mais ausente, ou seja, os espaços associados às *brincadeiras de faz-de-conta*. Embora tal não signifique que não tenha efectuado descrições das interações nos restantes espaços, apenas o fiz quando as crianças interagiam *sem* a presença dela. Dado que o controlo da presença e frequência das crianças nos espaços foi realizado *à posteriori*, a partir e com base nos episódios interactivos constantes nos registos de observação com uma informação mais detalhada acerca dos espaços de *faz-de-conta*, reconheço, mesmo com este controlo, não ter sido tão rigorosa, exaustiva ou equitativa na atenção prestada às diferentes crianças, como desejaria.

Enquanto investigadora que aceita e acredita ser transformada com e no decorrer do trabalho de campo, acompanhou-me uma espécie de *diário pessoal* onde expressava as minhas expectativas, temores, angústias e memórias várias, a que se acrescentavam as impressões da minha experiência quotidiana com as crianças, as reflexões decorrentes de leituras variadas e as surgidas aquando do trabalho de "recuperação" das descrições efectuadas no terreno. Foi, por vezes, no trabalho de reconstrução dos meus registos de observação que "tropecei" de novo, e não sem perplexidade, com a persistente subtileza das minhas próprias noções adultocêntricas quando, por exemplo, elas assomavam sob a forma de expressões tão comuns como "aquele *barulho* de fundo...", "uma grande *confusão*...", "as mãos *sujas* de massa...". Mais do que controlar os efeitos da selectividade da memória e da re-interpretação, a importância destas tomadas de consciência decorrem de se constituírem, uma vez mais, em analisadores fulcrais do trabalho de descentração e de ruptura com os meus próprios sentidos comuns. Mas são também reveladores da tensão quasi esquizofrénica que perpassa a prática etnográfica, entre a implicação que requer a *experiência-próxima* (Geertz, 1983) para *estar lá, estar com e entre* (Vasconcelos, 2000) e, ao mesmo tempo, exige alguém capaz de *estar cá* e com a suficiente distância autocrítica.

Outra fonte de informação e forma de *triangulação* foram as *conversas* mantidas em contínuo com a Carlota. Tornou-se, inclusive, uma prática rotineira comunicarmos pelo telefone nos dias em que não ia ao JI, o que me permitia ficar ao corrente das "novidades". A *devolução dos registos* revelou a sua eficácia

sobretudo no efeito de reforçar a confiança e confirmar as intenções por mim declaradas inicialmente e de a seu respeito terem sido alimentadas reflexões acerca das relações entre as crianças. Tais “conversas” revelaram-se frutuosas porque estimulavam a descoberta de conexões, analogias, encadeamentos e comparações. Em suma, uma espécie de análise informal feita a duas vozes e “justaposta” à observação.

## **2.5. Entre a apropriação e o controlo dos meus “papéis” e a representação do meu papel pelas crianças ou... outros modos de participação das crianças na pesquisa**

Se, como tenho vindo a referir, as crianças foram ao longo de todo o tempo afinando as suas representações e expectativas acerca das minhas intenções e dos meus papéis como observadora e participante “- *Então não vens lanchar? - pergunta-me a Clara*”; “- *Só agora? - diz a Ilda mal me vê entrar na sala*”<sup>55</sup>, o mesmo aconteceu relativamente ao meu desempenho como etnógrafa.

Quebradas as reservas iniciais, o registo das observações que efectuava a *descoberto* e na presença das crianças, passou a ser sujeito a frequentes “interrupções”/intervenções, onde elas, reafirmando as perguntas iniciais, prosseguiram o processo de confirmação do meu papel. Nestas ocasiões, as crianças, começando por mexer, tocar nos “papéis” onde registava, depressa se estendem aos empréstimos ou troca de lápis para depois se apropriarem dos meus registos que passam a ser, recorrentemente, objecto das suas próprias inscrições: escrevem o seu nome e o de outros, fazem desenhos... que me pedem para ler e interpretar. É aqui que se revela uma finura quer no controlo que fazem dos meus instrumentos de trabalho “- *O lápis já acabou!*”; “- *Outro lápis!*”<sup>56</sup> quer da captação dos meus tempos alternados de permanência no local:

- “ [...] - *Estás a ver os meninos? - pergunta-me a Rita.*
- *Sim. Estou a ver os meninos - respondo eu.*
- *Tu ontem não vieste. E amanhã? – prossegue ela.*
- *Amanhã também não! – digo eu.*
- *Ah! É dia sim, dia não! – conclui a Ana que estava connosco [...]*”. (14 Janeiro, 1999).

---

<sup>55</sup> *In* registos de 20 de Abril, 1999 e depois *in* registo de 4 de Maio 1999: estando a ajudar a Carlota a preparar uma exposição fui levar um material ao JI, pelo que cheguei fora das horas habituais.

<sup>56</sup> *In* registos de 9 de Novembro e de 12 de Novembro 1998, inquirindo-me a Ilda e o Quim, respectivamente.



Este controlo, detendo-se também no desempenho da minha própria actividade, no tempo dispendido no registo “- Ó pá, demoras muito tempo a escrever! - diz a Ilda” e nas posições que sucessivamente vou ocupando no espaço “- Olha, tu antes estavas ali, agora estás aqui! - diz a Ilda”; “- Então, hoje ficas aí? Se quiseres podes entrar! Podes escrever na cozinha! - diz-me a Rita, querendo que eu fosse para dentro da casa”<sup>57</sup> é revelador de como num processo de *observação participante*, o trabalho da etnógrafa é igualmente alvo de intensa e esmiuçada observação por parte dos sujeitos observados. Nem mesmo a minha “produtividade” escapou. Avaliada em termos de quantidade “- Quantas escreveste? – pergunta-me o Rafa, referindo-se ao número de folhas onde registo; “- Então, não escreves”- diz-me a Ilda quando suspendo por momentos a escrita”<sup>58</sup>, será a sua qualidade que merecerá maior intervenção da sua parte, procurando averiguar quer a sua presença neles, quer o seu conteúdo:

“ [A meio de um jogo], o Manel, olha para mim e pergunta-me: “ - Onde estou eu?” - aponta para o meu registo. Eu leio: “O Manel deu-me uma tarte”, sublinhando a frase. Ele olha com atenção para a frase e acena a cabeça (*satisfeito*) [...]”. (12 de Novembro, 1998)

“[...] Quando estou na *biblioteca* a tirar notas, o Quim pergunta-me: “ - O que estás a escrever?”. Leio o que acabei de registar e pergunto: “ - Está certo?”  
“ - Certo!” - responde ele, indo-se embora [...]”. (19 de Novembro, 1998).

Por conseguinte, aquilo que pode ser interpretado, em termos adultocêntricos, como “interrupção” do trabalho de registo, constitui-se numa outra forma de inclusão das crianças no trabalho de pesquisa como participantes activas. Desta forma, enriquecem e *validam* a minha recolha de informação, dando-me oportunidade de *confirmar* junto delas a fidelidade às suas “falas” e as minhas *interpretações* acerca dos seus sentidos, de acordo com as suas perspectivas, no contexto das interacções que desenvolviam. Reflexamente, as interacções<sup>59</sup> entre a observadora e os sujeitos observados tornam-se num modo de auto-avaliação de quão competente eu me tinha tornado acerca da sua cultura e do conhecimento do grupo; do quanto, afinal, eu me tinha tornado *membro* e até que ponto tínhamos sido capazes de partilhar as nossas culturas.

<sup>57</sup> In registos de 26 de Outubro, 1998, 21 de Maio, 1999 e 10 de Dezembro, 1998, respectivamente.

<sup>58</sup> In registos de 23 de Dezembro e 25 de Novembro, 1998, respectivamente.

<sup>59</sup> Cf. situação descrita inicialmente.

Foi também enquanto procedia ao registo sistemático das suas actividades e de, por vezes, me ter recusado a participar nas brincadeiras para o poder fazer que me deparei com a velha perplexidade:

"[...] quando registo o que observo nos *jogos*, sou "interrompida" pelo Manel, que me pergunta: " - Tens que escrever sempre? - Respondo que sim.

- Porquê? - pergunta ele.

- Tenho que escrever sempre para aprender como é que se brinca e para não me esquecer! - respondo eu.

- Porquê? - volta ele a perguntar, encostando-se a mim.

- Porque é um trabalho para a minha escola!" - digo eu.

- Tu ainda andas na escola? - pergunta ele a rir-se para mim, mas acentuando a palavra "ainda" e franzindo o sobrolho (*surpreso, como quem pensa que está a ser "gozado"*).

- Ando! Ando a estudar numa escola! - digo eu muito séria. - Não acreditas?

- Não! - diz ele a rir-se, sempre a olhar para mim (*continua a não acreditar*). -

Tens uma máquina..." - prossegue ele apontando para a minha máquina fotográfica. - Vou tirar-te uma fotografia! Tchic! - diz ele, pondo os dedos em aro à frente dos olhos *como se fosse um óculo*. - Agora tira-me uma a mim! Eu tiro.

- Tens muitas fotografias? - pergunta ele.

- Tenho! - respondo eu.

- A minha não se gasta! - diz ele repetindo o gesto à frente dos olhos, *referindo-se à "sua máquina"*. E em seguida "tira fotos" ao Quim". (27 de Abril, 1999).

Nesta situação, se a minha justificação começa por reafirmar as intenções proferidas por mim aquando da minha apresentação inicial, ela amplia-se agora à explicitação das suas razões originais, gerando nova perplexidade junto das crianças, a ponto de desencadear, uma vez mais, a confusão e até uma certa descrença de que eu estaria a dizer a verdade. Esta perplexidade, face à inverosimilhança da minha resposta, torna-se relevante para compreender até que ponto ela assentava na incongruência percebida entre quem eu era, uma adulta, e a representação do papel dos adultos por esta criança que parece ver no meu caso a figura discrepante de tudo o que até então conhecia deles: sendo adulta, não era "educadora" nem "auxiliar"; não sendo criança, brincava "como" elas e, agora, *ainda* estudava, coisa que as crianças pequenas ainda não fazem e supostamente os adultos também já não! Quem era eu, afinal? Voltávamos às perplexidades do início! Rapidamente se assiste à passagem de informação entre as crianças acerca do meu papel e da minha nova identidade. É o que acontece na negociação do empréstimo e devolução de um desenho para fotocopiar: "*-Não vês que amanhã não, que vai ao Porto! Vai estudar! - diz o Gil à Lola.*"<sup>60</sup>

---

<sup>60</sup> In registo de 14 de Janeiro 1999.

Esta perplexidade foi retomada e confirmada noutras ocasiões, como no caso em que as crianças duvidam da minha competência escrita: “- O que é isto?- pergunta a Gabi, apontando para o meu registo”; “- Sabes o meu nome com letras?- pergunta-me a Inês”; “- Ó escreve isso... flores! - diz-me a Rita, observando-me com atenção a escrever”; “- Falta aqui um risco! - diz a Rita, escrevendo nas minhas folhas”<sup>61</sup>. A sobrevivência destas perplexidades tem o valor metodológico de mostrar de novo a incompletude do processo de definição do papel da investigadora no tempo e o modo como nele, e do ponto de vista das crianças, se atravessam os pressupostos adultocêntricos.

É também na situação de registo das observações que assisto à apropriação pelas crianças de uma das facetas do meu papel como investigadora – *fotografar as crianças* – e à sua reprodução junto de outras no grupo de pares, naquilo que é uma das formas de expressão mais características da cultura infantil, o *faz-de-conta* (Corsaro, 1985, 1993, 1997, 1998; Iturra, 1997; James, 1993, 1998). Esta apropriação do meu papel, recobrando as outras facetas do trabalho da etnógrafa, alargou-se ao *registo escrito de observações*:

“ Enquanto tiro notas, o Quim aproxima-se de mim e faz: “hu.... hu...”. Levanto os olhos e ele ri-se [...]. Em seguida, vai à *loja* e traz um pequeno bloco de papel e um lápis. Senta-se à minha frente e, observando outras crianças a brincar, “escreve” [...]” (23 Novembro 1998).

Foram estes traços do meu papel como etnógrafa, *observar, fotografar, escrever* que passaram, a partir de então, a ser constitutivos de uma nova rotina do *brincar* no grupo de pares – em especial no sub-grupo de dois meninos *mais velhos* – onde as crianças, representando o meu papel, permitiam agora que eu me visse reflectida nos seus próprios termos. Foi também perante a sua insistência para fotografarem “a sério” que, depois de negociado com a Carlota, foram postas à sua disposição máquinas fotográficas descartáveis, importando aqui salientar que o uso que algumas delas fizeram se revelou criterioso e não meramente exploratório.

## 2.6. Acerca da interpretação e da análise ou... dos textos ao texto

Os registos das minhas observações que, o mais rapidamente possível, eram reconstituídos e guardados cronologicamente, procuram descrever em

---

<sup>61</sup> In registos de 25 Novembro 1998, 22 e 22 Janeiro de 1998 e 7 Dezembro 1998, respectivamente.

detalhe as interacções observadas das crianças, incluindo, na medida do possível, as suas falas. Servindo-me frequentemente das fotografias realizadas como facilitadores de memória, os registos iniciais, escritos *lá*, "levedavam" enormemente e, à medida que era (re)feito esse texto sobre o texto, começaram a desenvolver-se os primeiros processos de codificação: uns de natureza mais quantitativa, como já referi, no sentido de ir exercendo algum auto-controlo sobre os processos de focalização da observação; a maioria de natureza mais qualitativa.

A análise qualitativa que realizei a par da recolha de informação começou por se centrar sobretudo na captação das actividades quotidianas que, envolvendo as acções das crianças entre si, entre elas e a educadora e os grandes assuntos que nessas actividades estavam contidos - os seus temas -, me permitiram compreender como é que o JI funcionava e como é que dentro dele agiam os actores. Através dos sublinhados de expressões e acções, das pequenas notas, das chamadas de atenção, dos comentários escritos na margem ao lado dos registos, da sua contínua leitura e releitura sujeitando-os a agregações, listagens, comparações, contrastes, sínteses de informação, foi possível ir identificando conexões que os articulavam e/ou repetições que, no seu conjunto, fizeram emergir *padrões* de organização do espaço, tempo e actividades postos recorrentemente em acção pela educadora ou pelas crianças, Disso serão exemplos as rotinas quotidianas do JI e as da cultura de pares<sup>62</sup>. Foi também decorrente daqueles processos que procurei, a partir das interpretações das interpretações das crianças, inferir *situações-chave* que - pela densidade, complexidade e polissemia de significados contidos - se tornaram símbolos representativos da vida social, cultural e afectiva dos grupos, das suas relações e dos seus valores. Disso serão exemplo, também, as situações que se tornaram ou revestiram de uma elevada carga ritual ou as que, pela sua discrepância, confirmam as anteriores, o que por sua vez solicitou a sua progressiva "afinação" para tentar captar os tipos de relação e de interacção que lhe estavam subjacentes<sup>63</sup>. Por outras palavras, a sujeição dos registos das observações a *uma espiral de compreensão em que os actos de compreensão se intensificam através do movimento para trás e para diante, entre a observação e a análise e a*

---

<sup>62</sup> Cf. Quadro 7 do capítulo IV e os anexos 20-24.

<sup>63</sup> Cf. anexos 20-24.

*compreensão* (Lacey, 1976, *cit.* Woods, 1987:135) procurou, com base nas preocupações já enunciadas no capítulo I, proceder à desocultação de tudo quanto a familiaridade com o fenómeno sugeria estar ausente sem se reduzir à revelação da "simplicidade" escondida por detrás da aparente desordem dos fenómenos numa mera descoberta das singularidades e regularidades em presença.

Assumo então que, na *análise de conteúdo*, a construção de categorias privilegia um procedimento *indutivo*. Isto é, as categorias emergiram de agrupamentos de unidades de sentido onde, através de um processo de localização vs. atribuição de traços de significação (cf. Vala, 1987) se fez sentir o trabalho interactivo e dialéctico de interpelação mútua dos referenciais teóricos da analista e da interpretação e *inferências* dos textos sobre os quais incidiu a análise. Procurando que os significados encontrados não se curvassem às definição de categorias mas, ao invés, fossem estas a representá-los e a reflectir os seus sentidos manifestos e latentes, esta construção de categorias foi sendo *objectivada* a partir de sucessivas analogias e sua(s) conexões(ão) de sentido(s), e/ou *triangulada* por via da inclusão e articulação das suas contradições e ambiguidades, buscando uma certa "confirmação" da interpretação de sentidos capaz de devolver a sua lógica ou coerência interna.

Este trabalho interpretativo, pressupondo a *pertinência* das categorias de acordo com os objectivos da própria análise e os conteúdos de todos os textos analisados, conduziu à opção por um lado, do cumprimento do critério de *exaustividade* - todo o conteúdo dos textos foi entendido como válido e, portanto, como classificável - mas, por outro, do *não* cumprimento do critério de *exclusividade*: uma mesma unidade de sentido pôde ser englobada em diferentes categorias uma vez que não se lhe atribuiu um significado único e acabado, mas se lhe reconheceu a sua *polissemia* e a sua *complementaridade*<sup>64</sup>. Estas, reveladoras de índices de inferência, alargaram consideravelmente, a meu ver, as possibilidades de análise interpretativa das categorias que, de outra forma, teriam permanecido invisíveis ou sem expressão, tornando-as assim *originais*, *criativas* e *produtivas*.

Na sequência deste processo de interpretação e análise dos textos das crianças e no respeito pelas categorias emergentes como expressão das suas

---

<sup>64</sup> Cf. exemplo no anexo 5.

vozes, elas "falam mais alto" e, por isso, ao me confrontarem e/ou surpreenderem, convidaram-me a reposicionar-me no estudo; a inflectir e/ou a incluir nele problemáticas "insuspeitas" ou arredadas dos meus interesses mais imediatos. Foi isso que aconteceu relativamente às questões de género que, pela sua pregnância no seio das relações entre crianças "obrigaram", a determinada altura, não só à sua assunção como uma variável de observação pertinente e fulcral, como também ao reconhecimento do seu valor analítico neste trabalho.

Finalmente, a etnografia que a seguir se apresenta, entendida como a minha interpretação das interpretações das crianças, procura, por um lado, respeitar as categorias emergentes descobertas<sup>65</sup> e, por outro, fazer a sua *descrição densa* (Geertz, 1973/2000), por forma a que na sua tradução ecoe a polifonia das suas vozes, as que se encontram em harmonia e as dissonantes. A inclusão de excertos de registos de observação e das entrevistas visa, na medida do possível, não só amplificar a presença das crianças nas "miudezas" do que fazem, pensam, dizem e sentem, mas também sustentar mutuamente descrição e teoria. Assim, ao sugerir a sua verosimilhança no imbricado daquelas situações de acordo com a lógica de interpretação que, informada teoricamente, procura reflectir as suas diferentes perspectivas e o seu confronto, bem como os modos como evoluíram, se mantiveram e transformaram ou não no momento e depois no tempo diacrónico – pretendo mostrar as crianças como actores e a sua acção como um processo social em que colectivamente se constróem como grupo.

Em suma, tornar "transparente" a relação social de investigação que se desenrolou durante um ano lectivo com as crianças do JI da Várzea é considerar que a minha inserção como adulto-investigadora no contexto das *práticas culturais locais de comunicação usadas entre crianças* (Christensen & James, 2000:7), sendo uma condição básica para a realização de uma pesquisa etnográfica onde se pretende que estas sejam assumidas como sujeitos, apresenta como face visível a institucionalização de um processo de rotinas de acção de mim em relação aos sujeitos observados. Nessa rotinização do ofício de etnógrafa enfatiza-se a centralidade que nele assume a construção de um estatuto de *amiga* capaz de a tornar merecedora da confiança das crianças para aceder à sua cultura "escondida". Sendo este um dos grandes desafios que se

---

<sup>65</sup> Cf. Anexos 5 e 5a.

coloca à investigadora importa, no entanto, não confundir esse estatuto como sinónimo de neutralidade afectiva, simetria social ou relação inabalável. Pelo contrário, contar o que se passou nos meandros da construção de uma *relação de amizade* implicou reflectir o que neles os diferentes actores fizeram acontecer e detalhar algumas das formas de interacção social ocorridas entre o adulto-investigadora e as crianças. Evidenciam-se, assim, processos sociais que envolveram relações de poder, saber e afectivas desiguais e diferenciadas e uma multiplicidade de papéis e estatutos sociais, cuja expressão oscila entre a reciprocidade e encontro de sentidos partilhados, mas também as suas desinteligências mútuas, desafinações e ritmos alternados. Assumo que, independentemente do meu esforço para transcender as fronteiras da idade, tamanho, formas de pensar adultas e autoridade, as diferenças geracionais e de poderes entre mim e as crianças não foram anuladas. Ao invés, porque estão no cerne do trabalho de renegociação de papéis e estatutos sociais e da sua sucessiva reconfiguração, tornam a pesquisa etnográfica um processo de reflexividade dual sempre inacabado. Nesta perspectiva, se inicialmente os meus receios e temores de alguma forma denotavam a minha "estranheza" em relação ao lugar e aos sujeitos, espelhando a minha exterioridade às crianças, por outro lado, as memórias de vida, em particular as do tempo em que fui educadora de infância e lidei com crianças, constituíram-se em mais-valias que me permitiram muito rapidamente transformar aqueles sentimentos em algo de familiar e compreensível. Passível, então, de ser apreendido e traduzido.

Releva-se a multiplicidade de papéis que, coexistindo com o meu desempenho como investigadora, se revestiram de constelações vulneráveis face às circunstâncias e aos circunstantes, numa mestiçagem de acções que, desconstruindo as imagens dos adultos como "todo poderosos", os apresentam como seres humanos que, a par das crianças, experienciam fragilidades, incompetências e ignorância. Com isso mesmo me con(fron)taram a prevalência de relações igualmente ambíguas – a Gabi e a Ilda -, a relação muda com a Sara, a relação difícil e sempre em fricção com a Rute, a relação de descoberta da Clara... Reciprocamente, torna-se pertinente relembrar, nos diferentes papéis que as crianças assumiram face à investigadora e nos usos sociais que deles e dela fizeram, o modo como as "fraquezas" socialmente atribuídas se tornam forças capazes de gerar perplexidades aos adultos. São estas perplexidades que,

obrigando ao questionamento das relações entre adultos-crianças e seus poderes relativos, deixam como legado metodológico a ideia de que as distinções entre adultos e crianças não devem ser tomadas como certas.



Na etnografia da relação que se estabeleceu entre mim e as crianças, embora quem estivesse na “berlinda” fosse(seja) eu, elas já começaram a tomar assento e a ser descritas, o mesmo acontecendo com o contexto institucional onde o presente estudo foi realizado. Mas quem são, afinal, a Rita, o Quim, a Ilda ou o Manel? E os/as outros/as que ainda não “falaram”? Para prosseguir e ficar a conhecê-los/as melhor importa, ainda que brevemente, formalizar a sua apresentação. Regresso então à *porta do JI* para, ainda do lado *de fora*, fazer sucessivos retratos: o do contexto social da Várzea onde vivem as crianças e o das suas famílias e, depois, o seu momento de entrada no JI. É desses retratos que me ocuparei seguidamente.





**III Capítulo - “*À porta do JP*” ou...  
retratos da heterogeneidade  
social que envolve e contém o  
grupo de crianças**



## 1. "À porta do Jardim de Infância" – introdução

Para compreender os processos sociais que estruturam e são estruturados pelas crianças enquanto actores nas acções sociais que desenvolvem e em que se envolvem no contexto colectivo de um JI, parto do que se situa antes. Por isso, coloco-me à *porta do JI*, ainda do lado de fora, para afirmar que as crianças, mesmo as mais pequenas, quando ali chegam, além de todas as similitudes que possam partilhar – condição sócio-jurídica e política como *menores a proteger*, integradas num *grupo de idade* e numa *instituição do educação pré-escolar*, a mesma localização *geográfica* ou a pertença a famílias que se inserem num mesmo *grupo social* –, são já portadoras de uma experiência social única que as torna diferentes umas das outras.

Reportar as crianças às famílias, num estudo que as situa no JI, visa assim não menosprezar ou fazer "tábua rasa" de uma experiência familiar que é indissociável da sua biografia, na sua anterioridade, alternância e complementaridade à frequência nesta instituição, mas sim poder entendê-los como dois espaços sociais que estruturam e se tornam parte constitutiva da estruturação da sua vida quotidiana, mesmo que possam divergir nos seus propósitos, estratégias e estilos educativos. Espaço social onde as crianças até então viveram, continuam a viver e onde de forma intensa e contínua se *partilham recursos e experiências, se formam disposições e projectos, se desenvolvem práticas quotidianas e estratégias de vida* (Costa, 1992:84), a família constitui-se como o *nexus* de todas as instituições culturais. É aí, por via da participação nas rotinas familiares e domésticas, que as crianças são simultaneamente introduzidas na sua cultura, adquirindo um conjunto de conhecimentos acerca das suas famílias e da comunidade local que lhes permite participar no mundo social mais alargado.

Circulando como *go between*, mensageira e repórter (cf. Perrenoud, 1995; Perrenoud & Montandon, 1994; Sirota, 1994:154; Corsaro, 1992c:7, 1997) entre aqueles universos de socialização, família e JI, também neles a criança joga e transacciona ambas as experiências, revelando-se como um actor social implicado e não mero simulacro das suas condições sociais de existência, embora, obviamente, elas a influenciem. Por isso, afirmar que as crianças quando chegam à *porta do JI* não são seres ociosos, a-sociais ou desprovidos de história é o mesmo que dizer que o seu corpo e mente são portadores de *uma*

*cultura* que se faz acto e palavra, visíveis e audíveis, sobretudo no modo como elas se exprimem em acções sociais no imediato e nas situações com que se confrontam ou confrontarão. Quando, então, se começa por retratar os traços estruturantes dos seus contextos familiares, não é para explicar, *a priori*, linear e mecanicamente, o que e quem são as crianças do JI da Várzea mas, ao invés, para as poder vir a compreender pelo que fazem, já que é naquelas experiências significativas que se fundam e inspiram as culturas de pares que emergem e são depois transmitidas e reproduzidas nas relações sociais com outras crianças no JI.

• **Habitus e stock de conhecimentos, duas perspectivas de análise, dois conceitos a não perder de vista**

A longa infância do ser humano, ao requerer do mundo adulto o estabelecimento de relações precoces e continuadas através das quais estes regulam os seus ritmos biológicos e medeiam a sua acção com os outros e os objectos, no espaço e no tempo<sup>66</sup>, é uma experiência intrinsecamente social e geracional desde que as crianças nascem. Ora, é o diferente modo como essas relações de interdependência são mediadas e experimentadas pelas crianças em contextos familiares organizados socialmente sob determinadas condições sociais de existência simbólicas que, socializando-as com base em *esquemas classificatórios, princípios de classificação, princípios de visão e de divisão que estabelecendo a diferença entre o que é bom e o que é mau* (cf. Bourdieu, 1994:9-10) definem, afinal determinados sistemas de relevâncias e pertinências. Estes, associados às condições materiais de existência e com base nas diferentes posições sociais que esses mesmos adultos ocupam, produzem e incentivam junto das crianças o desenvolvimento mais ou menos refinado de esquemas posturais, perceptivos, sensíveis e de entendimento (cf. Bernstein, 1975; Elias, 1989; Boltansky, 1969) que se manifestam também diferentemente na acção.

Uma perspectiva mais centrada no modo como as estruturas sociais – exteriores aos indivíduos ou, pelo menos, vistas como independentes da sua consciência e capacidade reflexiva – influenciam padrões de conduta, valores e ideias dominantes ou lógicas pré-reflexivas da prática advoga que são todas as experiências precoces de socialização, interiorizadas e incorporadas pelo

indivíduo no decurso da sua história, que estruturando um *habitus* são estruturantes de um *sistema de disposições duráveis transponíveis* (Bourdieu, 1971, 1972, 1989a, b, 1994). Embora essas *disposições* se possam modificar no decurso das experiências sociais, o facto de serem vistas como resultado de condições objectivas de existência e das suas biografias significa que cada indivíduo tem propensão para perceber, sentir, fazer e pensar de uma certa maneira. Fortemente enraizadas e resistentes à mudança, elas asseguram uma certa continuidade na vida da pessoa; por isso são *duráveis*. Neste sentido, porque as disposições adquiridas no decurso de determinadas experiências familiares têm efeitos sobre outras esferas da experiência, elas são *transponíveis* para outras esferas sociais e, portanto, um elemento de unidade da pessoa (cf. Corcuff, 1995:40-41). Assim sendo, quando as crianças chegam à *porta do JI* já são portadoras de um *habitus*, sendo que aquilo que os indivíduos exprimem(rão) sincronicamente através dele é a exteriorização da interioridade que radicada na interiorização da exterioridade (Bourdieu, 1994) os diferencia de acordo com o lugar que ocupam numa estrutura de distribuição de diferentes espécies de capital<sup>67</sup> que permite pensar o *habitus* de classe.

A crer na ideia de que o *habitus* realiza a cada momento uma integração única alicerçada nas estruturas que (e)informaram as primeiras experiências da infância – as quais são constitutivas de percursos sociais singulares, aí residindo as suas diferenças – então, será provável que os indivíduos membros de um mesmo grupo social tenham hipóteses, e com mais frequência, de ser confrontados com situações similares. Como tal, de poderem experienciar mais situações comuns entre si, reforçando as *mesmas disposições em relação ao futuro porque partilhando as mesmas trajetórias típicas* (Dubar, 1995:69); i.e., porque partilham, até certo ponto, o mesmo *habitus*. Ora, são estes *habitus*, nos seus princípios de distinção e nos traços que tomam as diferenças significativas, que capacitam os indivíduos para as tornar socialmente pertinentes por via do

---

<sup>66</sup> Cf. Alexandre-Bidon & Closson (1986); Badinter (s/d); Boltansky (1969); Gélis (1978, 1986); Joaquim (1983); Ferreira (2000).

<sup>67</sup> Por outras palavras, [...] o capital económico que normalmente impõe a sua lógica aos restantes, ainda que não os determine de forma absoluta; o capital cultural que existe no estado objectivado, no estado incorporado e no estado institucionalizado; o capital social, soma dos recursos actuais ou virtuais que um agente dispõe em virtude das relações mais ou menos institucionalizadas de que dispõe, simbólico, que é a forma assumida por cada um dos anteriores quando reconhecido como específico (Bourdieu, 1979, cit. Pereira, 1999:20).

reconhecimento daquilo que sendo próprio de si se torna seu (*habitus* de classe), diferenciando-os e distinguindo-os de *outros* portadores de *outros habitus*.

Sublinhada a pregnância das disposições adquiridas, importa considerar o seu potencial enquanto esquema gerador de práticas e representações que, em relação às determinações imediatas, materiais e sociais, numa dada situação, não se deduzem nem reduzem directamente às suas condições de produção. Podem, por isso, tender à reprodução do *habitus* quando o indivíduo é confrontado com situações habituais ou à sua transformação e invenção perante as situações inéditas e imprevisíveis, embora dentro de certos limites (cf. Bourdieu, 1994). A introdução de elementos que entre as condições de produção e as de funcionamento lhe imiscuem incerteza, imprevisibilidade, imprecisão e contingência, aliadas a uma perspectiva sincrónica onde a heterogeneidade em presença e as condições conjunturais se tornam relevantes admite, assim, possibilidades para a *acção estratégica*. Esta é concebida como o *produto do sentido prático [...], do sentido do jogo, de um jogo social particular, historicamente definido, que se adquire desde a infância participando nas actividades sociais (...) [e que] supõe uma invenção permanente, indispensável para se adaptar às situações infinitamente variadas* (Bourdieu, 1987:79). A eficácia do *habitus* decorre então da sua capacidade de gerar respostas múltiplas a partir de um conjunto limitado<sup>68</sup> de esquemas de acção e pensamento. Neste sentido, o que Bourdieu reivindica com o conceito de *habitus* é que ele, ao envolver a internalização da experiência passada, faz depender – embora não exclusivamente, nem sempre do mesmo modo, ou com a mesma intensidade – as possibilidades de acção prática e/ou discursiva dos agentes de um conjunto de propriedades sociais inerentes a posições sociais distintas, com desiguais recursos e poderes, oportunidades e disposições, cuja regularização do pensamento, aspirações, padrões de apreciação, julgamento e estratégias de acção perante uma dada situação ou conjuntura objectiva se mantêm, em grande

---

<sup>68</sup> Limitado porque entre outras razões o *habitus* define a percepção da situação que o determina. Apesar das inúmeras críticas tecidas ao conceito de *habitus* (Cf. Certeau, 1990:82-96; Dubet, 1996:190) importa relembrar que ele foi sofrendo alterações, reenviando a construções teóricas sensivelmente diferentes, mais abertas, que tomam em consideração a questão da invenção. Mesmo se persistem elementos de continuidade o *habitus* é construído por um conjunto sistemático de princípios simples e parcialmente substituíveis a partir dos quais podem ser inventadas uma infinidade de soluções que não se deduzem directamente das suas condições de produção (Bourdieu, 1980:134-135, cit. Accardo & Corcuff, 1986:67-70).

parte, tácitas, intuitivas, irreflectidas e rotineiras; quase como um dado adquirido<sup>69</sup>.

Uma outra perspectiva, mais centrada sobre o funcionamento do social, nas suas formas de operar, nos seus processos constitutivos e onde o papel activo dos sujeitos é central, toma como lema: *a socialização nunca é total, não porque o indivíduo escape ao social, mas porque a sua experiência se inscreve em registos múltiplos e não congruentes* (cf. Dubet, 1994/1996:98). Esta afirmação onde se reconhece a inspiração fenomenológica, permite então dizer, de acordo com Schütz, que quando as crianças chegam à porta do JI, o que já detêm é um *stock de conhecimentos pessoais adquiridos pela sedimentação de elementos de conhecimentos, interpretações e implicações pré-existentes comunicados por outros [...]; toda a interpretação deste mundo é baseada numa reserva de experiências adquiridas por via das suas experiências subjectivamente significativas, as suas próprias e as que lhes transmitiram os seus pais ou outros [...]; estas experiências, sob a forma de 'conhecimentos disponíveis', funcionam como esquemas de referência no contexto de uma 'reserva de conhecimentos disponíveis'* (Schütz, 1994:12; Corcuff, 1995:68; Blin, 1995:42, 58; Goffman, 1974). Um *stock de conhecimentos disponíveis* que não sendo nem o mesmo para cada actor – há uma distribuição social do conhecimento ligada à *situação biograficamente determinada de cada um* (Schütz, 1994, 14-15, 20-21) –, nem sendo ele próprio estruturado de uma forma coerente, consistente ou sistemática – *realidades múltiplas* – e só parcialmente acessíveis à consciência, permite a cada actor, no entanto, definir as situações em que se encontram e orientar a sua conduta. Por conseguinte, é o modo como este *stock de conhecimentos* pré-existente, socialmente elaborado e transmitido é apropriado<sup>70</sup> pela criança que importa considerar. Isto porque se por um lado

---

<sup>69</sup> Questiona-se assim, apesar de se lhe reconhecer a pertinência pelas questões de poder e dominação que coloca, até que ponto a noção de estratégia de Bourdieu não acaba por viciar a brecha e a fuga às determinações estruturais que parecia anunciar, ao agir num círculo fechado, funcional à lógica da integração e reprodução social (cf. Certeau, 1990:82-96; Dubet, 1996:190; Burns, 2000:XVII).

<sup>70</sup> A noção de *apropriação* usada, subscreve a perspectiva de Vigotsky que, ao invés de a conceber como uma mera adaptação ao meio, a advoga como uma relação através da qual e na qual o ser humano se produz e se transforma a si próprio. Apesar da acção humana sobre a sua conduta ou a de outros, e vice-versa, ser *mediatizada por sistemas de signos socialmente elaborados e socialmente transmitidos da experiência das gerações anteriores, apresentando para cada novo sujeito humano um carácter de exterioridade e de constrangimento* (cf. Rochex, 1997:119), a sua natureza é social e num duplo sentido: por um lado, ele é o produto da apropriação de instrumentos e utensílios psicológicos, de sistemas e condutas semióticas elaboradas no curso da história social e cultural do ser humano, por outro, esta *apropriação não se pode realizar, em cada criança, em cada sujeito, senão em práticas de comunicação e cooperação social*



lhe apresenta e descreve uma realidade circundante já dotada de significados, tornando-a acessível e inteligível, por outro constitui-se intrinsecamente em contexto relacional e de experiência de vida. É isso que, enquanto sujeito, lhe permite agir em situação procurando traduzi-la e torná-la compreensível, interpretá-la e dotá-la de significação(ões), de sentido(s) para si próprio<sup>71</sup>. Neste sentido, a sua mobilização e transacção social por via das interacções que ocorrem em contextos socio-culturais diversificados, múltiplos e incoerentes, na família ou no JI, torna-se uma forma de valorizar as suas qualidades como actores implicados e reflexivos, capazes de participar em processos de socialização múltiplos, paralelos, sucessivos. As possibilidades da acção das crianças – *sujeitos a* e *sujeitos de* processos de socialização – não se limitam assim à reprodução mecânica e reflexa das suas condições de existência mas permitem que a partir delas possam introduzir uma diferença: a marca de um poder para criar contextos singulares e realizar trajectos de vida individual e colectivos próprios, a partir do sentido que se atribuem a si mesmas e do que fazem em acções situadas.

Não perder de vista o conceito de *stock* de conhecimentos para relevar o carácter (re)produtivo da acção humana insere-se numa compreensão do seu carácter socialmente estruturante e estruturador (cf. Giddens 1984, 2000). Tal como não perder de vista o conceito de *habitus* – pré-requisito estruturador dos processos de socialização que ocorrem no seio do grupo familiar e antecede a entrada das crianças no JI e esquema gerador de acção – quando se pretende enfatizar as acções que as crianças enquanto actores sociais activos constróem na sua experiência quotidiana no JI se insere na tentativa de compreender que toda a acção, ainda que correspondendo à (re)produção de algo novo, só é possível na continuidade com o passado, não sendo nem socialmente neutra nem isenta de relações de poder. Não perder de vista estes dois conceitos e

---

*assimétricas que regulam as relações e as interacções das crianças com os outros. Cada função psíquica superior aparece [...] como actividade colectiva social e portanto como função intersíquica e depois como actividade individual, como propriedade interior do pensamento da criança, como função intrapsíquica* (Vigotsky, 1935/1985, cit. Rochex, 1997:128-129). Logo, o processo de interiorização não é sinónimo de reprodução sobre um plano interno de actividades de estruturas elaboradas de modo externo; *a passagem de intersíquico a intrapsíquico é sempre um processo produtivo, de desenvolvimento e de transformação* (*ibidem*, 129). Cf. também Corsaro, 1985, 1988c.

<sup>71</sup> Para uma elucidação do modo como as crianças nos processos de externalização do social se revelam como actores sociais activos e competentes pela apropriação, manipulação ou transformação dos papéis sociais aprendidos no contexto familiar e comunitário e de como, ao fazê-lo, jogam e articulam concepções e lógicas de acção heterogéneas, de acordo com a situação e os actores envolvidos, cf. caps. V e VI.

perspectivas de análise, sobretudo para poder vir a compreender que se é verdade que os contextos familiares objectivam, de alguma forma, a anterioridade de formas sociais que são dadas às crianças – preexistindo-lhe ou sendo-lhe impostas por meio de uma cultura, das relações sociais, dos constrangimentos de situação ou de dominação (*habitus*) –, *como* é que elas, por seu lado, lidarão com isso a partir das acções comuns que desenvolverão com outras crianças. Ou seja, *como* é que procurarão mobilizar, explorar e usar social e estrategicamente num contexto de *realidades múltiplas* a sua "herança" familiar e/ou o seu *stock de conhecimentos e experiências* e/ou *como* os procurarão "contornar" e ultrapassar e/ou *como* os procurarão dissimular. E de *como* ao fazê-lo também poderão desenvolver estilos pessoais que sendo únicos, poderão ser distinguidos analiticamente pela sua inovação, criatividade e improvisação.



Colocada à *porta do JI*, começo por fazer um *flash* da Várzea, o meio social local, para depois em "grandes planos", neles retratar as crianças que frequentam o JI da Várzea.

O primeiro retrato referencia-as às suas famílias, localizando-as de acordo com a sua *condição social* (aferida pelo conjunto de propriedades ligadas a um certo tipo de condições materiais de existência e de prática profissional que faculta os diferentes recursos de que dispõem e podem usar) e a sua *posição social* (aferida pelo conjunto de propriedades ligadas ao lugar ocupado no sistema de classes e em relação a outros grupos sociais). Além da análise do conteúdo dos Boletins de Inscrição no JI, acerca das famílias das crianças, para captar e inferir a sua heterogeneidade social, procuro incluir em tal retrato outras informações que ao singularizarem diferentes *histórias e trajetórias sócio-familiares, estilos de vida e educativos, expectativas depositadas nos filhos, representações e juízos de valor acerca de si e das outras famílias* ... permitirão relativizar e/ou ver até que ponto as dimensões estruturais sendo estruturantes são ou não determinantes da biografia, *trajetória de vida e experiência social das crianças*.

O segundo retrato das crianças referencia-as ao contexto institucional do JI e caracteriza-as umas em relação às outras, de acordo com os seus marcadores mais visíveis e estruturais – o género, a idade – e a sua posição institucional de partida – já ter ou não frequentado o JI da Várzea. Procura-se assim dar conta da heterogeneidade interna que perpassa no conjunto de crianças

## **2. “Começar a conhecer as crianças da Várzea” ou... primeiros retratos da heterogeneidade social que envolve e contém o grupo de crianças**

### **2.1. Várzea, um *flash* do meio social do JI local<sup>72</sup>**

O JI no qual convivi com o grupo de crianças localiza-se numa pequena freguesia de um concelho inserido na área territorial da Ria de Aveiro. Aqui reside uma população de cerca de 2116 habitantes, integrando 671 agregados familiares que contam, em média, com 5 membros<sup>73</sup>.

A grande maioria da população activa encontra-se no sector secundário (47,4%), aqui repartido entre a fundição e serralharia civil, carpintaria mecânica e reparação de automóveis e motociclos. Constituem o sector terciário (27,8%), para além do “posto” dos Correios, Centro de Saúde e Junta de Freguesia, um total de 14 unidades de comércio, em que tirando a padaria, talho, farmácia e uma loja de materiais de construção civil, 10 são pequenas mercearias e mini-mercados. Apesar de só 25% declarar trabalhar no sector primário, este emerge como fulcral na caracterização económica da Várzea, não só devido à suas raízes no passado mas, sobretudo porque no presente é a actividade agrícola que pelo seu consumo próprio, troca ou venda informal parece equilibrar e complementar os parcos rendimentos. O número de pessoas inactivas é significativo e mais acentuado no sexo feminino (em 37 desempregados, 30 são mulheres). Assim, uma parte da população desloca-se para as vilas ou cidades mais próximas para trabalhar como operários não qualificados na construção civil ou como domésticas ou para aceder a estabelecimentos de ensino, no caso dos jovens.

O nível de instrução da população recai na escolaridade básica, sendo a Várzea a segunda freguesia do concelho com maior taxa de analfabetismo. Os equipamentos educativos locais constam de duas escolas do ensino básico (com um total de cerca de 106 alunos) e dois JI, um deles localizado no centro - o JI da Várzea - e o outro, mais afastado, numa das zonas de fronteira com outra freguesia.

---

<sup>72</sup> Os dados se apresentam foram sistematizados com base nos Censos de 91 (INE), e nos relatórios do Gabinete de Qualidade de Vida da Câmara Municipal e da população beneficiária do Serviço Social na Várzea, todos eles fornecidos pela assistente social da Junta de Freguesia da Várzea.

<sup>73</sup> De acordo com as fontes consultadas, podem encontrar-se outras situações: famílias monoparentais (23) e famílias alargadas (20).

No âmbito dos padrões de vida básicos, a maioria dos alojamentos dispõe de electricidade e instalações sanitárias, apesar de ainda não terem instalação de banho ou duche. A rede de abastecimento de água continua por fazer e a população abastece-se através de poços e furos individuais. A rede geral de saneamento é inexistente e a parca rede viária permite, com limitações, a circulação de pessoas, bens e serviços, o que remete a Várzea para uma condição de atraso estrutural, típico das sociedades rurais.

A precariedade de condições de vida em que vive alguma da população da Várzea torna-se visível quando se considera que esta foi uma das freguesias incluídas na experiência piloto que implementou o *Rendimento Mínimo Garantido*, abrangendo 39 agregados familiares numerosos (6 pessoas). Trata-se de uma população – indiciando casos de entrada prematura no mercado de trabalho, em particular os homens – que trabalha em situação de emprego precário, sem contrato e sem contribuições para a Segurança Social, auferindo de baixos rendimentos dadas as suas baixas qualificações profissionais e escolares. A maior vulnerabilidade face ao desemprego é reforçada com carências ao nível da habitação, endividamento e problemas de saúde, em particular os decorrentes de uma alimentação precária e do alcoolismo.

Este é, a traço grosso, o retrato da Várzea; o meio social em que se localiza o JI e em que as crianças que o frequentam e as suas famílias estão inseridas, nele ocupando uma dada posição social no espaço social. Vejamos, então, com mais detalhe a heterogeneidade social – i.e., as estruturas características da distribuição desigual dos recursos no espaço social, os seus traços partilhados e princípios de distinção – que atravessa as respectivas famílias do conjunto de crianças e que é transportada por elas para dentro do JI.

## **2.2. *Álbuns de família* ou... as famílias das crianças do JI da Várzea<sup>74</sup>.**

Quando se averigua quem são as famílias das crianças que frequentam o JI da Várzea, considerando o agregado de pessoas com quem elas vivem e que tutelam a sua educação, o que sobressai como traço unitário é que todas elas vivem com os seus pais. A família coincide portanto, com uma estrutura onde se

---

<sup>74</sup> Os dados que se seguem foram recolhidos a partir das declarações que os encarregados de educação efectuaram nas fichas de inscrição do JI e ainda das conversas informais com a Carlota e Joaquina e das observações e entrevistas realizadas às crianças.

associam e desenvolvem laços de uma convivência assente no casamento – relações de sexo – e na descendência – relações de filiação e geracionais –, residindo todos sob o mesmo tecto e morando perto uns dos outros (cf. Segalan, 1996; Saraceno, 1992).

**Quadro 1 - Situação profissional do Pai e Mãe vs. nível de escolaridade e idade**

| CRIANÇA     | PAI              |              |       | MÃE                       |               |       |
|-------------|------------------|--------------|-------|---------------------------|---------------|-------|
|             | Profissão        | Escolaridade | Idade | Profissão                 | Escolaridade  | Idade |
| Joaquim     |                  |              |       | Doméstica                 | 4º classe     | 28    |
| Ilda        | Pedreiro C.Civil | 4º classe    | 45    | Doméstica                 | 4º classe     | 42    |
| Rafael José | Engº Civil *     | Licenciado*  | 33    | Advogada*                 | licenciada    | 30    |
| Gabriela    | Comerciante      |              | 44    | Comerciante               | 6ª classe     | 34    |
| Manuel      | Magistrado       | Licenciado   | 37    | Magistrada                | Licenciada    | 39    |
| Gil Vera    | Magarefe *       | 4ª classe    | 36    | Magarefe*<br>Cabeleireira | 9º ano        | 25    |
| Ana         | Pedreiro C.Civil | - 4ª classe  | 43    | Auxiliar cozinha          | 6ª classe **+ | 32    |
| Inês        | Pedreiro C.Civil | 6ª classe    | 29    | Feirante                  | 6ª classe     | 29    |
| Sara        | Pedreiro C.Civil | 4ª classe    | 30    | Auxiliar cozinha          | 4ª classe **  | 30    |
| Rita        | Técnico Auxiliar | 6ª classe    | 34    | Agríc.Indep               | 6º classe     | 33    |
| Lola        | Pedreiro C.Civil | 6ª classe    | 30    | Doméstica                 | 12ª ano       | 33    |
| Rui         | Servente CCivil  | 4ª classe    | 32    | Doméstica                 | 4ª classe     | 34    |
| Rute        | Pedreiro C.Civil | 6ª classe    | 37    | Doméstica                 | 6ª classe     | 37    |
| Clara       | Operário         | 4ª classe    | 37    | Doméstica                 | 4ª classe     | 37    |
| Lia         | Servente CCivil  | 4ª classe    | 33    | Cozinheira                | 6ª classe **+ | 32    |
| Marco       | Mecânico         | 4ª classe    | 37    | Doméstica                 |               | 30    |

\* Pais de dois irmãos a frequentar o JI.

\*\* Andou a frequentar o 6º ano no ano lectivo em que decorreu a pesquisa no terreno.

+ Curso de formação profissional ao abrigo do *Plano de Rendimento Mínimo Garantido*.

Em 16 famílias, nove delas apresentam uma estrutura nuclear moderna, composta pelo casal e por dois filhos. Esta tendência coexiste em duas famílias com três filhos e no “extremo” em uma com quatro, a da Clara. A posição na fratria que nelas ocupam as crianças, para além das filhas únicas – 4 meninas, Rita, Lia, Rute, Inês –, é, na sua maioria, a de irmãos/ãs mais novos (11), sendo estudantes todos os seus irmãos/ãs mais velhos/as. Constituem excepção três crianças que são os mais velhos – o Rui, o Rafa e o Gil; os dois últimos com irmã/ão mais novos/as no JI, o Zé, e a Vera, respectivamente.

Quando se sistematiza a diversidade de situações sociais encontradas no JI no ano lectivo de 1998-99, relativas à origem social das crianças e tomando como referência os critérios habituais – níveis e categorias profissionais e níveis de escolaridade – ou seja, o capital económico, académico e cultural das famílias, é-se confrontado com um conjunto diverso de situações na profissão (cf. quadro 1 e 2 e anexo 6).

**Quadro 2 - Posição social das crianças (síntese)**

| Nomes<br>Crs                                                       | Níveis e categorias<br>sócio-profissionais                         | Situação na profissão                |                                       |                                      |
|--------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------|--------------------------------------|---------------------------------------|--------------------------------------|
|                                                                    |                                                                    | Pai                                  | Mãe                                   |                                      |
| Manel<br>Rafa e<br>Zé                                              | Quadros, professores e<br>profissões liberais                      | Magistrado<br>Engenheiro civil*      | Magistrada<br>Advogada*               | Classe<br>média<br>alta              |
| Marco<br>Gil e<br>Vera<br>Gabi<br>Inês<br>Rita                     | Trabalhadores independentes<br>da indústria e comércio             | Mecânico<br>Comerciante<br>Magarefe* | Feirante<br>Comerciante<br>Magarefe * | Grupos<br>intermédios<br>em          |
|                                                                    | Patrões agrícolas e agricultores<br>independentes                  | Técnico auxiliar                     | Agricultora<br>independente           | mobilidade<br>ascendente             |
| Ilda<br>Lola<br>Ana<br>Rute<br>Clara<br>Lia<br>Quim<br>Rui<br>Sara | Operários, empregados<br>desqualificados do comércio e<br>serviços | Operário - 1<br>Pedreiro CCivil - 8  | Emp. doméstica<br>Aux. Coz. - 3       | Operários<br><br>e<br><br>camponeses |
|                                                                    | Trabalhadores manuais a<br>tempo parcial na agricultura            |                                      | Domésticas - 6                        | semi-proletários                     |

\*Pais de 2 crianças que frequentam o JI

Num meio social como o da Várzea, em que as relações com a terra, sempre presentes, são mais ou menos longínquas ou mais ou menos directas, encontra-se uma estratificação social em forma de pirâmide (cf. Quadro 2). O seu topo alberga um grupo minoritário formado por duas famílias da classe média alta, partilhando a condição de profissionais liberais, a que correspondem os níveis de escolaridade mais elevados (Rafa e Zé, mais o Manel). Internamente, neste grupo social distingue-se a família do Manel não só pela sua genealogia como pela consistência que apresenta em padrões de consumo e lazer, ímpares na Várzea: a casa grande da família no centro da aldeia, um carro para cada cônjuge, a empregada doméstica a tempo inteiro que assegurava as transições da criança entre a família e o JI e o almoço no domicílio, as viagens turísticas ao estrangeiro, as estadias em hotéis, idas frequentes a pastelarias e restaurantes<sup>75</sup>. Pelo contrário, na família do Zé e Rafa, a “nova” posição social, deixando a descoberto vínculos a uma origem rural que ainda são mantidos, personalizados também na figura, actividades e casa da avó materna com quem vivem, evidencia uma trajectória social ascendente que se afirma por via dos benefícios

<sup>75</sup> Aquando da Exposição do JI a 14 de Abril 1999, a mãe do Manel fala-me das viagens que a família faz habitualmente e de um episódio ocorrido com o Manel numa dessas viagens (Diário I:179). Os estaladiços, os bolinhos da “sorte” chineses, as pizzas eram frequentemente evocados aquando das brincadeiras do Manel com a massa de farinha, in registos 7 de Dezembro 1998, 8 de Janeiro 1999.

que a escolaridade proporcionou, em particular, às mulheres dos grupos sociais com menores recursos.

Segue-se, na pirâmide, um grupo social intermédio – correspondendo a 6 crianças: a Rita, Gabi, Inês, Marco, Gil e Vera – composto por um conjunto de famílias com origem e vínculos a uma origem rural, mas em trajectórias de mobilidade ascendente, que partilham uma condição social de “patrões de si mesmos”. Isto é, pequenos proprietários do comércio, serviços e agricultura, cuja diversidade de situações na posição social depende, em larga medida, da autonomia com que desempenham os seus ofícios e da sua inserção no meio social local: uma pequena oficina de mecânica anexa ao domicílio, uma loja de comércio retalhista local, o comércio itinerante a retalho (feirante) e um ofício tradicional (magarefe). Todos/as realizam um tipo de trabalho que mais do que exigir qualificações académicas (o seu nível de escolaridade média não ultrapassa o 6º ano) e um saber especializado, assenta no saber fazer experiencial e nenhum tem assalariados por sua conta (excepcionalmente e a tempo parcial, o caso da trabalhadora independente agrícola). O que aproxima estas famílias é a partilha de alguns padrões de propriedade<sup>76</sup> e, sobretudo, de consumo: os electrodomésticos que libertam e facilitam a vida doméstica; o(s) automóvel(is) que lhes permitem passeios nas redondezas, idas às compras aos hipermercados ou centros comerciais mais próximos “- *Eu fui a Aveiro às compras, ao Forum!; Eu fui ao Feira Nova!*”; idas aos restaurantes da *McDonald's* (Rita, Gabi, Inês, Marco); os brinquedos que compram aos seus filhos/as (cf. anexos 28, 28a); a permeabilidade relativa às modas do vestuário infantil e às modas alimentares<sup>77</sup>.

Neste grupo social, o retorno de emigrantes de 2ª geração da Venezuela (2 famílias; Vera e Gil e a da Lola, posicionada no grupo social mais desfavorecido) coloca questões particulares do ponto de vista da sua situação social no contexto em análise (cf. anexo 6). Isto porque se trata de famílias onde a discrepância entre o seu reduzido capital económico actual e o mais elevado

---

<sup>76</sup> Nas moradias pertencentes a crianças cujos agregados apresentam sinais de mobilidade ascendente decorrente dos efeitos da emigração da 2ª vaga para a América, Venezuela ou França, os quintais, hortas e os currais dos animais deram lugar ou combinam-se com um pequeno jardim e as garagens onde se guardam os carros ou viram-se transformados em pequenas oficinas onde se trabalha – Marco.

<sup>77</sup> Os lanches que as crianças levavam para o JI é bem significativo da penetração do mercado alimentar infantil: desde a variedade de sumos às bolachas e bolos, *Bolicao* e *DanCake's*. De tal modo que se pode afirmar: se o pão com manteiga é “coisa” do passado, o pão com queijo, fiambre, mortadela ou paio é “coisa”

capital cultural e social adquirido no passado recente parece obstaculizar a progressão do primeiro e a velocidade da sua mobilidade ascendente no espaço social. A sua experiência de vida anterior, passada num meio social que é recordado e avaliado como quantitativa e qualitativamente superior, mais estimulante e diverso, parece provocar como efeito a adopção de uma atitude que se pauta por uma maior abertura e compreensão da diversidade social e cultural em presença e uma postura crítica relativa aos hábitos e moral conservadores dominantes o que, contrastando com a mentalidade reinante na Várzea, lhes confere um lugar seu.

Ocupam a base da pirâmide o grupo maioritário de nove famílias – as da Ilda, Lola, Ana, Rute, Clara, Lía, Quim, Rui, Sara – que alberga os operários, a maioria deles da construção civil, não qualificados e sem vínculo estável de trabalho, e as suas mulheres. Estas, declarando-se como domésticas, conciliam o trabalho doméstico e agrícola domiciliário com o trabalho precário como assalariadas agrícolas ou como empregadas domésticas. Relevam-se assim como elementos produtivos centrais quer para assegurar as condições que garantam a reprodução da força de trabalho masculina (cf. Ferreira, 1981) quer para garantir o provimento de outros recursos económicos que permitem para além da subsistência o aumento do magro pecúlio familiar. Predominam os níveis de escolaridade básicos e todas estas situações de trabalho exemplificam o que Santos (1985, 1993) designou de *semi-proletariado* – num contexto de desenvolvimento da produção capitalista assente na semi-industrialização, as práticas de produção de um operariado heterogéneo, com um baixo nível de escolaridade, níveis de produtividade baixos e com salários baixos, contrastam com as práticas sociais de reprodução que se apresentam mais desenvolvidas. Tal discrepância só é compreensível devido à repartição de trabalho que estes trabalhadores efectuem entre a fábrica e a agricultura de carácter familiar que assim constitui mais um rendimento suplementar<sup>78</sup>, capaz de alimentar práticas de consumo social, sempre mais exigentes.

---

dos “menos bafejados pela sorte”. Mas há crianças que muitas vezes não trazem sequer nenhum lanche e é a Carlota que discretamente partilha o seu lanche com elas.

<sup>78</sup> Todas estas famílias, dispondo de casa com água e electricidade, têm um quintal e/ou um pequeno terreno contíguo à habitação onde cultivam produtos hortícolas e criam animais, ambos para consumo próprio. Em muitas conversas, as crianças referiram ter galinhas, patos, coelhos ou animais de maior porte como porcos, vacas ou burros. Num jogo, a Ilda e o Quim recriam a “matança do porco”, in registo 26 de Outubro 1998.



Se o que aproxima estas famílias é a sua situação no mercado de trabalho e a sua relação com a esfera produtiva, o que as torna heterogéneas entre si são as trajectórias sociais desenvolvidas em relação ao grupo social intermédio a que aludi, pela estratégia de apropriação e pela apropriação estratégica que vão conseguindo efectuar de alguns bens de consumo mais acessíveis, porventura mais emblemáticos –as roupas – e/ou as novas necessidades civilizacionais que actualizam no espaço doméstico a inclusão recente de dimensões físicas e culturais: a casa de banho completa e os quartos para as crianças: “A Clara conta que dorme na mesma cama com as suas irmãs e, mais tarde, que o pai andava a fazer um quartinho para ela e para a irmã; Agora tenho um quarto grande! Tenho a roupa toda lá! E a minha cama é grande e tem duas cabeceiras! – diz a Ilda para a Inês”<sup>79</sup>.

Neste grupo social, as famílias do Rui, Sara, Clara e Quim, abrangidas pelo *Programa de Apoio do Rendimento Mínimo Garantido*, viram melhoradas as suas condições de habitabilidade, acederam a uma formação profissional e tiveram a possibilidade dos seus filhos frequentarem à educação pré-escolar com a garantia de uma refeição gratuita. Parece permanecer alheado deste panorama o agregado familiar do Rui, onde o desconhecimento da existência e função de artefactos mais específicos (móveis e electrodomésticos) sendo quase total<sup>80</sup>, é bem reveladora das desproporções que as desigualdades sociais atingem neste conjunto de crianças.

É neste grupo de famílias que se regista ainda para as crianças mais velhas, através do desempenho do “ofício” de *filho/a* com o de *irmãs/ãos*, a sua responsabilização por velar ou cuidar dos irmãos mais novos, “ajudando à sua medida”. Fazendo jus ao velho ditado *o trabalho do menino é pouco mas quem o perde é louco*, contribuem assim quer para a gestão das convivialidades dos

---

<sup>79</sup> In registos de 9 Novembro 1998 e 8 de Junho 1999, respectivamente.

<sup>80</sup> Ressalvo aqui três episódios: i) O Rui, antes do Natal, conta-me que a prenda que o pai ia comprar era um fogão. Mais tarde, a propósito de um acidente doméstico em que o seu irmão sofreu uma queimadura com água a ferver numa panela que estava ao lume na fogueira, confirmou-me a inexistência daquele equipamento; ii) a Carlota brinca com o Rui, utilizando um jogo de imagens das diferentes divisões da casa. Ao perguntar-lhe o que eram as imagens de um aspirador, uma estante e dos armários da cozinha, ele responde que eram respectivamente, *uma bomba de tirar água, umas escadas e muitas portas*. Não estando aqui em discussão a pertinência das suas respostas relativamente ao conhecimento que detém sobre o seu contexto familiar, elas não deixam de ser, no entanto reveladoras da sua distância e estranheza face a outros contextos de vida e sociais; iii) o medo que o Rui tinha da casa de banho passou a “paixão” pelas torneiras e “fascínio” por observar a descarga do autoclismo. A sua estranheza relativamente a esta divisão ainda se fazia sentir no final do ano: quando fomos ao teatro e o acompanhei à casa de banho, o Rui ao entrar e deparar com um grande espelho junto ao lavatório teve como primeiras reacções, o medo e a fuga, in *Diário II*, 1999.

tempos familiares, assumindo já tarefas mais complexas de âmbito familiar: “A Ana conta que esteve a fazer o comer com o irmão (que anda na escola) enquanto a mãe não chegava, a descascar batatas e a cortá-las”, “às vezes costumo dobrar a roupa, fazer as camas, limpar o pó aos brinquedos, fazer o comer”; “O Rui contou-me que costumava ir ao mato apanhar paus e lenha para a fogueira”<sup>81</sup>. São estas diferenças qualitativas na miríade das práticas e usos sociais que subsistem às mudanças tornadas imediatamente visíveis, como as que fiz menção, que se revelam fulcrais para compreender a necessidade de relativizar os “ganhos” percebidos como transições para a modernidade, uma vez que padrões de vida e de relações familiares que se associam quer às ditas sociedades tradicionais quer às modernas surgem aqui mesclados.

É na sua relação com o campo educativo que novas clivagens se voltam a operar no interior deste grupo social. Pouco mais tendo como recurso do que a sua própria competência para lidar com constrangimentos vários, destaca-se um sub-grupo de famílias – Ana, Lola, Clara – que pelas expectativas positivas depositadas na educação, como mecanismo capaz de romper com um ciclo de pobreza de gerações, tomam posição pela aposta que fazem no JI, porta aberta para a realização do princípio da igualdade de oportunidades na sua versão meritocrática. Investem pois, estrategicamente, na antecipação da educação dos seus filhos através da sua inscrição no JI o mais cedo possível e expressam-no através da sua preocupação, por vezes com esforço, para acompanhar e garantir, o mais possível, a sua integração posterior<sup>82</sup>. O contrário também parece ser verdade – Quim e Rui –, fruto, *quiçá*, da experiência educativa e de vida destas famílias, a que se ancoram expectativas negativas da comunidade, forjadas há gerações e continuamente alimentadas que, estigmatizando-as, lhes imputam um estatuto de marginalidade irremediável.

Num meio social como o que descrevi, a estrutura de família nuclear combina-se frequentemente no quotidiano com redes de sociabilidade familiar alargada, assentes em vínculos de consanguinidade – presença, directa ou muito próxima, de avós e/ou parentes (tias/os, primas/os) – ou em vínculos de afinidade

---

<sup>81</sup> In registo de 22 de Janeiro 1999 e entrevista efectuada em Junho 1999. O Rui, in registo de 23 de Novembro 1998. A propósito do trabalho infantil domiciliário em Portugal e para as idades mais novas, cf. Iturra, (1990a, 1990b, 1997); Reis (1991); Stoer & Araújo (1992); Frazão-Moreira (1996); Sarmiento (1997); Pinto (1998).

(os padrinhos e madrinhas, muitos deles familiares). Neste registo, salientam-se duas famílias que integram, para além do casal e dos dois filhos, a/os avó(s) – Lola, Rafa e Zé – e uma outra constituída pelo casal, 4 filhas, avó e tio; denotando a presença que ainda se faz sentir da família alargada, o núcleo familiar da Clara. O peso que detêm estas redes de sociabilidade é visível aquando das entradas/saídas das crianças no JI: são frequentemente trazidas/levadas por avós (9), tios (7), primos e irmãos mais velhos (5) que frequentam a escola. Este apoio pode ainda ocorrer ao almoço e depois, quando asseguram a guarda das crianças no intervalo de tempo que medeia entre a saída da instituição e a chegada dos pais ao domicílio. Na ausência ou na impossibilidade destas redes de sociabilidade se articularem com os horários do JI, ou ainda pelo desejo de preservar a sua autonomia, assinalam-se nos antípodas as famílias que deixam as crianças permanecer no JI, sem interrupção, durante todo o período lectivo diário – inicialmente a Clara, Ana, Quim, Rui, Sara, Lia, coincidindo com as crianças de famílias economicamente mais carenciadas<sup>83</sup>.

Outra manifestação das redes de sociabilidade presentes era a que envolvia genérica e informalmente outras “pessoas da terra” – vizinhos e/ou conhecidos/as, algumas das quais, mães de outras crianças que frequentavam o JI. Esta era visível na gestão e manutenção de um dos recursos materiais de maior desgaste e (des)uso quotidiano das crianças, como por exemplo: as roupas, “- *A Rita é minha amiga! Deu-me muita roupa, muitos fatos de treino, conta a Clara numa conversa com a Lola, Rita e Gabi*”<sup>84</sup>, calçado e, mais raramente, brinquedos. Fazendo jus a uma economia doméstica onde o princípio básico da reciclagem – do “velho se faz novo” – integra o modo de vida, este sistema de “herança de consumíveis” por via das redes de sociabilidade informais amplia a *outros* os bens perecíveis, ao mesmo tempo que reitera entre as crianças as clivagens entre quem tem e quem não tem, quem pode dar e quem recebe. Evidencia-se então no grupo social mais desfavorecido um espírito de poupança e conservação de uns artefactos em relação a outros, “- *Eu em casa tenho uns sapatos branquinhos e não ando de zorros com eles!* – diz a Ana”, cuja

---

<sup>82</sup> Situação particularmente visível quando se tratava dos pais contribuírem com algum dinheiro extra para, por exemplo, as crianças poderem ir ao teatro ou à praia.

<sup>83</sup> Sendo inicialmente estas as crianças que almoçavam no JI, ao longo do ano o seu número cresceu, passando a uma regularidade de 8/10. No ano seguinte, de acordo com a Carlota, a situação de ir almoçar a casa passou a ser excepcional, independentemente da posição social das crianças.

<sup>84</sup> In registos de 23 Novembro 1998 e 29 de Janeiro 1999, respectivamente.

utilização quotidiana, por oposição à utilização esporádica, introduz uma distinção nas ocasiões sociais: entre momentos rituais “sagrados” como ir à missa ao domingo – “- *Em casa tenho um vestido novo, só que é para a comunhão!*, diz a Ana à Rita”<sup>85</sup> – e os profanos como ir passear, ir à cidade ou ir para o JI.

Esta heterogeneidade social é ainda reforçada por outros factores, aparentemente mais inócuos, como é o caso da sua proveniência residencial (cf. anexo 7). Quando então se atende ao local onde residem as crianças relativamente à localização do JI – no centro da Várzea – e fazemos uma articulação com os dados relativos à sua origem social, facilmente se detecta que as que moram mais afastadas dele – Rui, Clara e Sara –, já nos seus limites e junto aos pinhais, aos “matos”, são também aquelas que no grupo social mais baixo têm uma origem social mais pobre. Recai, portanto, sobre estas crianças e as suas famílias uma maior distância a percorrer a pé e por caminhos em más condições, o que no Inverno se torna particularmente penoso, chegando as crianças muitas vezes completamente geladas, encharcadas e com o calçado cheio de lama, como era o caso do Rui:

Pesa ainda sobre estas dificuldades uma série de estereótipos relativos aos lugares, a maior parte das vezes assentes no seu desconhecimento. Tal reforça a percepção deles como *outros* “*feios, porcos e maus*”<sup>86</sup> – “*Os Roxos? Moram lá longe, lá pró meio do mato... aquilo nem se lá pode ir que nem tem estrada... Usam facas! São terríveis*”<sup>87</sup> – e trabalha para a atribuição de uma maior clivagem social enquanto marginais e estranhos por aqueles que, residindo mais próximos do coração do lugar ou que morando a alguma distância, se apresentam mais “bonitos, limpos e bons”, assim se distinguindo. Acresce-lhes ainda o adjectivo “frescos”, uma vez que dispendo de algum meio de transporte, desde a vulgar bicicleta à motorizada (Ilda, Clara, Inês) ou à viatura própria (Rita, Gabi, Marco, Gil e Vera, Lia), os exibem como marca que reforça a distinção social e os diferencia entre si. Mas marcam, definitivamente, a ruptura com quem, morando longe, ainda se desloca a pé.

Estes marcadores de diferenciação social complementam-se ainda com saberes relativos à “vida íntima” das famílias que circulam no meio social

---

<sup>85</sup> In registo de 22 Janeiro e 19 de Abril, 1999, respectivamente.

<sup>86</sup> Título de um filme Ettore Scola (Itália, 1975).

<sup>87</sup> Comentário de Joaquina, a 23 Outubro de 1998, in Diário I:25.

alargado, muitos dos quais transmitidos de geração em geração. O padrão de comportamento, sujeito a uma avaliação e escrutínio constantes, é re-avaliado com base em juízos valorativos. Estes classificam as famílias como modelos a seguir ou a evitar, retraduzindo para o campo moral todas as distinções anteriores. Num meio social geograficamente limitado, mas em que as redes de disseminação da informação são ilimitadas porque permanentes e contínuas, sendo certo que nada nem ninguém lhes escapa, o modo como as diferentes famílias são percebidas simbolicamente ganha particular relevância na produção de novas desigualdades. Sobretudo as que são percebidas como funcionando diferentemente do modelo de conjugalidade, moralidade ou limpeza considerados legítimos. Apresenta-se como caso paradigmático o da recomposição do agregado familiar do Quim, onde a sua mãe, uma jovem viúva doméstica com dois filhos, é alcoólica e mantém, por períodos de tempo irregulares, uma relação conjugal com um homem casado, ocorrendo frequentemente cenas de violência. E ainda, os comentários velados de umas mães a respeito de outras, a propósito do desleixo com que trazem os filhos vestidos para a escola (o Rui e a Clara) ou do “drama dos piolhos” que denunciam falta de higiene: “- *Então, a água custa a chegar à tua rua?* – pergunta ironicamente uma professora da escola à Clara”<sup>88</sup>.

Em suma, apesar das similitudes que estas 16 famílias possam apresentar na sua composição ou inserção no meio social local ou como grupos sociais, dificilmente se podem considerar sinónimos de realidade interiormente homogênea e apreciável como singularidade. Pelo contrário, são todas estas heterogeneidades do meio social e cultural que, mediadas pelos adultos e outros “mais velhos”, são estruturantes da realidade familiar de cada criança, (re)definindo uma dada situação social desde que estas nasceram. Esta não só contribui para a dotar de sentido e a tornar subjectivamente significativa como se constitui em *stocks* e repertórios de conhecimentos disponíveis e competências de/para a comunicação, adquiridos na socialização primária e marcados pela cultura de pertença familiar, os quais, ancorando *habitus* diferentes, constróem modos de vida, sistemas de valores, maneiras de sentir, pensar e agir. Constituem assim uma espécie de *grelha de interpretação* ou *quadro de referência* (Burns & Flam, 2000) que serão mobilizados pelas crianças nas suas

---

<sup>88</sup> In registo 23 Outubro de 1998.

relações e interacções com os adultos e com as outras crianças no JI para interpretar, comparar e contrastar, organizar a sua integração e a sua acção estratégica ou não, naquele contexto. Será a partir da compreensão das acções sociais que as crianças ali desenvolverão em articulação com a sua biografia e os recursos instrumentais, cognitivos e afectivos adquiridos na família e na comunidade é que se poderá evidenciar o seu papel activo como produtoras de realidade social gerada na interacção e construtoras de projectos com alguma autonomia (cf. caps. V e VI).

### 2.3. Um retrato de conjunto ou... a heterogeneidade interna das crianças do JI

As desiguais posições sociais que as 18 crianças que deram entrada no JI ocupam no espaço social bem como a diversidade de práticas e estilos sociais familiares que lhes assistem, transpostas por elas *portas a dentro* da instituição, complexificam-se com a sua heterogeneidade interna – género, idade, percursos institucionais –, como se pode observar no quadro 3.

Quadro 3 - Idades vs. percursos institucionais

| Nomes  | Data nascimento | Idades            |              | Freq. JI |
|--------|-----------------|-------------------|--------------|----------|
|        |                 | Out 98 >>> Jun 99 |              |          |
| * Quim | 17.8.92         | 6 a 2 m           | >>> 6 a 10 m | 2º ano   |
| Ana    | 10.2.93         | 5 a 8 m           | >>> 6 a 4 m  | 2º ano   |
| Manel  | 2.4.93          | 5 a 6 m           | >>> 6 a 2 m  | 2º ano   |
| Sara   | 20.4.93         | 5 a 6 m           | >>> 6 a 2 m  | 1ª vez   |
| Inês   | 1.6.93          | 5 a 4 m           | >>> 6 a      | 1º vez   |
| Ilda   | 20.6.93         | 5 a 4 m           | >>> 6 a      | 2º ano   |
| + Gil  | 1.9.93          | 5 a 1 m           | >>> 5 a 9 m  | 1ª vez   |
| Gabi   | 3.10.93         | 5 a               | >>> 5 a 8 m  | 2º ano   |
| * Rafa | 2.12.93         | 4 a 10 m          | >>> 5 a 6 m  | 2º ano   |
| Rita   | 6.2.94          | 4 a 8 m           | >>> 5 a 4 m  | 2º ano   |
| Lola   | 42.3.94         | 4 a 7 m           | >>> 5 a 3 m  | 1ª vez   |
| Rui    | 1.4.94          | 4 a 6 m           | >>> 5 a 2 m  | 1ª vez   |
| Rute   | 23.12.94        | 3 a 10 m          | >>> 4 a 6 m  | 1ª vez   |
| Clara  | 30.1.95         | 3 a 9 m           | >>> 4 a 5 m  | 1ª vez   |
| # Lia  | 17.3.95         | 3 a 7 m           | >>> 4 a 3 m  | 1ª vez   |
| Marco  | 27.4.95         | 3 a ???m          | >>> 4 a 3m   | 1ª vez   |
| Zé     | 7.6.95          | 3 a 4 m           | >>> 4 a      | 1ª vez   |
| Vera   | 15.9.95         | 3 a 1 m           | >>> 3 a 9 m  | 1ª vez   |

\* Frequentou creche # Esteve numa ama

+ Frequentou creche e outro JI público

Oscilando as idades entre os 3 e os 6 anos, a heterogeneidade interna das crianças, imediatamente perceptível do ponto de vista dos atributos corporais exibidos – sexo e tamanho –, permite identificar e considerar de imediato dois

sub-conjuntos que se articulam diferenciadamente entre si: o das meninas e dos meninos e o das crianças *mais velhas*, mais altas e possantes fisicamente e o das *mais novas*, mais pequenas fisicamente.

Nesta correspondência entre idade e compleição física que se efectua a “olho nu”, confirma-se a regra de que as crianças maiores, mais altas e possantes da sala, se encontram no grupo das crianças *mais velhas*, nelas se destacando o Quim e a Ilda, e que os mais pequenos de tamanho, a Vera, Lia, Zé e Marco são também os *mais novos* de idade. A grande excepção neste “retrato” é a Gabi, que sendo uma das crianças *mais velhas* é uma das mais pequenas devido a problemas de crescimento. Se é verdade que o conjunto de crianças era *maioritariamente feminino* (11 meninas e 7 meninos) e que uma análise das suas idades situa a maioria delas entre os 4 e os 5 anos de idade no início do ano e os 5 e os 6 anos no final, então também se pode afirmar que dominavam as idades *mais velhas* e as crianças “grandes”.

No entanto, dado que a idade não corresponde a uma variável natural e que a variabilidade de desenvolvimentos biológico, psicológico e social nem sempre estabelece uma correspondência coerente entre tamanho, idade e competências – o facto de se ser menos possante do ponto de vista físico não significa, necessariamente, ser *mais novo* nem implica do ponto de vista das interacções uma menor competência cognitiva ou social. Mais, pode até vir a potenciar no grupo de crianças estes “supostos” *handicaps*. Por isso, importa alargar a compreensão da heterogeneidade interna das crianças à análise dos seus percursos institucionais no JI da Várzea. Assim, independentemente da idade e género, quando se considera que ao campo educativo corresponde um *habitus* que lhe é próprio e que os que o incorporaram estão em situação de jogar o jogo “depressa e bem”, admite-se que o possível conhecimento institucional que as crianças já detêm pela sua “antiguidade” se poderá converter, ou não, em ganhos a curto prazo. Identificam-se então mais dois fraccionamentos entre as crianças – os/as *veteranos/as* e os/as *caloiros/as* ou *novatos/as* – distribuídos conforme o quadro 4.

Havendo, à partida, quase o dobro de crianças que entram pela 1ª vez no JI da Várzea do que as que já tinham alguma familiaridade com ele, verifica-se que o grupo das crianças *mais velhas*, maioritário e mais homogéneo do ponto de vista da idade, é aquele que maior heterogeneidade regista do ponto de vista dos

percursos institucionais. Já o grupo das crianças *mais novas*, no seu percurso institucional, é mais homogéneo do que o *das/os mais velhos/as*, mas mais heterogéneo do ponto de vista do género. Neste retrato surge, então, o Quim como sujeito discrepante pela sua idade e tamanho mas, sobretudo, pelo seu percurso na instituição uma vez que foi a única criança do grupo anterior que não acompanhou os colegas para escola.

**Quadro 4 - Percursos institucionais por idade vs. género**

| idades | 1ª vez no JI |                      | 2ª vez no JI |                     | Total   |         |
|--------|--------------|----------------------|--------------|---------------------|---------|---------|
|        | meninos      | meninas              | meninos      | meninas             | meninos | meninas |
| 6 anos |              |                      | Quim **      |                     | 1       |         |
| 5 anos | Gil # +      | Inês<br>Sara         | Manel        | Ana<br>Ilda<br>Gabi | 2       | 5       |
| 4 anos | Rui          | Lola<br>Rute         | Rafa         | Rita                | 2       | 3       |
| 3 anos | Zé<br>Marco  | Clara<br>Vera<br>Lia |              |                     | 2       | 3       |
| Total  | 4            | 7                    | 3            | 4                   | 7       | 11      |

\*\* Retido

+ Já tinha frequentado outro JI público

# Esteve numa ama

As novas e velhas heterogeneidades dos conjuntos inicialmente definidos pelo género e idade, a que se alia a percepção imediata de diferentes atributos físicos e sociais e a diversidade de percursos no contexto da instituição, poderão ser relevantes na medida em que deixa de sobreaviso para outro tipo de relações sociais em presença. Estas são marcadas pelo grau de maior ou menor exterioridade quer em relação à instituição e seus modos de funcionamento quer em relação a outras crianças: no caso das crianças que já tinham frequentado o JI no ano anterior, alguma familiaridade, experiência e conhecimento das regras sociais da instituição bem como dos estilos mais individualizados das crianças poderão, ao potenciar uma maior previsibilidade e/ou antecipação de padrões de acção e interacção social, garantir comportamentos e desempenhos mais adequados. Isto significa que o facto de se ser o *mais velho* em idade pode não ser concomitante com o estatuto de *mais velho* – i.e., o/a que tem um maior conhecimento e domínio do contexto institucional que lhe conferem um poder e autoridade sociais reconhecidos no e pelo grupo social (cf. Carvalho, 1999). De igual modo, ser-se um/a *mais novo/a* em idade ou na instituição pode não significar imediatamente uma posição no grupo de subalteridade. Tal poderá ser



atalhado pelo facto de lá se ter companhia: um irmão ou um/a *amigo/a mais velho/a* ou, ainda, de se ter adquirido uma experiência e competência sociais com irmãos mais velhos ou outras crianças da vizinhança que para ali são transpostas. Neste sentido, as relações de fratria – como é o caso dos pares Rafa/Zé e Gil/Vera –, bem como as relações extra-escolares de amizade ou vizinhança, não são, de modo algum, desprezáveis uma vez que funcionando como suporte afectivo se podem vir a revelar fulcrais para uma boa integração no grupo de crianças e na instituição. É o caso da Gabi e da Rita, que tendo ambas frequentado o JI no ano anterior se apresentam como *amigas*; uma relação promovida pelas suas mães que bastas vezes lhes proporcionam encontros para que elas brinquem em casa ora de uma ora de outra. A este duo feminino junta-se o Marco, cuja mãe é amiga das outras duas (cf. cap. VI).

Estas relações que se retomam, refazem e/ou desfazem ao longo do ano lectivo e a que ampliam as novas sociabilidades dos novos sujeitos no conjunto de crianças, adensando a sua heterogeneidade interna, assumem um peso considerável nas relações sociais que alicerçam e constróem socialmente o processo de transição de conjunto a grupo de crianças. Como se verá (caps. V e VI), esta heterogeneidade interna do conjunto inicial de crianças, articulando-se e reforçando ou desafiando as lógicas das variáveis estruturais que elas transportam consigo – género, idade e origem social –, também se joga nas complexas redes de socialização e sociabilidade que irão desenvolver entre si e com os adultos no JI. São todas elas que dinamizarão os processos de construção da organização social no interior do grupo de crianças e estarão na emergência de novas heterogeneidades com as suas desigualdades e diferenciações, hierarquias e sub-hierarquias de estatuto.



Estamos ainda à *porta do JI* e estar à porta do JI apresenta-se e representa para uma parte destas crianças a primeira grande ruptura com a exclusividade afectiva e relacional do contexto familiar. Ao mesmo tempo, assinala um momento em que quotidianamente passarão a integrar aquilo que, com base na idade se convencionou designar por *grupo de pares*. Sendo assim, o que se encontra aquando da entrada das crianças no JI e para a instituição é apenas um conjunto de indivíduos. Estes, portadores de um *habitus* e biografias

particulares, partilham entre si a circunstância que naquele momento se inicia: a de passarem a transitar entre duas esferas sociais, o contexto familiar privado e o contexto educativo público, regulado pelo *princípio da similaridade – idades, interesses e necessidades educativas exigidas, semelhantes* (Frønes, 1995:151).

A entrada das crianças no JI coloca-as, então, numa situação singular de desconhecimentos ou estranheza face a vários *outros*: i) *outras crianças*, pois só muito raramente, no início do ano, o conjunto das crianças que se passa a encontrar numa sala de JI, independentemente dos seus percursos institucionais, já se conhecerá; ii) *outros adultos*, uma vez que as crianças passarão a (re)estabelecer relação com a educadora e auxiliar de acção educativa, podendo aquela(s) ser “nova(s)” na instituição, como é o caso da Carlota; iii) *outro(s) espaço(s), tempo(s), objectos e actividades*, na medida em que as crianças passam a permanecer diariamente num contexto organizado e a funcionar diferentemente do espaço doméstico, onde o lema “tudo é de todos” define uma ordem colectiva e pública; iv) *outras relações sociais*, em que a permanência das crianças no JI as obriga à interacção face-a-face com *outros*, impelindo-as à acção, pelo que se assistirá ao confronto e ao jogo onde intervêm necessariamente as suas concepções e experiências familiares com as dos pares e as dos adultos. Ou seja, onde as crianças exteriorizam, através das suas acções sociais com os *outros*, as formas sociais interiorizadas e os usos sociais que fazem delas.

É, precisamente o carácter de desconhecimento e estranheza vs. novidade e curiosidade, portanto, de incertezas e imprevisibilidades várias reinante entre todos os participantes – crianças e adultos, eu incluída –, no momento que antecede a entrada *da porta para dentro* do JI da Várzea e perdurando por algum tempo, que se constitui numa circunstância privilegiada para vir a apreender os processos de relação entre *outros e diferentes*. Nesta medida, passar a frequentar o JI é sinónimo de se estar em permanente situação de comunicação e relação intercultural entre diferentes espaços sociais – comunidade, família e JI –, diferentes pessoas – outros adultos e crianças – e diferentes modos de entender o mundo, o que desencadeia *uma espécie de refacção e retraduz a diferença para o registo do “mesmo” ou dos semelhantes; ou então opera uma selecção e tende a rejeitar o que não se reconhece como seu* (Lipiansky, 1998:272). É esta interacção entre as diferentes regulações em

que a criança passa a participar – no JI e no grupo de pares – que se constitui também numa possibilidade de acompanhar no tempo, sincrónico e diacrónico, a construção social da experiência de se ser criança entre crianças e adultos no JI e de procurar compreender nas suas continuidades e contradições as suas qualidades como actores sociais competentes.

Preparo-me então para atravessar a porta do JI e adentrar no espaço-tempo previamente organizado pela Carlota, o adulto-educadora, para receber da mão de suas mães as dezoito crianças que se iniciam agora como viajantes e passageiras nesta nova “paragem”.

## **IV Capítulo – “Entrar p’ra dentro do JI da Várzea” ou... do espaço-tempo onde decorre a acção**



## 1. “Entrar da porta p’ra dentro...” - Introdução

Depois de ter posto em evidência a heterogeneidade social das 18 crianças que passaram a encontrar-se no JI da Várzea, assim como a estrutura, *a priori*, em grupos socio-culturais desiguais, de género, fracções etárias e com percursos biográficos e institucionais diferentes, importa, agora, compreender o modo e os processos pelos quais é contextualizada no *local* e no *dia-a-dia*. *Entrar da porta p’ra dentro* do JI, acontecimento que marca uma nova *paragem* nas trajectórias das vidas das crianças, torna-se assim num *encontro* com *outros*, fisicamente co-presentes, os pares e adultos (cf. Giddens, 1984) que, gerando dinâmicas de organização social, lhes permite passarem de um conjunto de indivíduos apenas reunidos num mesmo espaço e tempo e sujeitos à mesma ordem institucional à construção activa de um grupo capaz de, naquela heterogeneidade, criar coesão, integração social, solidariedades e reconhecimento interpessoais. Tal implica reconhecer o JI como uma *estrutura social*, ou seja, como uma instituição destinada à educação organizada da infância, *constituída por um conjunto de regras sociais que ajudam a regular as actividades, definindo-as como sendo de um determinado tipo e sujeitas a determinadas sanções* (Giddens, 1984:70). Capazes de motivar, provocar e promover a produção de determinados padrões de actividade e relações sociais, as regras institucionais definidas pela educadora, de acordo com a sua interpretação das Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar do Ministério da Educação<sup>89</sup>, especificam em maior ou menor extensão o que lá se pode ou deverá fazer, quem, quando, como, onde e em relação a quê e a quem... Por outras palavras, ao remeterem para a ideia de que os elementos estão espacial e temporalmente presentes bem como para os vínculos que estabelecem entre si, apostam e contribuem para a regularização das acções sociais locais permitindo com isso a sua reprodução no espaço e no tempo e a construção de laços duráveis e relações específicas no JI.

Enquanto contexto de acção (re)organizado<sup>90</sup> antecipadamente pela educadora, o JI constitui-se como um dispositivo sócio-pedagógico espacial e temporal, dotado de dimensões identificáveis que indiciam para *todos* os

---

<sup>89</sup> Despacho 5220/97, IIª Série. Entraram em vigor com estatuto vinculativo no ano lectivo de 1998/1999.

<sup>90</sup> Entendido como uma nova organização do contexto de acção, embora socorrendo-se de materiais e objectos já existentes, ou relativo aos sucessivos ajustes, adaptações ou remodelações, melhoramentos ou inovações que o mesmo pode sofrer ao longo do ano lectivo.

participantes, adultos e crianças que ali se encontram diariamente e pelo período de 5h, uma proposta do repertório de acontecimentos previsíveis e possíveis para que possam, ao reconhecê-los, compreender antecipadamente as relações objectivantes em presença. Reflexivamente, visa gerar uma eficácia comunicacional com os próprios actores e no grupo que os capacite para, no desenvolvimento de acções sociais, se orientarem uns em relação aos outros, organizarem e coordenarem as suas acções e interacções no quotidiano da instituição. Pode então considerar-se a sala do JI – subentendendo complexos sistemas de regras que accionados ao nível dos espaços, tempos, objectos e actividades intervêm nas condições e possibilidades de desenvolvimento da acção e interacção social – como uma forma de generalidade que permite apreender, num mesmo quadro, os diversos elementos que relevam um modo de tratar as pessoas e as coisas (cf. Boltanski & Thévenot, 1991:20-23).

### **1.1. Do aqui e do agora ao local onde se construirá o quotidiano**

O JI, enquanto enquadramento institucional, é composto por um conjunto de *quadros primários sociais* – incluem a reserva de conhecimento tomado como certo de realidade e 'literalidade' de um determinado tipo de actividade (cf. Goffman, 1986:21-39, cit. Nunes, 1993:37) – e suporta-se no espaço e tempo, aqui entendidos como dimensões delimitadoras e proponentes de significados, *marcadores externos* que intervêm na estruturação dos encontros quotidianos. Os *quadros primários sociais*, ao facultarem um contexto situado de interacção, possibilitam não só a compreensão literal do que ali se passa como dos critérios que contam e explicam o que está ou vai acontecer. Definem, portanto, a situação institucional: fixam e situam a rede de actividades no espaço e no tempo e em função de elementos que, fornecendo os recursos materiais, humanos e simbólicos que tornam a situação viável e identificável para os participantes, ultrapassam e transcendem os episódios do quotidiano (*idem*). Não lhe determinam, todavia, nem o sentido, nem a possibilidade dos sujeitos *modificarem a sua posição e função num jogo que é simultaneamente estratégico e comunicacional porque se constrói na intercompreensão imprescindível à acção* (cf. Correia & Matos, 1998:12). Permitem(rão) pois, compreender os processos de relação e interacção que se articulam entre a ordem da instituição

definida pelo adulto-educadora e os espaços constitutivos da ordem social emergente das crianças.

Quando, então, recorro às noções de espaço para falar do *aqui* no JI como princípio gerador de sentidos para aqueles que o passam a habitar, considero-o como dimensão que não se reduz aos termos topográficos, geométricos e descritivos que o definem, mas à geografia que propõem. Esta compõe-se de *itinerários, eixos, caminhos traçados pelos homens e que conduzem de um lugar para outro [...], cruzamentos e praças onde os homens se cruzam e reúnem e de centros [...] que definem um espaço e fronteiras para além dos quais outros homens se definem enquanto outros, face a outros centros e outros espaços* (Augé, 1998:63). Ou seja, com um conteúdo que é simultaneamente social, relacional e histórico, onde se funda, reúne e une a identidade do lugar JI e onde, simultaneamente, se vai exprimir a identidade do grupo. De igual modo, porque todas as relações que se inscrevem no espaço, inscrevem-se também na duração – e as formas concretas e simbólicas dos espaços não se concretizam senão no e pelo tempo –, falar no *agora* do JI é dar conta da *dimensão materialmente temporal desses espaços* (*idem*:65), uma vez que pela sua manutenção e estabilidade, ruptura e descontinuidades se constituem em signos visíveis e reconhecidos da ordem social instituída.

Isto significa que o modo como o adulto-educadora organizou, previu e accionou o funcionamento a sala do JI da Várzea, se constitui em simultâneo cenário e palco de acção dos diversos *encontros sociais* que ali irão ter /tiveram lugar entre ela e as crianças e estas entre si. Será a sua padronização, previsibilidade e regularidade que, sedimentadas em rotinas espaço-tempo, permitem a inferência dos sistemas de regras sociais denotativos de uma dada ordem social adulta – a ordem institucional. Por essas mesmas razões, o modo como está organizada a sala do JI será, ao mesmo tempo, incubadora que na gestação e afirmação de rotinas da cultura de pares, permite explicitar uma ordem social emergente entre as crianças. Como tal, o JI não é apenas uma importante instância de mediação das relações adulto(s)-crianças mas igualmente de homo, hetero e auto-mediação destas e destes diferentes mundos subjectivos. Sobretudo, trata-se de uma instância geradora de experiências sociais significativas que visa facilitar não só a apropriação de novas competências mas também transformações nos mapas cognitivos onde aquelas



se possam integrar de uma forma estruturante, não cumulativa. As experiências sociais estão, por isso, intimamente ligadas a um poder de re-interpretação e reelaboração do passado que permite aos sujeitos-crianças afirmarem-se como actores, mesmo nas situações que os possam definir como objectos de acção. Daí que ao articularem-se e articularem as actividades de auto-compreensão com as de intercompreensão e de acção estratégica, possam elas próprias potenciar condições de apropriação e reprodução social, mas também de resistência e transformação de projectos sociais.

Trata-se de iniciar, agora, os percursos do espaço e do tempo, as *rotas do quotidiano* (cf. Pais, 1993) que conduzem à construção da realidade social no JI da Várzea. O mesmo é dizer que se parte do *espaço geométrico* vislumbrando chegar ao *espaço existencial* – *lugar de uma experiência de relação com o mundo* (Certeau, 1990:173) –, para chegar ao entendimento de como o JI da Várzea se torna um *lugar praticado* (*ibidem*). Ou se se preferir, para chegar àquilo que Augé (1998) designaria de *lugar antropológico*, o lugar do sentido inscrito e simbolizado, ou então àquilo que Giddens (1984:95-96) designaria por *local*, o uso do espaço a fim de fornecer cenários de interacção [...] essenciais para especificar a sua contextualidade [...] (cuja) propriedades [...] são empregues de modo crónico por agentes constitutivos de encontros através do espaço e do tempo. Os locais é onde se dá a intersecção de actividades de rotina de diferentes indivíduos. Mas as características dos cenários também são usadas, rotineiramente, para constituir o cenário significativo da interacção<sup>91</sup>. A opção por considerar o JI da Várzea como um *local* que fornece a *dimensão do quotidiano e a experiência da proximidade* (Mabileau, 1993:12) aos adultos e crianças que ali se encontram, dia a dia, ao longo de um ano lectivo, exige que a

---

<sup>91</sup> A propósito dos conceitos e concepções de espaço e lugares, Certeau (1990:173) faz a distinção entre espaço, como lugar praticado e lugar como ordem segundo a qual os elementos estão distribuídos em relações de coexistência, donde se exclui a possibilidade de duas coisas estarem no mesmo lugar ao mesmo tempo. Cada elemento está situado num sítio "próprio" e distinto que o define. Augé (1998:87-88), na perspectiva antropológica, revisitando o trabalho deste autor, não opõe a noção de espaço ao de lugar, mas inclui-o neste, quando considera que o termo espaço é em si mesmo muito mais abstracto que o de lugar e que na noção de lugar antropológico nós incluímos a possibilidade dos percursos que aí se efectuam, dos discursos que aí são tidos e da linguagem que o caracteriza. Numa perspectiva sociológica inscrita na teoria da estruturação, Giddens (1984:96) referindo-se à necessidade de estabilidade das interacções no espaço e no tempo, opta e faz a distinção entre lugar e local, afirmando a dada altura que é usualmente possível designar locais em função das suas propriedades físicas, seja como características do mundo material ou, mais commumente, como combinações com artefactos humanos. Mas é um erro supôr que os locais podem ser descritos exclusivamente nesses termos... uma 'casa' é apreendida como tal somente se o observador reconhecer que é um 'domicílio' com uma série de outras propriedades especificadas pelos modos de sua utilização na actividade humana.

sua existência como tal se referencie ao local visível para compreender o local vivido e (re)construído no tempo e no espaço, na sua realidade social. Isto é, como um espaço de que os actores individual e colectivamente se apropriam, interpretam e dotam de sentido, indo para lá da análise *do* local para depois meter na análise desenvolvida *no* local. Uma tal perspectiva permitirá o reconhecimento do *local* como um revelador da filigrana das relações sociais que, protagonizadas pelos actores, aí se desenvolverão na sua sincronia –  *sintetizada pela 'palavra e a coisa' que explora o conteúdo das configurações do local e os modos de dar conta delas segundo uma abordagem que se quer pragmática* (Mabileau, 1993:15-16; Abelès, 1993:52-66) – e na sua diacronia – *sobre as situações sucessivas e por vezes misturadas que conheceu o local e a prática social para reconhecer a sua composição no tempo (idem, ibidem)*. Combinando estados, variações e turbulências, ambas as temporalidades expressam também formas particulares de sociabilidade que lhes conferem a sua especificidade.

Se esta concepção de *local* chama para as “luzes da ribalta” o *aqui* dos espaços significativos da existência, também a consideração do tempo, esse *maravilhoso escultor*<sup>92</sup> dos *agora*, cinzela a significação do “sempre” e do “mesmo” inscritos na banalidade de “todos os dias” e dos momentos esquecidos onde nada de novo se parece passar, de tão familiares e corriqueiros. É nessa familiaridade construtora da vida social, com a passagem do tempo na sucessão do dia-a-dia, que se tecerão/teceram cenários e percursos bem conhecidos, cujas diferenças ínfimas, dotadas do carácter inteligível e evidente da realidade como sendo o que parece, permitem existir nesta (extra)ordinária *vida quotidiana*. Vida quotidiana que no JI flui enquadrada numa *estrutura* de vida comum na qual os participantes, adultos e crianças, construirão/constróem significados partilhados. Nesta medida, são o(s) significado(s), *emergindo da relação entre a interacção e as condições estruturais e processuais – o quadro – que a organizam* (Nunes, 1993:42), a cada instante e momento, lenta ou brutalmente, que ao serem reafirmados, renovados, transformados a partir das acções dos diferentes actores, mesmo as mais elementares, provisórias e imprevistas, mesmo as mais fragmentadas ou as mais prevalecentes e crónicas, permitem compreender não os homens e os seus momentos mas, como diria Goffman, os

---

<sup>92</sup> Do título de uma obra de Marguerite Yourcenar (1986).

*Momentos e os seus homens*<sup>93</sup>. Captar, então, o que se passa no *local* e no *quotidiano* implica retratar da realidade, o certo e o incerto, o objectivo e subjectivo, rotina e improvisação, *aquilo que nela é único e transitório, ao mesmo tempo que dela se extrai o essencial da forma, a tipicidade* (Pais, 1993:106). Abordar o *local* é integrar o espaço e o tempo, os objectos, os materiais e as pessoas, as interpretações e as explicações, as acções e as palavras para o dizer de uma certa maneira, entre uma pluralidade de maneiras, considerando, portanto, que ele muda de substância e consistência. Isto porque se torna apropriável, designado e designável, faz agir e é agido, sendo sistematicamente localizado, deslocalizado e realocado pelos diferentes participantes que ali se encontram, incluindo eu própria, de acordo com os pontos de vista e interesses, usos e circunstâncias de uso, comuns, diferenciais, contraditórias.



Para poder dar conta das *qualidades prismáticas* (Abélès, 1993:34) do espaço e tempo, *i.e.*, dos seus diferentes significados, os reflectidos e os refractados pelas crianças no decurso das relações sociais ocorridas nesta investigação, tomo então como ponto de partida a descrição dos espaços e tempos visíveis no JI da Várzea.

A explicitação da ordem institucional definida pelo adulto-educadora previamente à chegada das crianças e que lhes serve de *enquadramento*, inferida a partir da análise dos modos como se organizam os espaços e o dia-a-dia no JI, procura dar conta do sistema de regras sociais estruturantes do seu quotidiano, subjacentes: i) ao *enquadramento espacial* – a organização de áreas de actividade e suas regras e princípios de acção; ii) ao *enquadramento temporal* – a organização dos tempos e as suas regras e princípios de acção; iii) à *articulação das dimensões espaços-tempos* que organizam as sequências típicas dos encontros instituídos, aos quais se alicerçam rotinas que estruturam e se

---

<sup>93</sup> Título de um livro de Winkin (1999) acerca da biografia e obra de Goffman. Um melhor esclarecimento do sentido de tal expressão é prestado e precisado por Nunes (1993:42) quando afirma que *a investigação da interacção não incide sobre os homens e os seus momentos, mas sobre os momentos e os seus homens. Ela não toma como objecto o indivíduo e a sua psicologia, mas as relações sintácticas entre os actos de diferentes pessoas em presença mútua* (Goffman, 1967:2). *Essas relações só podem ser identificadas e o seu sentido reconhecido desde que o quadro a que se referem possa ser definido. Nos termos de Stuart Sigman, os indivíduos são, de facto, produtos sociais continuados, entidades ou "momentos" enraizados em processos e estruturas* (Sigman, 1987:xii).

tornam parte constitutiva da estruturação do quotidiano; iv) aos *princípios e valores* que legitimam os princípios de acção e que, estruturando as relações sociais entre adultos e crianças e entre estas, fundamentam as bases do contrato social estabelecido entre os interesses do adulto e os interesses da criança.

## 2. “*Brincar sim, mas...*” ou... da ordem institucional definida pelo adulto-educadora

“ Quando se passa o átrio da entrada que conduz à sala, onde se encontram os cabides individuais para as crianças pendurarem as suas mochilas, e se *entra da porta p’ra dentro*, depara-se com uma sala ampla, rectangular, com uma boa iluminação natural que entra pela fileira de janelas que percorre a parede situada à direita da porta. Ao fundo, estão as áreas da casa e a dos *jogos*. A casa tem uma *cozinha* – com uma estante onde se encontram talheres e loiças de plástico, pratos, copos, chávenas, taças, travessas, embalagens vazias de produtos alimentares e “comida”, um “lava-loiças”; ao lado, um “fogão” e, ao centro, uma mesa coberta com uma toalha e quatro bancos dispostos à sua volta – e um *quarto* – uma cama, uma mesinha de cabeceira com um telefone e um “guarda-fatos”, onde há roupas de adulto, vestidos, saias, blusas, camisas, calças, coletes, fatos de banho, bem como roupas de bebé e diversos adereços como lenços, *écharpes*, chapéus, boinas, carteiras, sapatos, colares..., um carrinho de bebé, bonecas e um chorão.

Nos *jogos* há um tapete rectangular e uma estante à altura das crianças onde estão arrumados *puzzles*, dominós, jogos de construção tipo *Lego* e *Mecano*. No chão, alinham-se, junto à parede, camiões e carros de plástico e cestos onde há peças maiores de jogos de construção. Por cima da estante podem ver-se construções que as crianças fizeram e pequenos animais de plástico. Esta estante, que assinala uma fronteira entre estas duas áreas – para a casa desempenha a função de “parede” e para os *jogos* a de local de exposição e arrumação dos materiais –, prolonga-se com duas cancelas que, ligeiramente separadas, definem a “entrada” na casa.

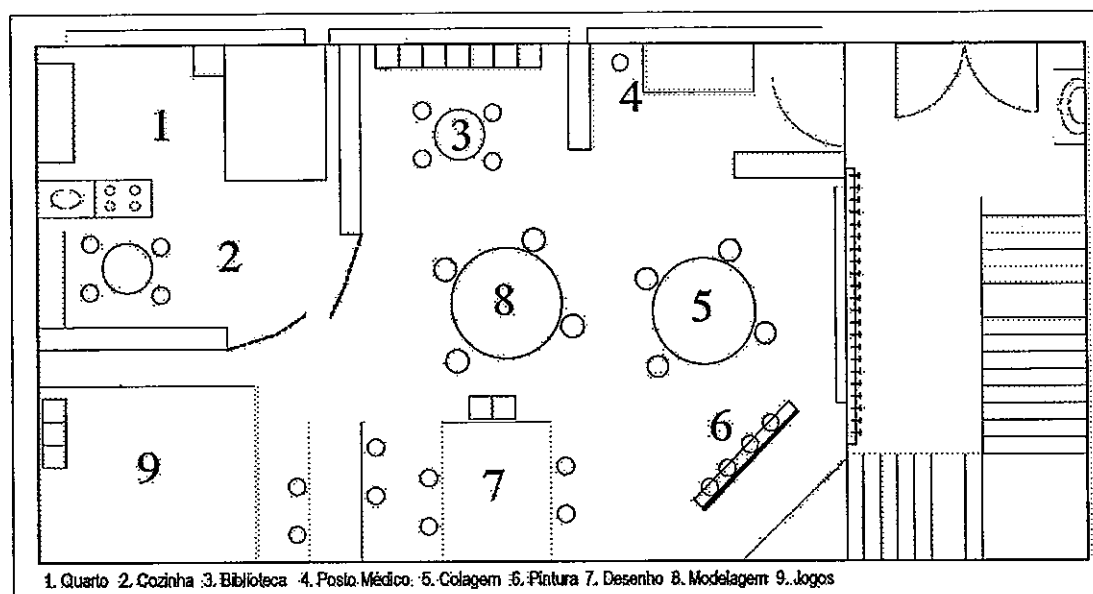
A área dos *livros*, junto à janela e na sequência da casa, é composta por uma estante baixa com diversos livros para crianças ou feitos por elas, álbuns de fotografias suas e uma mesa com quatro cadeiras. Tal como a estante dos *jogos*, também esta funciona como fronteira entre a casa e a *biblioteca* – local onde os livros estão arrumados e “parede” do *quarto*. Entre a *biblioteca* e a porta da entrada está o *posto médico* – um “balcão” onde se encontram agendas e esferográficas, uma cadeira e um colchão no chão. Nas prateleiras por baixo do “balcão” estão dispostos os instrumentos médicos: estetoscópio, termómetros, adesivos coloridos... máscaras, toucas e sapatos”<sup>94</sup>.

A *plástica* – *pintura, desenhos, colagem, modelagem* – ocupa uma grande área da sala. A *colagem* é composta por uma mesa em círculo e quatro cadeiras onde se podem desenvolver actividades várias de *recorte e colagem* e/ou de construção de objectos com materiais de desperdício e/ou tecelagem e bordados. Os materiais de desperdício separados e, ainda, lãs coloridas, rolos de papel de lustro, de seda, celofane, cartolinas, as colas e fitas-colas, os pincéis e as tesouras estão em cima de

<sup>94</sup> De acordo com os registos de observação, a 19 de Novembro 1998, já existia a área do *posto médico*. Substituindo a *loja*, manteve-se a funcionar até ao final do ano lectivo.

uma estante, prontos a serem utilizados. Na parede, há um grande quadro verde onde há paus de giz colorido para desenhar. Ao canto, encontra-se um cavalete e copos com tintas, pincéis e papel e aventais, para se fazerem *pinturas*.

**Quadro 5 - Planta da sala de actividades do JI da Várzea<sup>95</sup>**



A área do *desenho* – duas mesas rectangulares encostadas à parede e quatro cadeiras – oferece diversos recipientes com lápis de cor, canetas de feltro de várias espessuras, lápis de cera, esferográficas fluorescentes. No chão, junto à mesa, há dois cestos, lado a lado: um com papel de desenho branco e colorido e outro onde as crianças colocam o seu desenho depois de acabado. Esta parede está forrada de desenhos, pinturas e colagens que as crianças fizeram. A área da *modelagem*, com duas mesas em círculo e quatro cadeiras, tem sempre uma taça com massa de farinha ou plasticina ou barro, bem como diversos instrumentos que podem ali ser usados: rolos, facas e garfos de madeira, formas. Frequentemente esta área ou a da *colagem* são usadas para fazer digitinta ou acopladas para actividades colectivas como a culinária.

## 2.1. Espaços, objectos e actividades ou... da organização da sala do JI

Este é o contexto previamente criado pela Carlota, o ambiente de acção ou o conjunto de *quadros primários sociais* que sustenta e assegura a sistematicidade dos encontros em situações de *co-presença* pela gestão da presença corporal e da orientação mútua através do corpo.

A estrutura da organização da sala do JI é definida por cinco grandes áreas de actividades: i) a da *plástica*, que se subdivide em *desenho*, *pintura*,

<sup>95</sup> Apesar da sala ter sofrido algumas remodelações do ponto de vista da organização dos espaços ao longo do ano, a descrição que faremos corresponde à forma de organização dos mesmos que por mais tempo permaneceu. De igual modo, e porque o investimento do ponto de vista do apetrechamento desses espaços com materiais foi permanente ao longo do ano, apenas assinalaremos aqueles que pela sua importância na definição das funções dos espaços são essenciais.

*modelagens, colagens; ii) a dos jogos; ii) a da biblioteca; iv) a casa e v) o posto médico.* Todas elas têm a sua identidade assinalada por marcadores físicos e simbólicos – mobiliário, materiais e objectos, instrumentos, brinquedos, artefactos, adereços – fornecendo, silenciosamente, dados visuais, olfactivos, quinésicos, tácteis, auditivos que, situados e “fixados” num lugar próprio e distintivo, caracterizam e descrevem literalmente o tipo de actividades que ali se podem ou devem desenvolver. Não se confundem, portanto, entre si: a *área da plástica* é para pintar, desenhar, modelar e amassar, recortar e colar; a *área dos jogos* é para jogar a jogos de regras ou de construção e brincar com carrinhos e/ou camiões; a *área da biblioteca* é para ver livros e outras imagens, falar sobre elas e/ou contar histórias; as *áreas da casa e do posto médico* é para brincar ao *faz-de-conta* representando cenas da vida doméstica ou relativas à situação de ir/estar no médico (cf. quadro 6). Cada uma destas áreas, à sua maneira, como que inventariando as suas funções prévias, confere estabilidade aos lugares, confecciona regras e ordens, esboça laços entre pessoas e coisas. Cada coisa – objecto, material, mobiliário –, indo além da forma que o prende a um carácter constante e irreversível que o qualifica, destina-se a um dado endereço. Com isso, faculta o reconhecimento geral de que actividade se trata, tornando-se *registos pertinentes que permitem definir a “quidade” da actividade em questão* (Heinich, 1989:120, *cit.* Nunes, 1993:44) e esmiuçar algumas das suas actividades específicas. Por exemplo, na *área da plástica*, na *pintura*, o cavalete, os pincéis, tintas, folhas de papel grande e de textura grossa, na *modelagem*, massa de farinha, plasticina ou barro; na *área da casa*, na *cozinha*, o “lava-loiças”, o “fogão”, a mesa e as cadeiras, “comida”, molas da roupa, “tábua de passar a ferro”, no *quarto*, a “cama”, o “armário” com roupa feminina e masculina e adereços... ao assegurarem a visibilidade dos principais cenários de actividades e/ou sequências consignadas, *incitam o indivíduo a agir e a pensar de uma certa maneira quando olha para eles ou quando lhes toca* (Kaufmann, 1997:112), intervindo fortemente na formulação dos *quadros primários* e na definição da natureza da situação. Ou incitam o indivíduo a explorar a possibilidade de uma pluralidade de formas de investimento nos objectos ou a partir deles que, conferindo-lhes qualidades reversíveis através da linguagem e da acção, questionam as *equivalências inscritas na estabilidade das coisas e no*

*fechamento das pessoas quando eles apresentam o que neles é constante* (Boltanski, 1990:113).

Espaço materializado em objectos que o povoam, o JI, essa espécie de *brinquedo gigante* (Chamboredon & Prevot, 1973), ao enunciar actividades inscreve, desta forma, os sujeitos num universo construído à sua escala e faz desaguar (prolonga como extensão cultural) a sociedade local ou mais longínqua para o seu quotidiano, configurando áreas relativamente estáveis, isoláveis ou articuláveis umas com as outras. Disso mesmo conta a casa, onde os objectos relevam de uma *forma de generalidade doméstica* (Boltanski & Thévenot, 1991:20-23), conhecida, familiar, que valoriza a experiência adquirida na socialização primária. Subentende-se então uma narrativa das funções e papéis familiares e domésticos e das dimensões da intimidade que possibilitam na acção, a projecção e o estabelecimento de laços entre o passado, o presente e o futuro. Do mesmo modo, na *plástica, biblioteca e jogos*, os objectos relevam de uma forma de generalidade *industrial, caracterizada pela standartização, a estabilidade temporal no futuro e o anonimato dos seres funcionais que se traduz em eficácia técnica* (*ibidem*), remetendo para actividades cujas dimensões abstractas das leituras e grafias abrem uma porta à lógica da escrita e da escola (Goody, 1986, 1988; Iturra, 1990, 1990a). Na *loja* e no *posto médico*, os objectos situados a meio caminho entre as duas formas de generalização referidas sugerem actividades profissionais e dimensões da comunidade.

A identificação de cada um destes quadros é ainda reforçada no seu arranjo topológico por uma espécie de *corredores*. Estes ora criam espaços abertos que separam entre si, evitando a sua promiscuidade e garantindo a sua relativa independência; ora lhes granjeiam vizinhanças, porque a forma dos seus limites, não sendo intransponível ao nível físico e muito menos visual ou auditivo, permite a prática panóptica a partir de um lugar e/ou a proximidade física e/ou assegura uma transição rápida e/ou a circulação livre entre elas por crianças e adultos. Esta demarcação entre áreas permite, assim, a penetração da co-presença, seja ela física ou perceptiva e mesmo a área mais claramente fechada com *paredes, a casa*, assegura essa visão e escuta, quer para quem está no seu interior quer para quem está de fora, através das cancelas que a limitam e pela pouca altura dos móveis. Verifica-se, então, uma grande convergência no espaço-tempo, sendo as distâncias dos espaços colmatadas com a pouca

distância proporcionada pela grande comunicabilidade que assegura a *presença*, o mesmo acontecendo com as áreas adjacentes que podem vir a ser permeadas com maior ou menor número de características de *presença*. O facto de todas estas diferentes áreas se apresentarem *a priori* como uma rede de canais paralelos e simultâneos, sempre à disposição dos participantes e como um leque de oportunidades disponível à sua escolha livre e múltipla, releva ainda uma organização do *tempo polícrono*: várias actividades podem ser levadas a cabo pelas crianças ao mesmo tempo (cf. Hall, 1994, 1996) e não sendo, nem limitadas nem demarcadas de uma forma rígida, potenciam diferenciadamente a manutenção de encontros com maiores ou menores intromissões mútuas.

Em suma, por referência às propostas de Bernstein para considerar os modos de transmissão pedagógica, pode-se afirmar que a estrutura das relações no espaço previamente organizado pelo adulto-educadora se caracteriza por uma *classificação relativamente fraca* – a disposição dos materiais e objectos, ao permitir a distinção clara das diferentes áreas, onde os objectos de umas não se confundem com os de outras, subentende não só uma relação entre conteúdos mas também a construção e manutenção de fronteiras, umas mais fortes e outras mais fracas entre diferentes categorias e conteúdos. O seu *enquadramento* é, no entanto, *fraco* – a relação entre estas áreas sendo aberta permite uma permanente interacção entre elas, subentendendo a própria relação pedagógica e a questão de como o poder e o controlo são investidos e mediados entre adultos e crianças (cf. Bernstein, in Domingos *et. al.*, 1996).

#### • Regras implícitas na organização do espaço

A exposição da panóplia de materiais, instrumentos e objectos, *saturados de significações implícitas* (Kaufmann, 1997:113), ao descrever e classificar os diferentes espaços da sala do JI da Várzea, definindo-os, não só facilita de imediato a leitura do conjunto de actividades possíveis como os favorece com uma ampla comunicação e mobilidade circundante, sugestiva do seu potencial criativo e do seu uso não restritivo. Permite, pois, a antecipação das escolhas possíveis e apela à acção da criança na auto-gestão das actividades. Nesta medida, a presença de estímulos altamente abstractos mas relativamente fixos nas áreas da *plástica* ou dos *jogos (jogos de regras e de construção)*, passíveis de serem contextualizados pelas crianças porque facilitadores do seu fazer singular –



favorecendo a expressão da criança autor<sup>96</sup> –, contrasta com estímulos muito concretos na *casa, posto médico, jogos* (carrinhos, camiões), mas com grande poder expressivo. Este manifesta-se na projecção entre o *passado e o enraizamento local e de recursos específicos* (Boltanski & Thévenot, 1991:20-23) e o futuro, bem como na sua mobilidade, capazes de romper com a irreversibilidade das coisas feitas e acabadas e ocupar posições e significações variadas de acordo com os usos sociais que os indivíduos lhes conferem: as *artes de fazer* (Certeaux, 1990). Ou seja, de serem recontextualizados por elas, facilitando o seu fazer colectivo, favorecendo a manifestação da criança actor.

Assim, um primeiro retrato do modo como se organiza o contexto da sala do J1 subentende os objectos como mediadores duráveis que visam harmonizar e estabilizar as relações, os movimentos e os laços entre as pessoas, segundo um regime de convenções tácitas e *equivalências silenciosas depositadas nas coisas que tornam possíveis relações de paz e justiça* (Boltanski, 1990:121), mas também de "guerra" e violência. Dispostos numa orientação para a acção colectiva, suportam-se em *regras descritivas e de classificação, i.e.*, distinguem diferentes tipos de objectos, actividades, acções e interacções, acontecimentos e desenvolvimentos que classificam o mundo fazendo distinções socialmente importantes e que servem, muitas vezes, como componentes do conhecimento na escolha e na acção humanas (cf. Burns & Flam, 2000:19 e 332). Estas regras, ao explicitarem o que se pode fazer em cada local, desempenham um papel cognitivo importante, na medida em que, face à incerteza, permitem aos actores apoiarem-se nos objectos para organizarem as suas percepções e procederem à sua leitura do espaço. Isto porque fornecem um *enquadramento* (Goffman 1961, 1974) organizado e com significado para que se possam orientar uns em relação aos outros e também para que possam organizar e coordenar antecipadamente, ou não, as suas próprias escolhas e interacções. De acordo com Bruns & Flam (2000), são estas regras que articuladas com *regras prescritivas* (as que orientam a acção) e *regras avaliativas* (as que radicam em princípios axiológicos, valores), permitem inferir o tipo de regulação que subjaz à organização do contexto institucional, bem como o seu âmbito de aplicabilidade.

---

<sup>96</sup> O que pode ser interessante reflectir a partir desta terminologia, além do conceito de *actor social*, é a perspectiva subjacente à noção de *autor*, que de acordo com a sua raiz etimológica, está associada à de criador, alguém que está na origem da sua própria acção e que é capaz de se autorizar. Ou seja, remete mais para a ideia de alguém que se legitima pela sua obra (cf. Correia & Matos, 1998:8).

Às não restrições de/no uso de materiais contrapõem-se, no entanto, restrições de acesso, regras de acção e posturas de interacção implícitas e diferenciadas (cf. quadros 5 e 6).

Quadro 6 - Funções e regras de acesso e uso subjacentes aos espaços formais

| Espaço                   | Área da Plástica                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | Área livros                                                                                                                                                                                                         | Área dos jogos                                                                                                                                                                                              | Área da casa/médico                                                                                                                                                                                                 |
|--------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>função prévia</b>     | <ul style="list-style-type: none"> <li>- desenhar</li> <li>- colar/recortar</li> <li>- construir objectos</li> <li>- bordar</li> <li>- modelar/ amassar</li> <li>- pintar</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                         | <ul style="list-style-type: none"> <li>- ver, ler, contar histórias a partir de livros, imagens, fotografias</li> </ul>                                                                                             | <ul style="list-style-type: none"> <li>- jogos de construção</li> <li>- jogos de regras</li> <li>- animais</li> <li>- carrinhos, camiões</li> <li>- Papéis profissionais - motorista, construtor</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Papéis familiares - mãe, pai, filhos, tarefas domésticas</li> <li>- Papéis profissionais - médicos, enfermeiras, doentes</li> </ul>                                        |
| <b>outras funções</b>    | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Local de recurso a acções desenvolvidas noutras áreas</li> <li>- Local de outras acções colectivas: actividades culinárias, lanchar, festejar aniversários</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                               |                                                                                                                                                                                                                     | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Local de reunião colectiva no início da manhã/ tarde, ou quando há algo a tratar com o grupo</li> <li>- Local onde se ouve música e se dança</li> </ul>            |                                                                                                                                                                                                                     |
| <b>Regras Implícitas</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- uma criança em cada cadeira</li> <li>- 4 crianças em cada sub-área</li> <li>- estar sentado numa cadeira</li> <li>- cadeiras ocupadas, escolher outra área</li> <li>- partilhar materiais disponíveis</li> <li>- não danificar os materiais duráveis</li> <li>- acabar os produtos iniciados</li> <li>- arrumar produtos realizados</li> <li>- arrumar materiais usados nos seus sítios</li> <li>- limpar/arrumar a área</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>⇒ ⇒ ⇒ ⇒ ⇒</li> <li>⇒ ⇒ ⇒ ⇒ ⇒</li> <li>⇒ ⇒ ⇒ ⇒ ⇒</li> <li>⇒ ⇒ ⇒ ⇒ ⇒</li> <li>⇒ ⇒ ⇒ ⇒ ⇒</li> <li>⇒ ⇒ ⇒ ⇒ ⇒</li> <li>⇒ ⇒ ⇒ ⇒ ⇒</li> <li>⇒ ⇒ ⇒ ⇒ ⇒</li> <li>⇒ ⇒ ⇒ ⇒ ⇒</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- acesso não condicionado à partida</li> <li>- permissão de circular no chão sobre tapete, de gatas, deitado...</li> </ul>                                           | <ul style="list-style-type: none"> <li>⇒ ⇒ ⇒ ⇒ ⇒</li> <li>⇒ ⇒ ⇒ ⇒ ⇒</li> <li>⇒ ⇒ ⇒ ⇒ ⇒</li> <li>⇒ ⇒ ⇒ ⇒ ⇒</li> <li>⇒ ⇒ ⇒ ⇒ ⇒</li> <li>⇒ ⇒ ⇒ ⇒ ⇒</li> <li>⇒ ⇒ ⇒ ⇒ ⇒</li> <li>⇒ ⇒ ⇒ ⇒ ⇒</li> <li>⇒ ⇒ ⇒ ⇒ ⇒</li> </ul> |

⇒ ⇒ ⇒ ⇒ regras comuns

Estas evidenciam-se nas dimensões reservadas às diferentes áreas: no seu conjunto, as áreas de maiores dimensões que são a *plástica* e a *casa*, apresentam nas suas sub-áreas uma organização interna mais estruturada, enquanto que as restantes áreas, mais pequenas e mais equitativas entre si, são aquelas que são menos estruturadas. O mesmo acontece nas indicações fornecidas pelo mobiliário correspondente. Por exemplo, a existência de 4 cadeiras em torno das mesas nas áreas da *modelagem*, *desenho*, *colagem*, *biblioteca*, limitando o número dos participantes em cada uma dessas actividades, fornece indicações do número considerado ideal para que as

crianças ali possam permanecer confortáveis, ou seja, sentadas. Ao mesmo tempo que, pelas características dos objectos em presença, se subentende um tipo de actividade que apela a um maior imobilismo, individualização, concentração na tarefa<sup>97</sup>, apesar da situação de co-presença privilegiar a postura face a face. Nesta medida, os objectos constituem-se em mediadores que permitem a cada um ajustar a sua conduta deixando-se guiar pelas coisas que o rodeiam e, ao mesmo tempo, um suporte dos automatismos corporais, uma vez que funcionam como *referências no encadeamento dos gestos, trajectórias e ritmos familiares* (Kaufmann, 1997:113).

As restrições de acesso, patentes aqui no número de cadeiras, ao “obrigarem” a uma nova escolha dentro do leque de actividades disponíveis denotam, ainda, uma *regra de rotatividade* das crianças pelas diferentes propostas de actividades. Esta age sob o *princípio da monocronia* – uma coisa de cada vez – (Hall, 1994, 1996), que articulando-se com o *tempo polícrono*, característico da organização geral do espaço, introduz um elemento de ordem e sequencialidade, prevendo uma ocupação activa e sistemática das crianças que permite a regulação do colectivo. Em contrapartida, a presença de mesas e cadeiras de menores dimensões em áreas densamente povoadas com artefactos, brinquedos, objectos ou jogos como a *casa*, *médico* ou os *jogos* acaba por se diluir. Isto porque as acções possíveis naqueles locais não só são múltiplas e até imprevisíveis, como podem ser simultâneas, permitindo uma maior mobilidade e a adopção de outras posturas. Tal é o caso da quadripedia ou do sentar no tapete durante os *jogos* e de uma combinação que pode ir desde a bipedia, ao sentar, ajoelhar, deitar, decorrentes de actividades colectivas de pequeno grupo em interacção face-face, face-tacto, mais flexíveis e improvisadas na *casa* e *posto médico* onde, quer à partida quer no decorrer da acção não se denota nenhuma regra de orientação de tarefa explícita. Isto é, de actividades relativamente estruturadas numa sequência organizada da qual resultam produtos materiais relativamente previsíveis. Consequentemente, não só as margens de jogo são maiores como o significado dos objectos evolui, se transforma ou constrói na medida em que os fazem “falar” de acordo com o contexto ou, mais do que isso, de acordo com a circunstância (cf. Certeaux, 1990; Kaufmann, 1997).

---

<sup>97</sup> Sobretudo nas áreas do *desenho*, *colagem* e *bordados*.

A partir dos cenários físicos onde se desenvolvem actividades sociais situadas, evidenciam-se regras de acção diferenciadas e regras prescritivas relativas aos diversos locais que oscilam numas áreas entre a presença de materiais específicos a cada uma delas, dispostos em lugares prévios e subentendendo uma *ordem segundo a qual os elementos são distribuídos em relações de coexistência. A lei do "certo" reina: os elementos considerados estão ao lado uns dos outros, cada um deles situado num lugar específico, próprio e distintivo que o define. O lugar é assim uma configuração instantânea de posições e implica uma indicação de estabilidade* (Certeau, 1990: 173). Noutras, essa estrutura, contribuindo para a definição de *cenas sucintas* (Goffman, 1993:91), não implica necessariamente a acção determinada por regras implícitas, nem determina integralmente os padrões das interacções sociais entre actores e os seus resultados. Todavia, subjaz a ambas um princípio estrutural unificador e integrador, o *princípio da comunidade*, relevado pela existência de recursos limitados que têm de estar acessíveis a *outros* e conservados porque partilhados e pertença de *todos*. Assim sendo, se o *com quem* e o *quê* estão directamente ligados aos *onde*, e estes ao *quando*, o que estrutura o JI enquanto *local* não é apenas o que está presente no cenário; a sua forma visível oculta relações de distanciação e proximidades que interferem na sua natureza e afectam as acções dos indivíduos e dos grupos. Distanciações e proximidades, separações e acoplagens de espaços que entrelaçados no tempo criam as bases para a recombinação da vida social.

Finalmente, quando se articula o contexto formal da sala com as práticas que nele e dele se fazem e que foram instituídas pela Carlota, constata-se que as rotinas quotidianas o expandem na sua função. Tal é o caso da área dos *jogos* que funciona também como *local de reunião* e onde se *ouve música* ou se *dança*. Esta polivalência de funções observa-se ainda na *área da plástica* que é recursivamente subsidiária de actividades que se desenvolvem noutras áreas (cf. quadro 6). Esta polivalência de espaços deve-se também ao mobiliário amovível: ora cria grandes espaços abertos onde se faz *um cinema* ou *uma pista de dança*<sup>98</sup>, ora forma uma grande mesa onde se festeja um aniversário ou se

---

<sup>98</sup> *Dançar* era uma actividade recorrente no JI da Várzea, ocorrendo por iniciativa da Carlota ou das crianças. Por vezes, assumia um carácter mais "pomposo", criando-se então, uma ampla *pista de dança* ou uma *sala de cinema* in registo de 27 de Novembro 1998).

realiza culinária<sup>99</sup>; todas elas actividades de grande grupo e colectivas. Neste sentido, *as regras formais nunca são capazes de especificar completamente a acção ou abranger todas as situações relevantes ou emergentes, porque as situações em que são aplicadas são particularistas e mesmo idiossincráticas pelo que envolvem não só a interpretação e a compreensão das situações, como uma dose considerável de improvisação* (cf. Burns & Flam, 2000). Acontecendo estas situações no decorrer das acções quotidianas, o que se torna relevante assinalar é ter sido, muitas vezes, o adulto-educadora quem desencadeou *ajustamentos secundários* (Goffman, 1974) à organização que ele próprio instituiu.

## 2.2. Um dia no JI ou... da organização do espaço-tempo<sup>100</sup>

**9:00 da manhã** - "A porta da entrada no átrio e a da sala estão abertas. As primeiras pessoas a chegar foram a Carlota e Joaquina. Depois, chegaram as crianças. *Bom dia, bom dia... Olá!* - saúdam-se todos à medida que se encontram. A Carlota vai cumprimentando as mães que ajudam as crianças a vestir o bibe e a guardar a mochila com o lanche. Este é um momento em que mães e educadora trocam "dois dedos de conversa" sobre assuntos triviais, informações, recados... Algumas crianças trazem brinquedos de casa e começam logo ali a mostrá-los às que chegam, levando-os consigo para dentro da sala.

**9:10.** Lá dentro, o Rui está sentado, todo encolhido e com o pescoço enterrado nos ombros. A Sara, sempre calada, e a Clara dirigem-se imediatamente para os jogos e sentam-se no tapete, enquanto a Rita, Gabi e Ana, de pé, conversam acerca das suas unhas pintadas com verniz, entre segredinhos e risadas. A Carlota vem para o tapete e as três meninas sentam-se juntas. *Ó Carlota, olha o que eu trouxe!* – disseram a Ana e a Lola mostrando os brinquedos que tinham trazido de casa. Depressa estes brinquedos se tornaram alvo da atenção do grupo de crianças que também os queriam ver e experimentar. E assim foi! A Carlota propõe que o brinquedo passe de mão em mão por todas as crianças (...) e pergunta às meninas se os brinquedos são para todos brincarem ou não. A Lola responde que não e vai guardar o seu na mochila. A Ana disse que o dela era para ficar na sala, para todos brincarem. Depois, a Carlota mostra "surpresas" ou conta uma história, ou se cantam canções, ou combinam actividades que há para fazer ou, simplesmente, se conversa acerca de um assunto... até que a Carlota diz: *Podem ir brincar para onde quiserem!* As crianças levantam-se e distribuem-se pelos diferentes espaços da sala.

**9:30.** Na cozinha, a Rita veste um avental mas não consegue apertá-lo. Vai ao quarto, onde estão a Gabi a vestir-se e enfeitar-se e a Inês a brincar com o "bébé" e diz: *Anda Inês, amarra!* A Inês pousa o boneco na cama e começa a fazer-lhe os laços no avental (...). Nos jogos, ao lado da Ilda que faz uma construção com Lego, o Marco e o Zé brincam com os carros em grande "algazarra", enquanto na modelagem a Rute, a Lia e a Clara, lado a lado, amassam massa de farinha usando instrumentos de madeira. O Quim vem para a mesa e tira um bocado de massa à

<sup>99</sup> Por exemplo, foi o que aconteceu no *dia da mãe*, em que as crianças fizeram biscoitos.

<sup>100</sup> Para a reconstituição deste dia típico, socorri-me de excertos dos registos de observação, procurando retratar as diversas rotinas de acção das crianças e educadora no espaço-tempo.

Rute que *olha para ele zangada* e começa a querer tirar-lhe a massa das mãos. O Quim resiste. Passado um bocado, a Rute vai para os jogos e a Clara diz para o Quim que ficou com a massa deixada pela Rute: *É para todos!* (...). Na *colagem*, a Carlota ajuda a Ana a fazer o embrulho de uma prenda. Sentadas no chão, a observar, estão a Vera e a Sara. A Sara faz festas, dá abraços e encosta a sua cabeça ao ombro da Vera que olha para ela. Sorriem-se. (...)

**10:20.** *É para arrumar! Agora*". Na casa, a Gabi pousa o pacote de leite na mesa, pega na vassoura e começa a arrumar. Secundada pela Rita, Lola e Ana limpam a casa toda, o *quarto*, a *cozinha* (...) A Ilda que tinha regressado aos jogos vai rapidamente para a *modelagem* e, tirando um bocado de massa à Clara começa a amassá-la. D. Ilda, *arrumar os jogos!* – diz a Carlota. *É o Gil! O Gil também estava!* – responde ela, continuando a amassar. Depois pára, vira-se na cadeira e olha em redor: *Gil, arrumar aquilo!* – diz-lhe a Ilda. *Queres ir para lá?* – continua ela dirigindo-se de seguida para os jogos com ele. Arrumam os dois os jogos. À medida que as crianças, ajudadas pelos adultos, vão arrumando a sala saem para o átrio onde lavam as mãos, pegando de seguida no seu lanche.

**10:30.** Conforme o tempo, lancha-se no coberto da parte de trás da escola ou, se está bom tempo, sentados num degrau junto à porta que dá acesso ao JI. Só com muito frio e chuva se lancha dentro da sala. Enquanto comem, as crianças conversam, comentam os lanches umas das outras, fazem trocas ou pedem comida e, à medida que vão acabando, arrumam as mochilas e vêm brincar no recreio. Uma bola, andas ou cordas para saltar são brinquedos que estão acessíveis às crianças num cesto no átrio do JI. Quando a Carlota traz o gravador cá para fora, fazem-se bailes bem concorridos, com coreografias complicadas ensinadas pelas crianças da escola. Se está muito bom tempo, o recreio prolonga-se e fica-se, muitas vezes, a brincar na caixa de areia com pás, baldes e formas, quase até à hora de almoço.

**11:00.** A Carlota dá sinal para vir para dentro. As crianças ajudam a trazer os materiais e a arrumá-los. Na sala distribuem-se, de novo, pelos espaços... O Rui, a Lia e o Zé vão para a *biblioteca*. Sentam-se a observar o que se passa na casa onde estão a Inês, a Ilda a Clara e a Vera. No *quarto*, a Ilda e a Clara põem lenços na cabeça, presos nas fitas do cabelo, à semelhança do que a Gabi e Rita costumam fazer. Depois, a Lia e o Zé saem da *biblioteca* e dirigem-se à casa. O Zé fica na *cozinha* a brincar com a Inês e a Lia vai para o *quarto* (onde já estavam a Ilda e a Clara): *Tira-lhe o b bebé!* – diz a Ilda para a Lia. A Lia chega-se ao pé da Clara, agarra no boneco e arranca-lho dos braços. A Clara faz queixa à Carlota e a Ilda quando a vê, vem chamá-la: *Anda, anda brincar* (...). Nos jogos, o Rui e o Quim brincam com camiões e ao seu lado, sentados numa mesa, o Gil, a Lola e a Rita, jogam dominó. Quando o jogo acaba, o Gil, aproxima-se do Rafa e do Manel que tinham começado a construir uma "casa" de Lego e o Rafa grita alto: *Sai daqui!* A Ana vem da *colagem* e a Rute da *modelagem*, para ver o que se passa.

**12:00.** *"É para arrumar! É para ir almoçar!"*. De novo as crianças começam a arrumar os espaços onde se encontram. Depois, as que almoçam na cantina vão lavar as mãos e a Joaquina leva-as para lá, onde uma auxiliar faz o acompanhamento do almoço. As outras começam a despir os bibes, ajudando-se umas às outras, e penduram-nos nos cabides. Enquanto se espera pelas mães no tapete, a Carlota toca guitarra e cantam-se canções ou fazem-se jogos colectivos.

**À tarde, 13:30.** As crianças que almoçaram na cantina brincam no recreio ou no coberto se estiver tempo de chuva. Chegadas as crianças que foram almoçar a casa, vestem de novo os bibes. Quando a Carlota abre a porta da sala, entram a correr e sentam-se em círculo no tapete. Se tiverem trazido brinquedos para o JI, eles são de novo mostrados ao grupo e é negociado se *são para todos brincarem ou não?* Pode-

se voltar a cantar cantigas ou aprender uma nova, fazer jogos colectivos, contar histórias a partir de um livro ou oralmente, por iniciativa da Carlota ou a pedido das crianças. Pode-se conversar acerca de algo que aconteceu em casa à hora do almoço... até que a Carlota diz: *Podem ir brincar para onde quiserem*. Mas também pode acontecer as crianças irem entrando na sala e começarem de imediato nas suas actividades...

**13:50.** A Ana vem para a *biblioteca* com um boneco, senta-se numa cadeira e senta o “bébé” noutra. A Rita vem para junto dela e senta-se. A Ana pega num livro e conta-lhe uma história. Quando acaba, diz em voz alta: *Senhoras e senhores, vem outra história!* – ao mesmo tempo que bate palmas. A Rita começa a contar outra história. Quando acaba, vai para a casa, onde a Gabi, no *quarto*, se veste e enfeita. A Rita veste-se, seguindo o mesmo “estilo” (...). No *posto médico*, a Inês e a Rita continuam a brincadeira da manhã, mas agora a “doente” é a boneca e a “médica” é a Inês. A Rita está ao “balcão”. Entra a Lola e, nesta altura, passa a haver duas “médicas”: a Inês e a Lola. As duas tratam da boneca: “medir a febre, fazer ligaduras nas pernas, auscultar”.

**14:50.** *É para arrumar! É para lanchar! Tá na hora de ir embora!* – anuncia a Rute, passeando-se pela sala. O Gil, o Quim e a Sara acabam o jogo e a Lola ajuda o Gil a arrumá-lo na estante. Saem de mãos dadas para lavar as mãos e irem lanchar.

**15:10.** Hoje é a vez do Marco distribuir os pacotes do leite. A Joaquina ajuda-o. Ele distribui-os pelas crianças. *Eu acabei primeiro! Eu fui a primeira!* – diz a Clara, logo que acaba (...).

**15: 20.** Depois de beber o leite, as crianças tiram os bibes e arrumam-nos nos cabides. A Carlota liga o gravador e ouvem-se cassetes que a Ana trouxe. Os pares dançam e à medida que as mães chegam, as crianças vão saindo, dizendo adeus”.

#### • Tempos sociais, tempos institucionais

Considerando que *o tempo é o produto de uma representação fundamental da prática social [...] que revela ao mesmo tempo as grandes categorias ou blocos de tempo que uma sociedade se dá e se representa para designar, articular, ritmar e coordenar as principais acções sociais, às quais concede uma importância particular* (Sue, 1994:27-29, cit. Picard, 1995:61), detenho-me agora sobre a sua estruturação no quotidiano do JI. Procuro captar o modo como ele flui ao longo do dia, das semanas, dos meses e como se objectiva a partir da frequência e duração de percursos – movimentações e permanências – que adultos e crianças efectuam no espaço. Torna-se então possível esboçar um padrão de temporalidade que regula, coordena, controla e normaliza os (re)encontros sociais no espaço físico, organiza os comportamentos e orienta as acções uma vez que o recorte do tempo se faz acompanhar do recorte de actividades.

Na identificação de um conjunto de acções e interacções que, pela sua repetição – rotinas –, permitem compreender a sua articulação com a organização

dos tempos globais da sociedade e a organização interna do contexto onde elas próprias decorrem, emerge um primeiro padrão temporal mais global que, abrangendo as grandes divisões do dia, se define por transições sistemáticas entre o contexto familiar e o contexto da instituição. Uma delas, uma *transição forte*, referencia-se aos tempos sociais que regulam o ciclo de vida humano (a construção social das idades) e a esfera do trabalho, em que o tempo da criança na família é interrompido por um tempo de permanência longo na instituição. Sai-se de casa, de *manhã*, de um contexto familiar privado e individualizado, onde se é *filho/a* e ou *irmã/ão*, para dar *entrada* às 9h no JI, um contexto público, institucional e colectivo onde se é *aluno* e *colega* e aí se permanece 5h, até chegar a *tarde* e *sair* de volta a casa. A outra, uma *transição fraca*, referencia-se a tempos sociais que regulam a alimentação e em que o tempo institucional, interrompido por um tempo familiar de curta duração – 1h de almoço –, prossegue. O almoço de algumas crianças na cantina da escola – uma transição a nível interno da instituição – acaba por reforçar a predominância da transição forte<sup>101</sup>.

Subjaz ao padrão temporal mais global a que aludi um segundo, que se alicerça em dimensões do ciclo da vida humana: o sono, a vigília, a alimentação... Regista-se, assim, não só que o tempo de permanência das crianças no JI corresponde a metade do seu tempo de vigília, como este é atravessado por tempos que regulam a alimentação, a hora dos lanches – a meio da manhã e antes da saída – e a do almoço. Estes momentos não só cumprem a sua função de manutenção física, como se constituem em mecanismos de socialização em padrões e regimes alimentares e, ainda, como marcadores temporais que integram os tempos institucionais em tempos sociais mais amplos – as horas das refeições.

De igual modo, quando se considera os horários que regulam a alimentação ao nível do sistema institucional, JI e escola, observa-se que eles combinam outras *transições fracas* – entre a sala e o recreio à hora do lanche da manhã, entre a sala e cantina à hora do almoço – comuns à população que lá se encontra, ao mesmo tempo que assinalam interrupções entre tempos de trabalho e tempos de lazer que têm como particularidade proporcionar encontros com

---

<sup>101</sup> Esta transição forte tende a expandir-se e a consolidar-se se atendermos, por exemplo, à nova legislação referente aos prolongamentos de horários.



crianças de outras idades, na partilha do mesmo espaço livre, o recreio (cf. quadro 7).

Quadro 7 - Rotinas institucionais no tempo-espaço do JI

| Tempos                                                       | Espaços                                                                                                                                   | Rotinas institucionais                                                                                                            |
|--------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 9:00 - entrada                                               | Do átrio para a sala                                                                                                                      | Momento transição fam/JI                                                                                                          |
| 9:05 – reunião                                               | Dentro da sala<br>Área dos jogos - Tapete                                                                                                 | Momento de reunião colectiva<br>recontextualização instituição                                                                    |
| 9:30<br><br>actividades livres<br>e/ou apoiadas<br>p/adulto  | Área da plástica (desenho, pintura<br>colagem, modelagem)<br>Área dos jogos<br>Área da biblioteca<br>Área da casa<br>Área do posto médico | Momento do brincar em que as crianças<br>desenvolvem actividades livres<br>individualmente, em pequenos<br>grupos ou grande grupo |
| 10:15                                                        |                                                                                                                                           | Momento arrumação colectiva                                                                                                       |
| 10:30 – lanche<br>recreio                                    | Da sala para o coberto<br>Do coberto para o recreio                                                                                       | Regulação social alimentação<br>Actividades livres ou orientadas                                                                  |
| 10.50<br><br>actividades livres<br>e/ou apoiadas<br>p/adulto | Área da plástica (desenho, pintura<br>colagem, modelagem)<br>Área dos jogos<br>Área da biblioteca<br>Área da casa<br>Área do posto médico | Momento do brincar em que as crianças<br>desenvolvem actividades livres<br>individualmente, em pequenos<br>grupos ou grande grupo |
| 12:10                                                        |                                                                                                                                           | Momento arrumação colectiva                                                                                                       |
| 12:30 - almoço                                               | Da sala para casa<br>Da sala para a cantina<br>Da cantina para o recreio                                                                  | Momento transição JI/família<br>Momento transição JI /escola<br>Regulação social alimentação                                      |
| 13:30 - entrada                                              | Do átrio para a sala<br>Do recreio para a sala                                                                                            | Momento transição família/JI<br>Momento transição escola/JI                                                                       |
| 13:05<br>reunião                                             | Dentro da sala<br>Área dos jogos - Tapete                                                                                                 | Momento de reunião colectiva<br>recontextualização instituição                                                                    |
| 13:20<br><br>actividades livres<br>e/ou apoiadas<br>p/adulto | Área da plástica (desenho, pintura<br>colagem, modelagem)<br>Área dos jogos<br>Área da biblioteca<br>Área da casa<br>Área do posto médico | Momento do brincar em que as crianças<br>desenvolvem actividades livres<br>individualmente, em pequenos<br>grupos ou grande grupo |
| 15:00                                                        |                                                                                                                                           | Momento arrumação colectiva                                                                                                       |
| 15:10 - lanche                                               | Da sala para o coberto                                                                                                                    | Regulação social alimentação                                                                                                      |
| 15:30 - saída                                                | Da sala para casa                                                                                                                         | Momento transição JI/ família                                                                                                     |

Assim, quer as horas de entrada e de saída no JI, quer as das refeições, correspondendo às horas do início, do fim ou das interrupções das actividades produtivas na esfera pública do mercado e das instituições, funcionam como mecanismos de socialização dos ritmos biológicos e sociais. Aquelas, ao serem determinadas externamente e regidas pelos tempos maiores da sociedade, são

exemplos de até onde e quão se faz sentir a influência das estruturas temporais da sociedade no condicionamento quotidiano e de como, ao impregnarem a vida do JI, fraccionando o fluxo do tempo e das interacções, as faz “acertar o passo” e as harmonizam com a sua ordem social assegurando a integração de sistema (Giddens, 1984).

Mas há também a definição de rotinas de tempo internas ao funcionamento do JI que, recortando e estruturando o seu quotidiano, visam a integração social das crianças da instituição educativa, *i.e.*, visam socializar a crianças na sua ordem institucional. É possível começar, então, por estabelecer um padrão de duração de tempos *vs.* permanência no espaço, com períodos mais longos da parte da manhã e passados dentro da sala e tempos mais curtos no período da tarde e no recreio, ambos submetidos a um padrão de rotinas idêntico (cf. quadro 7).

- **Espaços-tempos do adulto-educadora, espaços-tempos das crianças**

Prestando agora, mais atenção ao modo como se estrutura o padrão de rotina quotidiana, pode-se identificar duas grandes temporalidades: os *tempos do adulto-educadora* e os *tempos das crianças*. Os primeiros decorrem da iniciativa explícita da educadora e implicam a sua relação formal com o grupo de crianças. Aqui, ela tem um papel activo e central, quer pela sua presença directa com elas em momentos colectivos, quer pela sua presença indirecta através de regras implícitas que se dirigem a todas elas, incluindo a regulação dos tempos sociais maiores – entradas, saídas, refeições -, quer ainda pela sua presença intermitente na relação que individualmente ou em pequenos grupos de crianças estabelece, nos tempos que medeiam os momentos a que aludi. Dito de outro modo, os *tempos dos adultos*, sendo heterogéneos é de natureza monofocada, explicitam relações de tipo vertical, hierárquicas, as quais implicam, por definição, diferenças substanciais entre o poder dos adulto e as crianças, na capacidade daqueles para tomar a iniciativa, manipular ou dominar e, de um modo geral, para exercer um controlo e uma autoridade sobre o grupo social. No JI da Várzea, estas relações são de menor duração, mais circunscritas no tempo-espaço e são combinadas com um grau elevado de afecto e confiança.

A segunda temporalidade, os *tempos das crianças*, consignados genericamente como *momentos de brincar*, são deixados à iniciativa explícita das

crianças para se envolverem, movimentarem e implicarem nas mais diversas relações e interacções e nas várias actividades, recursos materiais e humanos disponíveis. Aqui, são elas que têm um papel activo e central na tomada de decisões e na condução das acções, na gestão, manutenção e permanência nas/das actividades, individualmente ou em grupos. Nestes momentos, o adulto-educadora, coloca-se à retaguarda e assume um papel subsidiário, intervindo quando solicitada para as apoiar na implementação e desenvolvimento das suas acções ou em caso de resolução de conflito aberto ou agressão. Os *tempos das crianças*, de natureza multifocada, de maior duração e mais dispersos no tempo-espaço referem-se a relações de iniciativa mútua, de maior simetria nas negociações, maior horizontalidade e menos hierarquizadas entre as crianças no grupo de "pares", mas sem que isso seja sinónimo de homogenia e igualdade ou ausência de relações de poder.

Assim, num contexto organizacional como o JI da Várzea que se apresenta como um plano aberto em que é possível a máxima vigilância, o *espaço-tempo do adulto* é mais visível, formal e centralizado quando este se dirige ao colectivo das crianças. A ordem repousa sobre a sua palavra, na sua capacidade para fixar a atenção das crianças no que é dito ou apresentado, sendo a gestão da sua duração fulcral, porque é também aqui que, como se verá<sup>102</sup>, as crianças, ao introduzirem elementos exteriores – falar e mexer no vizinho, dizerem que querem ir à casa-de-banho ou que têm sede... - se "distraem", fazem com que a ordem se disperse pouco a pouco (cf. Derouet, 1992:180) e podem torná-lo um tempo de fuga e contra-ordem. Ao invés, torna-se mais informal, descentralizado e invisível quando o adulto-educadora apoia os actores ou os pequenos grupos em actividades e tarefas. Ou seja, em acções que repousando frequentemente sobre objectos e técnicas específicas requerem a sua intervenção de tempos a tempos.

#### • *Espaços-tempos das crianças, espaços-tempos para as crianças*

Quando se considera no contexto que a educadora criou, os *espaços-tempos das crianças*, os *momento(s) do brincar* constituem aquilo que vulgarmente é designado por *actividades livres*. *Livres* porque são as crianças que escolhem para onde querem ir e o que querem fazer num determinado lugar

e tempo, exercendo plenos poderes na recriação e exploração do contexto. Sendo a organização das actividades suportada por um sistema de regras que difere entre si, de área para área, subentendendo jogos e/ou brincadeiras e/ou actividades assentes em objectos, cuja diferença reside nos procedimentos e nos fins a serem obtidos (Corsaro, 1985:66), são as crianças que neles regulam os seus movimentos e as suas relações sociais. Isto significa que a presença do *tempo adulto* se faz sentir de uma forma mais preponderante nas áreas de actividade em que as crianças, individualmente ou em pequenos grupos, desenvolvem acções expressivas de carácter mais individualizado – por exemplo, a área da *plástica* e as suas sub-regiões –, e/ou cuja manipulação dos objectos requer o uso e conhecimento de determinados saberes e regras técnicas. Saberes e regras técnicas, em cuja articulação dos objectos com os materiais e exploração das suas potencialidades subjaz uma aprendizagem que deve a sua eficiência a uma arquitetura de pequenos gestos, sequências, controlos, sensações e percepções, numa *ordenação precisa do corpo, que o passa a habitar “naturalmente”* (cf. Le Breton, 1990:94-95). Daí que estas actividades e relações sejam *tipicamente limitadas com bastante nitidez no espaço e no tempo e empreguem frequentemente formas especiais de equipamento fixo: disposições formalizadas de mesas e cadeiras, onde ocorrem ocasiões sociais que propiciam o contexto estruturador em que muitas reuniões são susceptíveis de se formar, dissolver, reformular, ao mesmo tempo que um padrão de conduta tende a ser reconhecido como o apropriado e (frequentemente) o oficial ou propositado* (cf. Giddens, 1984:57) (cf. quadros 6 e 8).

Uma vez inteiradas as crianças dos procedimentos a efectuar no espaço-tempo *para* crianças, não sendo assim o adulto-educadora o suporte da situação, o seu controlo passa a ser diferido e investido no processo de comunicação interpessoal. Este opera pelo apoio aos progressos e acções autónomas das crianças em substituição das imposições e do ajustamento em substituição da dominação (Bernstein, 1986); garantes da ordem necessária para a realização de condições de igualdade e justiça para todos, num contexto de recursos escassos e limitados. Nesta medida, uma maior invisibilidade do papel de saber e poder do adulto e uma maior autonomia das crianças, referenciam-se à eficácia que se

---

<sup>102</sup> Cf. capítulo V, pt. 3.1. - Os momentos de reunião como ritual de entrada na instituição.

instrumentaliza em tarefas e actividades suportadas em objectos (cf. Derouet, 1992:180).

Resumindo, o *espaço-tempo para as crianças* coincide com as áreas de actividade mais individualizadas e que se materializam em produtos singulares, mais ou menos acabados e elaborados - desenhos, pinturas, colagens, bordados, construções (cf. quadro 8) - cuja expressão original e legítima da criatividade, implicação, empenhamento, esforço e realização pessoal são provas cabais da sua obra e da sua autoria. São estas actividades, a meio caminho entre o jogo e o trabalho, cujos produtos, assinalados com a “marca” pessoal<sup>103</sup> de cada criança, *per si*, permitem a sua auto-enunciação como criadora e autora: “- *Olha o meu desenho... fui eu que fiz!*”. É esta autoria que lhe confere, no seio do JI, o reconhecimento de direitos de propriedade titular - uma valorização da realização de si pela sua acção e “trabalho” - que, a par do cabide e da pasta onde se arrumam estes produtos, constituem o seu pecúlio privado.

Quadro 8 – Desdobramento dos espaços-actividades nos espaços-tempos das crianças...

| Actividades             | Espaços-tempos das crianças = <i>Momentos do brincar</i>                                               |                                                                                                                 |                                                                                                      |
|-------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                         | <i>para crianças</i>                                                                                   | <i>para/das crianças</i>                                                                                        | <i>das crianças</i>                                                                                  |
| Áreas                   | Desenho<br>Pintura<br>Colagem<br>Modelagem                                                             | Biblioteca<br>Jogos de regras                                                                                   | Casa – quarto e cozinha<br>Médico<br>Jogos de construção<br>Brinquedos                               |
| Objectos                | Objectos e materiais abstractos e de desgaste requerendo determinados saberes técnicos                 | Objectos e materiais concretos e duráveis                                                                       | Objectos e materiais concretos e duráveis que criam cenários de acção                                |
| Organização da acção    | Rotinas de acção com regras, sequências e princípios de acção implícitos<br><br>Realização de produtos | Rotinas de acção com regras, sequências e princípios, explícitos que podem ser alterados para crianças na acção | Rotinas de acção com regras, sequências e princípios de acção emergentes das interações das crianças |
| Relações entre crianças | Actividades individuais<br>Actividades paralelas                                                       | Individual<br>Paralela<br>Colectiva em pequeno ou grande grupo                                                  | individual<br>Paralela<br>Colectiva em pequeno ou grande grupo                                       |
| Relações com/do adulto  | Maior presença adulto<br>Intervenção do adulto para apoio individualizado                              | Intervenção do adulto em caso de conflito ou “bagunça”                                                          | Intervenção do adulto em caso de conflito ou “bagunça”                                               |

<sup>103</sup> A *marca*, corresponde a um símbolo pessoal de cada criança que podendo ser representado por um desenho ou o seu nome é realizado pelo seu punho, como se se tratasse de uma “assinatura” que a identifica.

*Eu e meu* que contrastam vivamente com o *nós* e o *nosso* que dão o tom e o mote ao *espaço-tempo das crianças*; áreas de actividades sociais colectivas por excelência, nas quais as crianças mais desenvolvem entre si acções comuns, tradicionalmente conotadas com o reino do lúdico onde, mais do que os lugares e os objectos, é a indeterminação e o imprevisto das circunstâncias de actores e conteúdos que as sustenta. Por excelência, porque permitem que se confirme, explore e legitime no *espaço-tempo colectivo das crianças*, o potencial individual já revelado no *espaço-tempo para as crianças*. Por excelência, porque enquanto áreas de actividade social propostas pelo adulto-educadora, elas apenas fornecem indicações, orientações, "deixas" de cena sucintas, onde os aspectos factuais presentes não lhes impõem desde o início e com precisão, os comportamentos a desempenhar; espera-se mesmo que as crianças as "preencham" desenvolvendo os seus próprios conteúdos, as suas próprias regras e procedimentos. Em suma, que aí criem a sua própria ordem social infantil. Nos *jogos, casa ou posto médico*, as acções que elas desenvolvem são pois reguladas por regras que emergem e se situam no contexto e no conteúdo específico da interacção, não sendo portanto determinadas por regras externas e/ou explícitas de comportamento, nem controladas directamente pelo adulto-educadora. Como tal, este adopta uma postura de quase não ingerência; daí que estas áreas se revelem mais do que um *tempo para as crianças* como o *tempo das crianças*. Isto é, um *tempo seu*, por excelência. Tal significa poder admitir a possibilidade das crianças se constituírem como grupo social, comungando de interesses, modos de pensar e fazer colectivos, capazes de construir modos de governo próprios e de desencadear estratégias colectivas de afirmação/oposição como formas de resistência e de transformação da ordem institucional adulta.

Finalmente, é ainda possível inferir um outro padrão na estruturação do tempo no JI que entrecruza o *tempo monocrono* da rotina institucional organizada sequencialmente ao longo do dia, com o *tempo policrono* da miríade de interacções situadas num contexto altamente comunicativo em que decorrem múltiplas acções simultâneas, como é o caso do *espaço-tempo para e das crianças*. Nesta perspectiva, o *tempo monocrono* institucionalizado pelo adulto, faz-se acompanhar de uma compartimentação, uma divisão e distinção de tempos em função da variedade de tarefas que há para cumprir ou fazer cumprir

e onde não é de modo algum alheia a relação com o tempo da mundanidade. Este contrasta com o *tempo policrono*, onde a relação com o tempo interior, vivido e relacional, dando conta de uma cultura onde tudo é considerado actividade<sup>104</sup> (cf. Hall, 1966), permite ocupar as crianças até ao fim da “hora”.

### 2.3. Da ordem institucional do JI definida pelo adulto-educadora

Num contexto institucional em que adultos e crianças se vão encontrar quotidianamente e onde há vários desconhecimentos e estranhezas mútuos, a organização prévia de espaços, tempos e actividades pelo adulto, visando a cooperação e a acção colectiva, torna-se central, constituindo-se numa estratégia para criar um ambiente de acção com um mínimo de estabilidade, regularidade, continuidade e previsibilidade. Ou seja, ao definir uma dada ordem que comunica significados sobre o que fazer, como, quando, onde, com quem... gera possibilidades para que os actores possam ultrapassar a incerteza social e a sua própria incerteza pela antecipação e previsibilidade de comportamentos, coordenação da sua acção com outros no acesso aos recursos disponíveis e resolução de problemas através da organização de acções colectivas. Uma estratégia relativa às crianças que recobre, simultaneamente, uma estratégia para também o próprio adulto-educadora enfrentar e lidar a incerteza social e fazer face ao “fervilhar” dos interesses e poderes individuais e colectivos das crianças, às múltiplas racionalidades e ambiguidades de interpretações e aos conflitos que possam surgir. Neste sentido, a organização do espaço-tempo das relações sociais entre adultos e crianças, sendo permeada por relações de controlo e poder de parte a parte, procura ser mediada pelo adulto através da criação de um espaço que é um campo social aberto ao exercício da autonomia das crianças e, simultaneamente, à sua integração social com os adultos e outras crianças presentes.

À organização plural do espaço-tempo do JI da Várzea, bem como ao conjunto de regras que lhe assiste, de onde se inferem os seus modos de funcionamento, subsiste a conjugação de várias racionalidades de acção – desde a racionalidade técnica à racionalidade hermenêutica e à racionalidade

---

<sup>104</sup> A título de exemplo, as *culturas monocronas* valorizam a actividade, sendo o descanso considerado apenas uma fase intermediária entre duas fases activas, enquanto que numa *cultura policrona*, estar simplesmente sentado, pode ser considerado uma actividade (Cf. Hall, 1966; Picard, 1995).

emancipatória (Giroux, 1986). Entrecruzando campos de experimentação múltiplos com uma estrutura de relação no espaço, caracterizado por uma classificação e enquadramento relativamente fracos, neles é definida uma *hierarquia implícita de regras de sequência implícitas e critérios implícitos, múltiplos e difusos, em que o adulto cria o contexto que a criança irá recriar e explorar, tendo aparentemente a criança largos poderes sobre o que selecciona e como o estrutura, bem como sobre a escala de tempo das suas actividades, movimentos e relações sociais* que, afinal, se filia nas *pedagogias invisíveis* (Bernstein, cit. Domingos, et al., 1996:182). Acrescem a esta estrutura do espaço-tempo variações e mudanças no decurso da diacronia que, desta forma, indicam que ela não obedece nem a uma coerência interna inalterável, nem a uma ordem sem brechas e, portanto, que não foi concebida como um produto acabado e pronto a usar, independentemente das condições das acções dos seus membros, através das quais se constitui.

Trata-se então de compreender como o contexto do JI, permanentemente confrontado com interesses diferentes e desiguais, individuais e colectivos, de adultos e de crianças, consegue sobreviver como conjunto organizado. Uma vez que tal requer um mínimo de coerência interna, coesão e integração, a questão que se coloca é a de como se constrói uma ordem social legítima. Por outras palavras, como é que num espaço institucional se compatibilizam problemas estruturais contraditórios decorrentes dos interesse das crianças vs. os interesses dos adultos, dos seus direitos e deveres recíprocos, visando a sua autonomia e a sua integração? Nesta perspectiva, o problema da ordem coloca-se como sendo parte integrante do duplo processo de construção de um contrato social vertical entre adultos e crianças e da criação de condições para a emergência e afirmação de uma comunidade entre crianças, onde a conciliabilidade ou a convergência dos interesses, radicando na prossecução do "bem comum", são entendidos como resultado sempre provisório.

Ora, o contrato social que subjaz à ordem institucional definida pelo adulto-educadora – autonomia vs. integração –, procurando representar o interesse comum aos actores em presença, parece alicerçar-se em torno da justificação do *interesse da criança* e do *interesse do adulto*. Os pressupostos do *interesse da criança* decorrem sob a égide de uma concepção segundo a qual o seu *ofício é brincar* (Chamboredon & Prévost, 1973), que assume o *brincar com*



*outros* como uma das expressões do exercício dos seus direitos de autonomia e participação; manifestação, por excelência, da *criança como actor* (cf. Sirota, 1988, 1994, 1998). A sua materialização assenta e manifesta-se na criação de um contexto promotor de oportunidades máximas de acção às crianças e de acesso a recursos variados mas escassos e limitados que se apresentam disponíveis à sua escolha e recriação individual e colectiva. Nesta medida, na consignação do *tempo das crianças* como um espaço-tempo de relações sociais entre crianças, *desenvolver acções comuns com outras crianças* não se reduz unicamente a um campo de expressão de subjectividades. Mais do que isso, constitui e oferece-se como uma oportunidade para as crianças alicerçarem entre si, e nos seus próprios termos, um contrato social onde podem definir a sua própria ordem social com alguma autonomia. Por outras palavras, a existência de um *espaço-tempo das crianças* no JI *pode* criar condições de possibilidade para o exercício da sua cidadania, fazendo jus ao princípio da comunidade de crianças assente na *obrigação política horizontal entre indivíduos ou grupos sociais e na solidariedade que dela decorre, uma solidariedade participativa e concreta, isto é, socialmente contextualizada* (Santos, 1994:208 e 211).

Se do ponto de vista conceptual e ideológico parece não haver discrepância entre os interesses das crianças e os do adulto – dos quais ele se assume como o seu tradutor pela reconstrução de *um mundo do jogo e do amor* (Derouet, 1992:18) –, já do ponto de vista da sua realização, a sua compatibilização parece mais ambígua uma vez que o lema surge formulado como *Brincar sim, mas sem descambar!*. Subentende-se aqui uma concepção de ordem e limites de tolerância que, ao serem definidos pelo livre arbítrio da educadora, podem agir como factores de constrangimento às acções das crianças e revelar o exercício do *poder e violência simbólicos* do adulto (Bourdieu, 1989). Aquele lema parece prender-se, por um lado, com a necessidade de resolver o problema da conservação e acessibilidade dos escassos recursos ao máximo de crianças em circunstâncias que garantam a maior igualdade possível; ou seja, de garantir igualdades civis e igualdades substantivas que implicam a crítica a diferentes formas de propriedade privada (cf. Santos, 1994:206). Por outro lado, prende-se com a necessidade de resolver os problemas da gestão do colectivo de indivíduos, visando quer a sua integração e coesão como grupo de crianças quer a sua autonomia: na estrutura do JI, na

relação com o adulto (pela socialização nas normas e valores do adulto-educadora patentes na organização prévia do contexto de acção da instituição) e na relação com o grupo de pares (pela criação de espaços e tempos que privilegiam a socialização entre crianças nas normas e valores do grupo que se instituem a partir das acções colectivas). Ou seja, a sua constituição como grupo social participativo. Assim sendo, as palavras *autonomia* e *bem comum* subentendem uma forma de distribuir a responsabilidade pela resolução de problemas comuns.

A consolidação da ordem institucional, dependendo em grande medida do modo como ela se legitima, requer a reflexão acerca do modo como adultos e crianças, ao participarem diferente mas cooperativamente na instituição, a reconhecem e lidam com ela. A discussão das margens de autonomia e liberdade patentes no próprio sistema, tanto para uns como para outros, implica ter em mente que o estatuto de dominados das crianças não se reduz ao sinónimo de passividade nem docilidade. Tal avisa que na ordem institucional adulta se entrelaçam não um mas dois contratos sociais – o dos adultos com as crianças (*brincar sem descambar*) e o das crianças entre si (*brincar com outras crianças*). Nesta medida, a ordem institucional é uma arena onde ambos os actores tomam decisões permanentemente, se disputam e onde as regras formais e informais canalizam e regularizam, em simultâneo, as estratégias de poder dos diferentes participantes. Em suma, é um espaço de cooperação entre interesses conflituais.

O contrato social entre adultos e crianças alicerçado numa estrutura edificada sobre a existência de princípios unificadores, a partir dos quais se estabelece a negociação, subentende um conjunto de direitos e deveres que visam estabilizar comportamentos. Assim, no sistema de regras institucionalizado que organiza a actividade social no JI da Várzea, evidencia-se um conjunto de valores tripartidos – liberdade, igualdade e fraternidade – que orientam a acção educativa do adulto. O *princípio da liberdade* subjaz à criação de condições para a participação efectiva e de modo autónomo na escolha de actividades, de e no acesso aos recursos, nos modos de realização e vários tipos de expressão, sendo recorrentemente afirmado pelo adulto-educadora como: “cada um escolhe para onde quer ir, o que quer fazer e com quê e com quem”, “cada um é que sabe”, “cada um faz como sabe”. Nesta medida, a liberdade realiza-se pela participação solidária expressa na responsabilidade perante o colectivo, na

preservação e conservação de materiais, respeito perante as decisões tomadas individualmente ou em grupo e pelas regras estabelecidas ou acordadas. O *princípio da igualdade* revela-se na preocupação em criar um ambiente de acordo com a heterogeneidade em presença: etárias, sociais, género, antiguidade. Tal traduz-se em: não excluir nenhum participante no acesso aos recursos e actividades; observar e escutar atentamente as crianças; reconhecer e assumir os *espaços-tempos para* e *das* próprias crianças respeitando ao máximo o princípio da não ingerência adulta; valorizar publicamente as suas qualidades, progressos e realizações individuais, em particular das crianças com menos poder e prestígio no grupo; fazer da dissonância cognitiva uma estratégia de promoção da reflexividade e da desconstrução de estereótipos. O *princípio da fraternidade* expressa-se pela crítica ao individualismo e propriedade privada, na promoção da partilha sistemática de recursos, espaços, tempos, actividades e afectos conducentes ao desenvolvimento da cooperação, entre-ajuda, interdependência e respeito pelo outro – aspectos recorrentemente afirmados sob os lemas: “*aqui é igual para todos*”; “*tudo é de todos*” e “*tem que se emprestar*”.

O conjunto de regras adultas que subsiste à organização do espaço, tempo e actividades através dos quais são articulados e integrados os comportamentos heterogéneos ou divergentes dos participantes não são, então, apenas uma resposta técnica a um problema institucional, mas sim um recurso cultural para lidar com um problema humano que é o da estruturação e regularização da cooperação conflitual dos diferentes participantes, cada qual com competências sociais distintas para se confrontarem e conviverem com as tensões que lhes são inerentes. Nesta medida, mais do que entender a ordem institucional como apenas funcional e racional, importa entendê-la como um contexto de relação de poder e troca de interdependências várias e permanentes, onde o lema do pacto social “*Brincar sim, mas com ordem!*” não é apenas apanágio dos adultos, mas se afirma também entre as próprias crianças, como se verá. A questão da máxima comunicabilidade, tendo como reverso a máxima visibilidade e exposição ao controlo e exercício do poder (Foucault, 1987), poderá igualmente ser concebida como uma ponte que liga adultos e crianças – recurso à re-negociação constante e à flexibilização –, percorrida não só na direcção dos adultos para as crianças, mas igualmente entre elas e delas para o adulto. Dado o carácter relativamente indeterminado e aberto da instituição enquanto processo

de integração de comportamentos humanos e fenómeno de ordem local, pode-se ainda inferir que este contrato permanece livre e inventivo, ou seja, potencialmente imprevisível na sua prática social.

Inerente a esta definição de ordem institucional pelo adulto-educadora, pode-se então antever uma concepção de integração social que, por um lado, parece *a priori* ver no grupo de "pares" a estrutura da solidariedade mecânica assente nas homologias cuja consciência moral é representada pelo adulto (Durkheim, 1898/1987) e, por outro, uma concepção que na oferta de um contexto espaço-tempo diversificado de actividades no JI parece promover uma divisão do trabalho diferenciada, tanto mais geradora de uma solidariedade orgânica quanto mais contribuir para a realização dos princípios democráticos referidos. Todavia, porque o adulto pode sempre manipular o processo de socialização (Bernstein, 1996), importa, neste caso, compreender o lema "*Brincar sim, mas com ordem!*" ora como factor de realização do interesse da criança, ora como factor de constrangimentos que, por isso mesmo, possibilita a exploração das brechas e margens da instituição e o exercício de um certo grau de autonomia pelas crianças; garante de tolerância mínima, face a interesses que, coexistindo, se assume não terem que ser necessariamente convergentes. Neste sentido, importa ainda não escamotear as capacidades de interpretação diferenciadas dos actores: de como as crianças conseguem inteligentemente jogar e tirar partido das ambiguidades, incoerências e contradições e de como outras concepções do poder adulto, mais do que o repressivo, o poderem assumir como reconstitutivo ou cooperativo.



O contexto do JI da Várzea, definindo um campo social que constrói um referente e uma situação convencional, uma ordem que torna possível e confere grandes significações, subentende um conjunto de códigos sociais indispensáveis à comunicação – a linguagem verbal, mas também outros sistemas semióticos como a simbólica do espaço, do tempo e dos objectos, do vestuário, apresentação de si e, em geral, o conjunto de rituais que organizam as relações sociais. Permitiu, assim, descrições e análises supra-actor que, ao padronizarem as actividades sociais, fornecem *à priori* um sistema classificatório dos diferentes tipos de contextos, relações e actores, bem como de um conjunto de regras que permite aos participantes estruturar as acções como elementos

sequenciais das interacções sociais. Dito de outro modo, o contexto do JI, criado para alcançar bens colectivos, apresenta-se como *gramáticas gerativas da acção social* (Burns & Flam, 2000:17) que os actores usam para organizar as actividades sociais, formular relatos sociais, regular e estruturar as interacções, estruturando a vida social.

Não é, no entanto, um *enquadramento* ou contexto neutro. Pelo contrário; embora uma coisa seja o contexto definido como proposta de acção e outra seja o contexto em acção – em cujas dinâmicas sociais os actores envolvidos são parte vital e se revelam nas situações de comunicação intercultural (Lipiansky, 1998) –, não se pode esquecer que o JI é uma poderosa ferramenta da estruturação social que aí tem lugar; uma estrutura tempo-espaco com um impacto instrumental e comunicativo na acção e intervenção social. Tal como não convém esquecer que é igualmente uma fonte de poder que favorece desigualmente os diferentes actores e será por eles utilizado nas suas lutas e negociações (cf. cap. VI).

Como é que então se constrói a realidade social quotidiana num contexto que, obrigando os diferentes actores à partilha, não é imediatamente sinónimo de consenso e integração social? Como é que se constrói a realidade social com base em sistemas de regras, gramáticas sociais e interpretações das situações que são heterogéneas e desiguais? É esse processo de construção de lugares comuns que se detalhará, considerando os contextos de acção concretos que são definidos pelos próprios actores por referência aos aspectos físicos e espaciais, ao *timing* dos acontecimentos e aos outros, adultos e crianças.

Referencio-me, já de seguida, ao confronto das crianças com a ordem institucional definida pela Carlota, naqueles rituais quotidianos do *espaço-tempo adulto* que, ao constranger vs. potenciar as suas acções, acabam por participar também na base constitutiva da gramática das relações sociais entre pares. Aí, procuro dar conta da cognoscitividade dos actores-crianças e das suas competências nos processos sociais que, subscrevendo a *lógica da integração*, revelam a sua adesão e conformidade quer à ordem social definida pelos adultos quer à ordem social emergente definida pelas crianças. Igualmente valorizo os processos sociais que, subscrevendo a *lógica da interdependência*, expressam o desenvolvimento de acções estratégicas onde as crianças escusando-se, resistindo ou transformando a ordem institucional, a desafiam pela contraposição de uma ordem própria: a sua ordem social emergente. É essa dinâmica que se procura reflectir no capítulo V.

**V Capítulo – “*Dos meandros da ordem institucional adulta às ordens sociais emergentes das crianças*”  
ou... retratos da construção das ordens sociais no JI**

L  
f

## 1. De “passar da porta p’ra dentro...” ao “embrenhar nos meandros...” - introdução

A estruturação do espaço-tempo do JI pela educadora, ao propôr e projectar uma estrutura significativa do mundo da vida quotidiana que apela à experiência individual e colectiva das crianças, visa facilitar e apoiar o(s) processo(s) de integração social, aqui entendido(s) como *reciprocidade de práticas de autonomia e dependência entre actores em situação de co-presença e na sistemidade ao nível da interacção face-a-face, nas suas continuidades e disjunções* (cf. Giddens, 1984:22). Esta circunstância, obrigando ambos – educadora-adulto(s) e crianças – ao desenvolvimento de múltiplas e complexas interacções, constitui-se ela própria em conhecimento sobre a organização e funcionamento do JI e sobre todos quantos ali participam, permitindo-lhes assim o domínio progressivo do sistema de regras institucional que viabilizará a sua acção autónoma, a participação em acções colectivas e a construção de sentidos comuns.

Considera-se, então, que a realidade construída primeiramente pelo adulto- educadora, representando a instituição e incarnando não apenas o conhecimento mas também a “lei” e o poder, expressos na interacção vertical<sup>105</sup> com as crianças (cf. Vasquez-Bronfman & Martinez, 1996:81), está longe de estar cognitivamente delimitada e esgotada, da sua significação ser monolítica<sup>106</sup> ou dos seus efeitos sociais serem inteiramente previsíveis (cf. cap. IV). Pelo contrário, uma vez que o sentido que as diferentes crianças-actores lhe reconhecem à partida e/ou lhe atribuem a partir das suas acções é susceptível de inúmeras interpretações em virtude de serem portadores de um *habitus*, como diria Bourdieu, ou de uma *reserva de experiências prévias*, como diria Schütz, e ainda de estes/as não serem os mesmos para cada actor (cf. cap. III), subentende-se, quando se passa *da porta p’ra dentro do JI*, a (co)existência não de uma mas de diferentes ordens da realidade ou *realidades múltiplas*. Pode então dizer-se que as crianças, a partir da multiplicidade de idiossincrasias

---

<sup>105</sup> De acordo com Vasquez-Bronfman & Martinez (1996:82-84), e por referência às interacções dos professores-alunos na escola primária, as *interacções verticais* caracterizam-se essencialmente por: i) estrutura dissimétrica em relação ao poder e papéis definidos; ii) são ritualizadas; iii) são públicas, decorrendo face a todo o grupo de crianças; iv) durante uma aula, as relações verticais ocorrem simultaneamente com interacções horizontais; v) exprimem-se principalmente através da linguagem, sendo-lhe a mímica e os gestos subordinados.

<sup>106</sup> Até mesmo por parte da Carlota. Basta pensar na organização do espaço. Cf. cap. IV, quadro 6.



sociais que "trazem" consigo e dos vários elementos que estruturam a vida social no quotidiano do JI, vão construindo uma dada realidade social. Esta, ao fundar o sentimento de pertença e inclusão no colectivo, forja ordens de existência reguladas por princípios e lógicas de acção relativamente autónomos, alicerçados numa dupla e simultânea integração social: na ordem institucional adulta e na ordem instituinte das crianças.

Com efeito, as orientações culturais que o adulto-educadora procura veicular através e naquele contexto educativo, não fazem dele um 'estado' da sociedade que determina as relações e interações sociais, com o qual as crianças se deparam e em que se encaixam ou simplesmente confrontam, tal como o conjunto heterogéneo de 18 crianças que se encontra inicialmente no JI (cf. cap. III) em condições de presença, proximidade e assiduidade, quando *entra da porta p'ra dentro*, não é ainda um grupo social apenas pelo facto de o passar a fazer. Neste sentido, quer a transformação do conjunto de crianças em grupo social com uma dada cultura de pares, edificada a partir do confronto com o mundo socio-institucional adulto e das suas interações horizontais<sup>107</sup> (cf. Frønes, 1995; Vasquez-Bronfman & Martinez, 1996:134-138), quer a subsistência do JI com a sua estrutura espacio-temporal predefinida com base nos actos nele praticados pelos próprios actores, sendo por eles constantemente constituída, explicitada, mantida, contestada e transformada, se tornam processos de construção social da realidade em simbiose. Por conseguinte, se *entrar da porta p'ra dentro do JI* foi dar conta de um sistema de regras e de uma situação comum que, ao enquadrar as acções das crianças as sujeita a determinados constrangimentos e/ou possibilidades, torna-se agora necessário *embrenhar-me nos seus meandros* para mostrar como estas, actores orientados pelos seus interesses e pela interpretação subjectiva que fazem das condições da instituição e das regras da organização (cf. cap. IV), referenciam as suas acções sociais tanto ao mundo adulto como ao mundo infantil.

---

<sup>107</sup> De acordo com Vasquez-Bronfman & Martinez (1996:134-138), e por referência às interações entre alunos na escola primária, as *interações horizontais* caracterizam-se por: i) amplitude, intensidade e flexibilidade; ii) aparentemente o professor não intervém; iii) têm carácter privado e recorrem a técnicas de dissimulação, com um modo de expressão que valoriza os gestos e mímica e onde a linguagem falada ou escrita tem um papel mais subordinado; iv) têm uma estrutura de relação mais equivalente e os papéis são intermutáveis.

Ao *embrenhar(-me) nos meandros* - sinónimo de posicionamento *dentro e entre*<sup>108</sup> o que ali se passa, acontece e faz acontecer – para descrever algumas das *ligações mais íntimas e detalhadas das interacções, às propriedades muito mais amplas da institucionalização da vida social* (Giddens, 1984:96), tenho em mente reflectir o carácter da estruturação da acção social no JI como uma dualidade (Giddens, 1984, 2000). Por isso, procuro evidenciar, analisar e compreender como é que, enquanto forma social de espaço-tempo previamente organizado pelo adulto-educadora denotativo de uma ordem institucional adulta, o JI é apropriado<sup>109</sup> sócio-cognitiva-afectivamente pelas crianças e se transforma numa *experiência de relação com o mundo* (Certeau, 1990:173). Isto é, onde as acções sociais decorrentes da intersecção dos *espaços-tempos dos adultos* com os *espaços-tempos para as/das crianças*, confrontando-se, harmonizando-se ou brigando, integram processos de construção de mundos intersubjectivos e culturais de significados partilhados que se vão sedimentando no tempo à/na medida em que as crianças forem capazes de neles construir – a partir da multiplicidade de combinações possíveis entre acções e sentidos – uma experiência colectiva capaz de dar sentido às suas próprias acções no seio da heterogeneidade (cf. Dubet, 1994/1996:15). Mais do que um *enquadramento primário* que fornece um *palco* com vários *cenários* onde, à boa maneira de Goffman, têm assento as interacções ou do que uma estrutura espacio-temporal socialmente determinante que assegura a *fixidez subjacente às instituições* (Giddens, 1984:96), entender a contextualidade do JI é procurar captá-lo como uma forma de estruturação da experiência social, como um local de debate intercultural, de *cruzamento de mobilidades, que é produzido pelas operações que o orientam, o circunstanciam, o temporalizam e o levam a funcionar como unidade polivalente de programas conflituais ou proximidades contratuais* (Certeau, 1990:173). Constituído por sistemas de regras múltiplos que permitem um leque de escolhas possíveis de respostas dos actores (cf. Burns & Flam, 2000), apenas determinando parcialmente a sua acção e a interacção, importa então observar como é que, no contexto do JI da Várzea, estes convergem em contextos concretos de interacção com adultos e crianças e neles elas são capazes de, ao mobilizar competências sociais diversas, combinar vários tipos de

---

<sup>108</sup> Cf. capítulo II, 2.

<sup>109</sup> Cf. III, nota 70.

acção com versatilidade, revelando um *papel activo no processo de formação e transformação das regras sociais, comportamento estratégico e lutas pela manutenção e transformação da vida social* (cf. Bruns & Flam, 2000:xiii). Em suma, *embrenhar nos meandros* para poder afinal descrever as crianças como actores sociais de “carne e osso”.

### 1.1. Da acção social, entre o *sentido* e os *outros*

Colocar a tónica sobre as crianças como sujeitos de “corpo inteiro” significa considerar o seu poder para realizar acções. Entendidas estas de acordo com a noção weberiana de *acção social* (cf. cap. I) de onde derivam duas noções centrais ao conceito: a de *sentido* – que remete para as capacidades cognitivas de *interpretação* e *racionalidade* dos sujeitos – e a de *outros* – que remete para a *interacção* (cf. Sarmiento, 1997:41-43), pretendo no entanto, demarcar-me daquilo que tem sido uma concepção persistente e enraizada acerca do que é e do que conta como *sentido* da acção. Isto é, de uma concepção que o apresenta como a *priori* da acção e esta como sinónimo de *acção racional*, ancorando numa *razão* que, por sua vez, se faz coincidir com *consciência* e *reflexividade*, tornada manifesta por via do discurso e da explicitação das *intenções* que lhe presidem. A *acção racional* tornou-se assim consignação do sujeito pensante como alguém dotado para a realização de operações cognitivas complexas que, fundadas sobre raciocínios lógicos, hipotéticos e dedutivos, o tornam *consciente* de *todos* os seus actos. De tal modo que se preconiza não só ser este capaz de explicitar previamente a sua acção, como de analisar e decompor *antecipadamente* o seu curso em planos ordenados sequencialmente, prevendo os seus resultados, como ainda é capaz de (se) (auto-)controlar a acção em função dos objectivos definidos. Nesta perspectiva, o *sentido da acção* tem sido apresentado como sinónimo das acções teleológicas e destas como racionais<sup>110</sup>, as quais se imputaram como sendo as características da conduta normal e natural dos adultos que, por referência às crianças, se representam como uma espécie de *terceiro estado da sociedade*, à boa moda comteana<sup>111</sup>.

---

<sup>110</sup> Para uma reflexão crítica acerca da noção de acção, cf. Sarmiento (2000:45-50).

<sup>111</sup> Ao estudar o desenvolvimento total da inteligência humana nas suas diversas actividades, creio ter descoberto uma grande lei fundamental à qual ele está submetido [...] esta lei consiste em que [...] cada uma das nossas concepções principais passa sucessivamente por três estados diferentes: o estado teológico ou fictício; o estado metafísico ou abstracto; o estado científico ou positivo [...] o primeiro é ponto

Retomo, então, o meu ponto de partida para enfatizar que o *sentido da acção* se revela na capacidade dos actores para “fazer coisas” em acções e para chamar a atenção para o carácter da *intencionalidade* como processo, considerando-a como *um traço rotineiro da conduta humana, não implicando que os actores tenham em mente objectivos conscientemente definidos no decurso das suas actividades* (Giddens, 2000:16). Por conseguinte, no quotidiano, a racionalização da acção ocorre frequentemente *a posteriori* ou no fluxo da acção<sup>112</sup>. Isto quer dizer que o sentido da acção, sobressaindo sobretudo na sua natureza tácita<sup>113</sup>, não descarta o papel fundamental que a consciência humana aí desempenha na reflexividade na/da interacção social. Quanto mais não seja ao nível de uma *consciência prática* (*idem*, 1984, 2000) que se torna manifesta em tudo o que os actores conhecem e no modo como aplicam esse conhecimento das regras e tácticas à sua conduta prática e à coordenação de actividades com outros. *Consciência prática* que, subentendendo capacidades de reflexão na acção e para a sua *racionalização*, habilita qualquer um a ser capaz de fazer um relato das suas práticas e de elaborar construções discursivas “exteriores” ao fazer: *das razões para as suas actividades se interrogados por outros, porque é que agem de uma dada maneira, adiantando razões para a sua conduta* (*ibidem*, 1984, 2000:18). Assim sendo, neles investindo inevitavelmente, os conteúdos subjectivos que lhe são inerentes, mesmo que expressos de modos diferentes dos dos adultos, como poderá ser o caso das crianças.

O *sentido da acção* não se refere, então, às intenções e razões expressas isoladamente pelos sujeitos mas é inerente e intrínseco ao carácter imputável da reflexão interactiva da/na acção. Inclui, ainda, a monitorização do cenário da interacção, uma vez que, *nas explicações que os actores são capazes de fornecer sobre a sua própria conduta, mobilizam as mesmas reservas de*

---

de partida necessário à inteligência humana; o terceiro o seu estado fixo e definitivo, Comte, in Aron (1991:126).

<sup>112</sup> Nas palavras de Schweder (1981/1997:148-149), *Aquilo que os cientistas cognitivistas contemporâneos (em antropologia e na psicologia cognitiva) descobriram foi que a maior parte de nós possui uma mentalidade primitiva a maior parte do tempo [...] As nossas estratégias de recolha de dados são deficientes. Possuímos capacidades limitadas de raciocínio dedutivo. Não sabemos como calcular a probabilidade de ocorrência de um acontecimento. Não sabemos que evidência é relevante para testemunhar uma generalização. Dominamos a informação indexada. Confundimos verosimilhança com probabilidade. Não temos tendência para comparar probabilidades condicionais ou para processar informação relevante-correlata. E também não somos lá muito bons a fazer ciência aplicada. Para outras contribuições críticas da concepção de acção dotada de sentido como acção racional, cf. Suchman (1990); Giddens (1984), Schweder (1984).*

<sup>113</sup> Daí a importância de não negligenciar o conceito de *habitus* e também as críticas a este conceito (cf. cap. III), Perrenoud (1997/1999) e Burns & Flam (2000).

*conhecimento que se encontram à sua disposição no próprio decorrer da produção e reprodução da acção (ibidem, 2000:17).* Concomitantemente, o sentido das acções realiza-se no jogo das *interacções* mais ou menos consensuais, mais ou menos conflituais *com e outros* nos encontros em que os indivíduos se envolvem. Constituindo um traço básico da conduta diária, são as interacções que alicerçam as bases a partir das quais é construída a intersubjectividade necessária ao desenvolvimento de acções comuns e simultaneamente um modo em que, ao serem avaliadas as competências sociais do actor por outros, ele próprio se reflecte e revê como individualidade. Ocorrendo no interior de estruturas e sistemas sociais com os quais os actores estabelecem complexas relações, são as interacções também que, definindo as condições concretas em que se jogam as suas possibilidades e limitações, se constituem numa ocasião privilegiada para, ao pôr à prova as competências individuais e sociais do actor, as desenvolver em acções comuns que as ampliam e complexificam.

É nesta perspectiva que se pode falar de construção *intersubjectiva* de sentidos partilhados como uma característica e condição da vida social. Supõe-se assim que os actores são capazes de definir um sentido para o que fazem, procurando entender-se, ajustando planos de acção em comum, cooperando, enunciando as possibilidades de criação de espaços para a acção, mesmo que no caso das crianças sigam trâmites desusados daquilo que os adultos consideram ser os habituais. Tal requer, no entanto, a consideração de que será sempre apenas “uma certa” intersubjectividade. Isto porque os participantes, dotados de diferentes níveis de competência e conhecimento, interesses, papéis e poderes no controlo dos recursos e nas capacidades de acção, experimentam realidades sociais de algum modo distintas, mesmo quando o fazem participando juntos na mesma interacção. Daí a intersubjectividade ser sempre relativa, grosseira e imprecisa e daí, também, a construção social da realidade ser sempre um processo aberto, vulnerável à ambiguidade, à incompreensão e ao conflito (cf. Burns & Flam, 2000:38-40).

Melhor se compreende, assim, a importância que o tempo assume na acção social quando Giddens (1984, 2000) a ele se refere a partir de duas noções centrais: o *fluxo contínuo da acção* e a *rotinização do quotidiano*. Na primeira acepção, as acções sociais, reclamando *o(s) outro(s)*, ultrapassam o

sujeito singular, transcendendo também o instante para se (con)sequeNCiarem num feixe de intervenções de alta densidade, cujas temporalidades causais, concretas ou projectadas significam que em todos os momentos do processo há acção. A segunda acepção chama a atenção para a pertinência que o tempo adquire nos processos que intervêm na construção de modos comuns de pensar e agir e que permitem e asseguram a interacção. Estes, radicando num conhecimento mútuo gerado na acção social, são reiterados pela sua persistência e redundância na replicação da(s) experiência(s) de cuja decantação e sedimentação emergem, como elemento central, as rotinas enquanto práticas sociais regulares, tipificadas e ritualizadas. *Embrenhar nos meandros* da ordem institucional significa, então, procurar dar conta da temporalização da acção, entendendo-a como constitutiva da sequência dos acontecimentos que, obrigando ou derivando dos actores, se estendem no tempo e no espaço, produzindo, pela recriação constante das propriedades estruturadas da vida social, a sua continuidade. Neste sentido e de acordo com Giddens (1984), o carácter situado das acções e interacções no tempo-espaço e a rotinização da actividade, entrando na estruturação da vida quotidiana, constituem formas de integração social e, por conseguinte, um nível de elementos básicos por meio dos quais as instituições dos sistemas sociais são articuladas.

Entender as crianças como actores sociais dotados de cognoscitividade, *que sabem (crêem) acerca das circunstâncias da sua acção e da dos outros, apropriados na produção e reprodução dessa acção, incluindo tanto o conhecimento tácito quanto o discursivamente disponível* (Giddens, 1984) e cujas capacidades reflexivas operam parcialmente ao nível discursivo, estando largamente contidas na consciência prática, constitui-se num instrumento analítico poderoso para poder ultrapassar a ideia das crianças como *idiotas culturais* (Garfinkel, 1967:68). A valorização das suas acções sociais torna-se assim uma possibilidade, um modo de reconhecimento e assunção da “palavra” das crianças pelos modos como nela traduzem uma relação entre o pensar, o fazer, o dizer e o sentir que além de se contarem a si próprias, contam como é estar em comum, tal como lhes parece que é e deveria ser. Por outras palavras, “*embrenhar nos meandros*” da ordem institucional do JI para atentar nas acções sociais que as crianças desenvolvem com os adultos e com as outras crianças significa que quando, por exemplo, se considera a emergência da cultura infantil

como uma prática social colectiva, ao invés de dizer que *a criança brinca*, deveríamos dizer *que ela fala*. Quer dizer *que ela se instaura socialmente como um 'falante'*. Logo, *como um actor e não como um figurante ou objecto* (Bernard-Bécgariès, 1994:29-30).

## 1.2. Da acção social como prática situada e como possibilidade de evidenciar as competências sociais, tipos e lógicas de acção mobilizadas pelos actores na sua experiência quotidiana.

*Embrenhar nos meandros* do contexto institucional para procurar dar conta das relações e dos laços sociais entre os presentes no JI, a partir das acções sociais que as crianças como actores implicados produzem e utilizam na sua vida quotidiana, requer tomar como ponto de partida as *práticas situadas*. Isto é, em interacções contínuas com o contexto que, sendo mais ou menos informadas pelas representações das acções que os actores aí podem desenvolver e das suas condições de realização, asseguram uma função de previsão que *sobretudo nos orientam de modo a permitir-nos, nas interacções locais, responder aos factos imprevistos e evitar outros* (cf. Suchman, 1990:159). Integrando o estatuto ordinário e conjuntural das práticas sociais, as *acções situadas* não são determinadas pela sua visibilidade discursiva em palavras que anunciam projectos prévios de intenção e antecipam inteiramente os seus resultados (entendidos frequentemente como sinónimos de racionalidade); quando muito, enunciam as suas finalidades ou limites. Basicamente, assentam *sobre a disponibilidade de uma resposta contingente e necessariamente ad hoc* (*ibidem*), onde o que se torna efectivamente importante para o actor é o conjunto de competências incorporadas, de saberes-fazer de que dispõe, do qual depende o seu sucesso, uma vez que são quem lhe permite lidar o melhor possível com as situações<sup>114</sup>. *Competência* torna-se, então, uma noção central, porque permite pensar e reconhecer socialmente as relações entre a prática e os saberes detidos

<sup>114</sup> A *acção situada* (Suchman, 1990:158) como sendo eminentemente uma prática é exemplificada com a história da canoa: *ao contemplar uma descida delicada de rápidos em canoa é provável que nos sentemos um bocado e que preparemos a maneira como os vamos descer. Poderemos pensar qualquer coisa como: vou tentar ir o mais longe possível na força da corrente, tentar passar entre aquelas duas grandes rochas e virar rapidamente à direita [...]. Um grande número de deliberações, discussões, simulações e reconstruções pode intervir num dado plano e até podemos tecer planos alternativos. Mas em nenhum caso – e este é ponto crucial – esses planos controlam a acção [...] eles param, lá, exactamente onde começa o trabalho de descida dos rápidos porque quando entramos verdadeiramente nas acções detalhadas que devem ser realizadas, in situ, o que conta não são os planos, mas sim as competências incorporadas de que dispomos: manejar uma canoa, responder às correntes...*

pelos actores, revelando a indissociabilidade de uso que eles fazem da sua experiência acumulada e das suas competências comunicativas actuais; dos seus saberes como membro e sentimentos experimentados como tal. Por via das acções sociais que as crianças dirigem em relação ao mundo físico, aos adultos e a outras crianças – as quais podem não decorrer de uma intencionalidade explicitada, nem prévia nem discursivamente – podem expressar as suas *competências sociais*, uma vez que se tornam manifestas pela sua capacidade de corporalmente realizar e fazer coisas, revelando "provas" materiais; de relatar, argumentar, justificar e defender as suas práticas e os seus pontos de vista; de saber lidar com as suas emoções e sentimentos e saber interpretar e avaliar os dos outros; de tomar as suas próprias acções 'brilhantes' e 'sensíveis' aos e para os outros; de, pela sua mestria, gerir, manipular e negociar os e com os recursos disponíveis. Mas sobretudo para, com tudo isto, *pô-los em relação em função do seu saber, da sua perícia e da sua visão da situação [...] do julgamento da sua pertinência em relação à situação, da sua mobilização com discernimento* (Perrenoud, 1997/1999:8-9). Em suma, sabendo adequar-se *in situ* nas trajectórias do "aqui e agora" das ocasiões e dos seus percalços (cf. Suchman, 1990:160; Frønes, 1995:55-60; Hutchby & Moran-Ellis, 1998:14-16; Perrenoud, 1997).

Construídas com a prática e multiplicadas nas interacções, malgrado o reconhecimento dos saberes depender da estrutura interna do grupo, as *competências sociais* expressam-se nas mais diversas combinações de *acções tácticas, estratégicas, dramatúrgicas e normativamente orientadas* (Habermas, cit. Frønes, 1995:59-60)<sup>115</sup>. As *acções tácticas* são indissociáveis das circunstâncias conjunturais das interacções onde se cruzam e sobrepõem tempos rápidos, urgentes e ritmos heterogéneos e imprevistos, não sendo calculadas nem preparadas antecipadamente<sup>116</sup>. *Agem sobre uma hábil utilização do tempo* (Certeau, 1990:62-63), revelando a sua pertinência no fluxo contínuo da conduta, na oportunidade de gestos e movimentos e na intervenção no preciso instante para transformar favoravelmente situações, introduzindo novos jogos nos

---

<sup>115</sup> A respeito dos tipos de acção, cf. Frønes (1995:55-60); Sarmiento (1997:47).

<sup>116</sup> É para este tipo de acções – enquanto conhecimento tácito que organiza e regula a vida social e que se situa em grande parte para além da atenção ou da consciência imediata, aí se salientando o carácter irreflectido, intuitivo e rotineiro mas também a adaptabilidade, flexibilidade e criatividade sem *invenção* consciente ou intencional do comportamento – que Bourdieu chama a atenção quando se refere ao *habitus* e à sua relação nas práticas quotidianas (cf. Burns & Flam, 2000 e cf. cap III.)



momentos sucessivos de uma réplica, de uma “deixa”, de um “golpe” que asseguram aos actores continuidades e permanências. Em suma, trata-se de *uma astúcia, um misto de intuição e cálculo, a que o corpo dá visibilidade e visibilidades práticas e que se manifestam apenas em acto, desaparecendo com ele para reintegrar a totalidade dinâmica do agente* (Dejours, 1993, *cit.* Matos, 1999:57). Expressam, afinal, a *consciência prática que é um conhecimento incorporado naquilo que os actores ‘sabem como fazer’ e sabem como continuar* (Giddens:2000: 49 e 37). Nesta perspectiva, um dos aspectos pertinentes para compreender, na dinâmica das interacções, o modo como a sua significação é inter-subjectivamente constituída, decorre do carácter de *improvisação da acção: acções onde não existindo um script, à partida, a improvisação colectiva é criada no momento a partir de breves indicações estruturais, onde a acção de cada actor, influenciada pela dos outros, introduz um carácter de contingência em cada réplica da interacção* (Sawyer, 1997:XIX). Sobrevem então, no âmbito das *acções tácticas*, a importância da *experiência* (cf. Perrenoud, 1987) e da individualização pela expressividade do particular que, sob a forma de criatividade, imaginação e invenção, possibilitam a afirmação dos actores como autores<sup>117</sup>.

Ora, são as *acções tácticas*, quando consideradas na sua inserção nas práticas sociais investidas pelos actores, que se revestem e assumem, frequentemente, como fulcrais para a estruturação de diferentes e variadas *acções estratégicas*<sup>118</sup>, já que revelam sobretudo *uma maneira de organizar a acção, seleccionando diferentes elementos que [se] utilizam com configurações variadas para resolver diferentes espécies de problemas* (Swidler, 1986, *cit.* Corcuff, 1997:125). Neste sentido, as *acções estratégicas* são aquelas que, ao permitirem aos actores mobilizar as regras e os recursos disponíveis no decorrer das suas relações sociais - o que requer o uso e a manipulação de aspectos

---

<sup>117</sup> Cf. cap. IV, nota 96.

<sup>118</sup> O conceito de *estratégia*, desenvolvido como alternativa aos modelos deterministas de explicação que retratam o comportamento humano como sendo largamente controlado por forças sociais, não se apresenta consensual acerca do que deve ser qualificado como estratégia. Tradicionalmente, é definido como *respostas conscientes a constrangimentos em que os actores estão altamente conscientes das suas intenções, decidindo racionalmente, actuando com um conhecimento o mais completo possível das consequências das acções* (cf. Gomes, 1993:603-609). No caso da teoria dos jogos, só se considera *uma acção como estratégica se esta estiver integrada num plano de acção* (*idem*). Porque, no caso em análise, os actores sociais em causa são crianças, importa aqui referir que alguns autores *chamam a atenção para as dificuldades de aplicação do conceito de estratégia na análise de certos comportamentos de crianças, colocando em dúvida a capacidade destas para procederem ao cálculo necessário à elaboração de estratégias* (Crow, 1989, *cit.* Gomes, 1993:609).

comunicacionais<sup>119</sup>, físicos, cognitivos, afectivos e sociais –, visam influenciar os outros com vista à obtenção de fins em conformidade com determinados objectivos, conscientes ou não, e de tirarem partido no e do sistema, jogando com ele (cf. Giddens, 2000:63; Dubet, 1994/1994; Frønes, 1995:59).

As *acções tácticas e estratégicas* podem-se ainda revestir, articular ou tornar *acções normativamente orientadas* ou *acções normativamente reflexivas*. De acordo com Habermas (*cit.* Frønes 1995:56, 59-60) as primeiras são acções reguladas por normas de acção às quais os actores se conformam. As segundas são acções nas quais os actores podem ultrapassar ou alterar essas normas através do diálogo e reflexão, podendo ser seu propósito gerar novos critérios ou fins para a acção. Neste caso, a competência para *decifrar e reinterpretar* as afirmações e expressividade corporal e emotiva dos outros e as suas próprias num contexto reflexivo e de diálogo aberto implica competências críticas. Tal significa ser capaz de engendrar novas soluções e modos de pensar, o que requer a capacidade de *interpretar* as situações, adoptando mais do que uma perspectiva acerca da situação, e de – aspecto importante – redefinir o contexto. Uma acção deste tipo inclui, portanto, a competência estratégica.

A *acção dramática* insere-se na perspectiva da representação teatral e da ordem dramática, onde o *termo representação se refere a todo o dispositivo que transforma um indivíduo em actor* (Goffman, 1974/1991:132). Considera-se que os indivíduos em situação de interacção face a face, quando se apresentam a si e à sua actividade perante os outros, se representam como actores desempenhando um papel social – *como o conjunto de direitos e deveres ligados a uma dada categoria* (Goffman, 1959/1993:27) – que se recorta perante o papel também representado pelos outros presentes, sendo que estes outros se constituem ao mesmo tempo em assistência, em observadores ou co-participantes. Nesta medida, o indivíduo, pretendendo ser uma pessoa de determinado género, procurará orientar e manipular a expressão que *transmite* e a expressão que *emite* por forma a que, influenciando e controlando a impressão

---

<sup>119</sup> De acordo com Frønes (1995:59-60), a *acção comunicativa descrita por Habermas requer na prática, uma competência geral para a acção na qual a capacidade para a acção estratégica, descentração e interpretação crítica são competências comunicacionais centrais*. Neste sentido, a *racionalidade instrumental é um aspecto da acção estratégica, mas a acção instrumental e a acção estratégica são diferentes quando as olhamos como práticas sociais, uma vez que a acção instrumental não tem dimensões prelocutórias* [a intenção do actor não é integrar um contrato aberto mas iludir, influenciar os outros por meios que vão além da argumentação ou do diálogo] e *são precisamente estas dimensões que intervêm na acção estratégica*.

que os outros formam dele, lhes enderece uma exigência moral que os leve a apreciá-lo e a tratá-lo, que os leve a agir voluntariamente de acordo com os seus objectivos. Ou seja, de acordo com o tipo de tratamento que é suposto esperar relativamente ao papel que ele reivindica para si (*idem*). Assim, na projecção de uma definição da situação pelo indivíduo quando acede à presença dos outros, as primeiras impressões revelam-se de uma importância vital, uma vez que delas poderá depender a sua capacidade de se apoderar da iniciativa da acção e de a manter. O mesmo acontece com o desempenho dos papéis sociais representados, definindo, sobretudo, sistemas de valores, atitudes, modelos típicos que servem de esquema para os actores regularem os seus comportamentos e relações em cada circunstância particular e por referência aos outros. Uma vez que o problema da representação é saber se os actores encarnam adequadamente os personagens de que se investem perante um público que valida ou invalida a personificação, este tipo de acção insere-se num jogo interactivo de estratégia onde não se pode distinguir o que é o fim do que é o meio, se se joga por jogar ou se se joga para ganhar, porque as propriedades objectivas da situação vêm estabelecidas as suas significações no decorrer das transacções. Daí que tão importante como os recursos de que se dispõe ou dos objectivos que se pretendem seja o leque de competências patentes pelos actores na sua utilização perante os outros, nas formas e de acordo com as condições da sua realização no quotidiano.

As possibilidades de gerar combinações múltiplas e criativas entre estas diferentes modalidades de acção no decurso das interacções constróem as bases que permitem identificar elementos do conhecimento mútuo – as representações, as emoções e as acções (Montandon, 2000:99-100) –, e referenciar comumente a inteligibilidade dos mundos presentes, neste caso no JI. É este conhecimento de ordem cognitiva, afectiva e social – inseparável da variedade de acções sociais que ocorrem e são constitutivas das interacções das crianças com os adultos e com outras crianças - que fomenta nestes actores o exercício da reflexividade e da descentração pela capacidade crescente de se colocarem do ponto de vista do(s) outro(s) e tomarem em consideração as suas perspectivas. Ao poderem *obrigá-los a um trabalho de justificação perante os outros* (Dutercq, 1996:143) contribuem, portanto, para o desenvolvimento de competências discursivas que, conjuntamente, ampliam as suas competências

interpretativas e críticas; sendo que, ao fazê-lo, reestruturam permanentemente o campo social do JI por via de nele inscreverem significados emergentes da interacção. Estes, sejam similares e/ou contraditórios, denotam assim uma *experiência social*, entendida como um modo de construir o real e a reflexividade colectiva mas, sobretudo, de o verificar e experimentar (Dubet, 1994/1996:93) agindo sobre, interferindo e/ou influenciando os processos sociais em curso. Neste sentido, as acções e interacções, dependentes da heterogeneidade dos quadros interpretativos dos actores em situação, revelam uma miríade de usos pessoais e sociais face a diferentes objectivos e poderes que permitem inferir que *as crianças têm representações dos 'métodos' usados, das melhores estratégias e uma opinião acerca das suas consequências, à qual atribuem significado* (Montandon, 2000:99). Como tal, constituem-se num estímulo para pensar a acção como uma experiência social não dependente de um princípio único, seja o da integração ou o da estratégia, mas sim animada por uma hábil combinação e gestão de várias lógicas e racionalidades de acções heterogéneas que estabelecem, ao mesmo tempo, *fios de sentido entre as actividades e as interacções, pontes de ligação e comunicação entre margens distintas no mesmo fluxo de acção, nós de significação das actividades* (Sarmiento, 1997:174). Lógicas essas que não se subsumem na racionalidade teleológica nem pressupõem uma racionalidade *a priori* mas se aplicam na monitorização reflexiva da acção, que tanto se constróem no curso da acção como se exprimem antecipadamente como disposições para a acção, como ainda se reconstituem *a posteriori* como modo de justificar a acção (*idem*:152).

Produtos da experiência social dos actores, as lógicas de acção podem ser vistas como “arranjos” que, por sua vez, quando considerados na sua articulação com a natureza de uma dada formação social, definida como sendo composta por *uma comunidade, uma economia e uma cultura* (Dubet, 1994/1996:137), permitem definir tipos de relação social: a integração e socialização, a estratégia e concorrência e a subjectivação e dominação. Na *lógica das acções de integração*, as acções do actor definem-se pela sua pertença que visa mantê-las e reforçá-las no seio de uma sociedade considerada como um sistema de integração, a que se chamou durante muito tempo “comunidade”. Na *lógica da acção estratégica*, o actor tenta realizar a concepção que tem dos seus interesses numa sociedade concebida como um ‘mercado’

que, extravasando o mero domínio económico, define um sistema de competição e, na *lógica da subjectivação*, o actor apresenta-se como um sujeito crítico confrontado com uma sociedade definida como um sistema cultural de produção e dominação (*idem*:113). Não correspondendo a papéis pré-construídos, de entre os quais os actores terão que escolher maneiras de agir, mas sim a processos sociais de reprodução e transformação social por eles construídos em situação e em interacções continuadas no tempo que têm um mínimo de ordem e interdependência por detrás da aparente desordem das estratégias dos actores individuais e colectivos, as lógicas de acção são *larguissimamente autónomas e não se hierarquizam necessariamente no seio de cada tipo de sociedade* (*ibidem*,114). Podendo os actores, na sua experiência, percorrer todas estas lógicas e passar sem remorsos de um ponto de vista a outro (cf. Dutercq, 1996:144), aí reside o seu potencial para repensar os processos de construção social no JI como *uma unidade polivalente de programas conflituais ou de proximidades contratuais*, como já se afirmou anteriormente.

### **1.3. Da acção social e das interacções como relações de poder**

*Embrenhar nos meandros* significa também reconhecer, nos processos de construção social da realidade no JI, que todas as relações e interacções sociais comportam relações de poder. Não apenas uma relação de poder singular como se poderia supor neste caso, definida vertical e exclusivamente do adulto para as crianças, mas relações de poder plurais e complexas que, não negando o pressuposto funcionalista que imputa aos papéis definidos formal e institucionalmente um sistema de autoridade, procura ir além, alargando-as às relações entre pares. A consideração de que no JI estão em presença duas relações sociais estruturais e estruturantes, de poderes e saberes desiguais que se cruzam *entre* adultos-crianças e *entre* crianças, supõe que, no desempenho público e no confronto heterogéneo dos seus papéis, as crianças como actores sociais não se limitam a reproduzi-los, reduzindo-se àquilo que a ordem institucional prescreveu ou espera delas, nem se confinam às expectativas subjectivamente construídas que as suas posições sociais de origem e trajectórias de vida denotam. Pelo contrário, obrigadas a participar num “jogo” que à partida não escolheram e/ou desconhecem, elas mostram - na sequência da experiência adquirida e da mobilização de competências sociais de acordo

com as conjunturas e os objectivos pessoais ou colectivos – que são capazes, pelas suas próprias acções, de reforçar, modificar, multiplicar, transformar, transgredir e transcender ou simplesmente ocultar aqueles papéis sociais. Mais do que os papéis em si e a maneira previsível como investem os indivíduos, será então o uso que os actores sociais como observadores, testemunhas, vítimas, parceiros, aliados ou líderes imprevisivelmente fazem deles que lhes conferem a possibilidade *de se definirem pela sua influência em decisões reconhecidas como legítimas* (Touraine, 1984/1996:69). Múltiplos criadores e intérpretes da situação e das suas regras, localizados em diferentes posições sociais, com interesses e recursos distintos, os actores-crianças - jogando com os diferentes papéis, inserindo-os no conteúdo das relações, do contexto e das circunstâncias – assim nos darão conta da cooperação e/ou das lutas e competições entre si em prol da concepção, aplicação ou transformação de regras, do controlo das condutas dos seus membros e da fixação de padrões de comportamento, tanto por referência à ordem social adulta como à das crianças (cf. Burns & Flam, 2000; James, 1993; Corsaro, 1997; Rizzo, 1992).

A atenção ao contexto das interacções e às redes de sociabilidade em que as crianças estão envolvidas, ao quem faz *o quê* perante *quem*, *como* e a sua sistematicidade, torna-se um elemento fulcral para não esquecer que as diferenças percebidas se podem constituir em desigualdades sociais, uma vez que ao serem, frequentemente, corroboradas com os recursos diferenciais e desiguais que os participantes nelas introduzem, podem *reflectir desproporções muito mais generalizadas de poder, como as relações de classe estruturadas na sociedade como uma totalidade* (Giddens, 1995:215). Importante é não esquecer também as vulnerabilidades do poder e sua periclitância nas interacções face-a-face, dado que os *outros* não são apenas eternos observadores mas podem fazer valer os *handicaps* atribuídos como recursos estratégicos. Estes, consumados na detenção de determinados saberes e fazeres raros, podem tornar-se qualificantes e valorizados ou podem ser usados para legitimar a recusa dos actores em participar em determinadas acções ou ainda ser investidos em sociabilidades e afectos, alianças e rivalidades...

São os usos estratégicos do(s) poder(es) de cada um, muitas vezes contraditórios com os laços de dependência formalmente estabelecidos entre as variáveis estruturais – sexo, idade, pertença a um grupo social com uma dada

posição social – que se tornam relevantes para compreender que o estatuto de dominado se pode revelar como não sinónimo de docilidade ou passividade e que as relações de poder não são fixas e imutáveis. Tal atenção permite dar conta da emergência dos processos de organização social no grupo de pares com base não apenas em posições sociais definidas por critérios sócio-económicos mas também em categorias culturais construídas localmente, onde a disputa e/ou manipulação dos capitais simbólicos e sociais exercem poderes que na sua reversibilidade, podendo até amenizar a distância entre posições sociais iniciais, não as anula. A recriação de novas desigualdades, diferenciações e estereótipos, ao sedimentar ou não posições sociais e estatutárias anteriores e reproduzir aspectos da estrutura social mais vasta permite, afinal, denunciar a heterogeneidade interna que sustenta esta categoria – grupo de pares – apresentada tendencialmente como homogénea.

#### **1.4. A reprodução interpretativa, um conceito útil para compreender o processo de estruturação social no JI do ponto de vista das crianças**

*Embrenhar nos meandros* da ordem institucional definida pelo adulto-educadora, numa perspectiva que subscreve os processos que visam a articulação entre a estrutura social e a agência humana das crianças para compreender os processos de reprodução social como sendo também de produção social (cf. Giddens, 1984, 2000), significa então, salientar as crianças como actores sociais implicados na construção social de um lugar(es) comum(uns) no contexto do JI. Uma construção referenciada ao mundo adulto e à ordem institucional definida pela educadora que, apropriada interpretativa, selectiva e criativamente quando as crianças procuram dotá-los de sentido para si e no âmbito da acção colectiva, simetricamente constrói pela sua participação activa em redes de sociabilidade intra e inter-geracionais um lugar comum referenciado aos interesses infantis onde (re)produzem o seu mundo social.

Como duas faces da mesma moeda, as crianças *reproduzem interpretativamente* (cf. Corsaro, 1985, 1988, 1990, 1992a,b,c, 1993, 1997, 1998) o mundo social adulto. O termo *reprodução*, ao captar a ideia de que crianças são constrangidas e afectadas pelas estruturas sociais e pelas culturas existentes, *i.e.*, pela reprodução social das sociedades das quais são membros, procura reciprocamente enfatizar que, pela sua participação efectiva, também elas contribuem activamente para a produção e mudança social e cultural do

mundo adulto. O termo *interpretativo* procura captar os aspectos inovadores, transformadores e criativos dos pontos de vista e das participações das crianças nas interacções sociais. Salienta, nesse processo, a apropriação<sup>120</sup> selectiva, reflexiva e crítica que elas efectuam do mundo adulto, quando, ao interpretá-lo de acordo com os seus interesses e preocupações como crianças, desenvolvem uma troca e negociações intensivas de significados e intencionalidades que vêm ao longo do tempo a ser partilhadas subjectiva e colectivamente. Isto significa que o sentido da acção não se refere às intenções e razões expressas isoladamente pelos sujeitos, mas é intrínseco ao carácter imputável da reflexividade da interacção, onde a mobilização das reservas de conhecimento de que cada criança individualmente dispõe as leva ao seu confronto com as de *outros* e as que encontram à sua disposição no próprio decorrer da produção e reprodução da acção. Melhor se compreendem assim, as crianças como produtoras activas dos seus mundos de crianças, ou seja, capazes de elaborar uma ordem social infantil que é uma racionalidade, uma visão intersubjectiva do mundo, mas também um modo de estar no mundo, construídos social e culturalmente nas interacções, relações sociais e dinâmicas de sociabilidade próprias no contexto do JI. É aí que, apropriados na interacção social, decorrentes da adopção, do confronto e contraponto perante a ordem adulta ou entre os pares, emergem regras e princípios de acção no interior do grupo que são usados como conhecimentos e competências sociais para participarem no mundo adulto e ao mesmo tempo para se afirmarem perante ele. É a assunção de valores e critérios próprios de saber, saber-fazer, saber-estar e saber-sentir, aprendidos e reproduzidos num quadro de relações sociais locais, estável e durável, que se tornam património inerente ao grupo de crianças. Ora, são estes saberes e fazeres instituintes, constitutivos do mundo social infantil e da sua cultura que, pela sua génese, reconhecimento, adopção e partilha em actividades quotidianas colectivas estruturam, por sua vez, *rotinas da cultura de pares* (cf. Corsaro, 1985, 1988, 1990, 1993, 1997, 1998); uma prática social onde as

---

<sup>120</sup> Uma distinção importante é sublinhada por Corsaro (1992, 1998:279-280) acerca das noções de participação social e de apropriação referenciada a Vigotsky (1978) quando afirma que a *apropriação é uma noção muito mais forte que participação activa. Significa tomar posse e tomar seu. E, além do mais, os recursos culturais compartilhados – linguagem e conhecimentos – usados como ferramentas são refinados, transformados e alargados no processo de apropriação. Quando vista ao nível da acção colectiva - central para a praxis marxista -, a apropriação conduz-nos [...] à perspectiva da reprodução interpretativa, através da sua negociação com os adultos e criação com outras crianças de uma série de cultura de pares. Cf. também Rocheux (1997) e cf. cap. III, nota 70.*



crianças dando, elas próprias, “prova” da sua competência social como crianças perante outras crianças, constróem subjectivamente um *nós*, um lugar comum e uma experiência social que as distingue dos adultos. Saberes, fazeres e sentires que, afirmados recorrentemente por alguma(s) criança(s) no seio de um pequeno grupo ou do grupo, ao serem respeitados ou complexificados - definindo um conjunto de regras e princípios de acção estruturantes das suas práticas sociais -, visam na sua manutenção e expansão junto do resto do grupo, através de processos de socialização e controlo social, a sua reprodução cultural entre pares. Como tal, a cultura de pares nos seus aspectos mais produtivos ou inovadores, desempenha, igualmente, uma função de regulação da ordem social infantil, constitutiva da sua organização no contexto do JI como grupo social atravessado por relações de poder e hierarquias que passam a ser inerentes à sua estruturação – assunto que detalharei no capítulo seguinte.

Em suma, instituindo um nexó entre o mundo adulto e o mundo infantil, entre os indivíduos e entre estes e as propriedades estruturais da estrutura social, modificando e introduzindo no presente um certo grau de descontinuidade relativamente ao passado que já ensaia o futuro, nele prolongando os sistemas de regras sociais que assim substanciam a continuidade com o passado, o processo de *reprodução interpretativa* está no cerne do desdobramento do processo de construção social de lugar(es) comum(uns). Ao procurar dar um sentido à vida e lidar com os constrangimentos e as tensões da experiência social com os adultos e as outras crianças presentes no JI, as crianças como actores reconstróem uma identidade comum pelo inter-reconhecimento e descoberta de interesses partilhados e partilháveis que alicerçam solidariedades interpessoais sendo que, ao mesmo tempo que *reproduzem interpretativamente* o mundo adulto, emerge uma ordem instituinte infantil. Um “desdobramento” do processo de construção social de lugar(es) comum(ns) que, sem excluir a divisão hierárquica e a diferença de papéis e estatutos sociais que intervêm no poder distinto de uns e outros para construir a realidade, se subordina a uma necessidade funcional de reprodução da vida social em grupo com os seus rituais mas que, existindo também mudança colectiva e individual, permite que nele as crianças (re)construam a sua posição social e se organizem como grupo. Nesta medida, o processo de *reprodução interpretativa* enfatiza a natureza criativa dos processos de reprodução social ao mesmo tempo que procura distanciar-se da

ideia de que as crianças apenas se limitam a imitar o mundo adulto ou a apropriar-se indiscriminadamente dos seus recursos culturais.

## **2. Do confronto entre *espaços-tempos dos adultos* e os *espaços-tempos para e das crianças***

### **2.1. *Ajustamentos secundários* ou... um modo de evidenciar as crianças como actores sociais activos no confronto com a ordem adulta**

Se *embrenhar nos meandros* da ordem institucional significa compreender as crianças como actores sociais activos e competentes, tão importante como evidenciar os processos de *ajustamentos primários* à organização que o adulto criou é dar conta dos *ajustamentos secundários* que as próprias crianças neles instituíram. À semelhança do que Goffman (1961) procurou mostrar no seu trabalho sobre instituições totais, tanto os *ajustamentos primários* como os *ajustamentos secundários* se tratam de definições sociais que co-existem em qualquer instituição, constituindo modos pelos quais os indivíduos se reconciliam consigo próprios ou se distanciam das regras, objectivos, valores de uma organização e vice-versa, sendo que, ao fazê-lo, manifestam um vasto leque de possibilidades de acção. No primeiro caso, por via da sua implicação, as crianças subscrevem e aderem aos valores inerentes à ordem institucional adulta e ao mundo por ela designado como se fora o seu próprio, contribuindo para a sua integração como “crianças-membros do JI”<sup>121</sup>. No segundo caso, os *ajustamentos secundários* – definindo os modos pelos quais o(s) participante(s) de uma organização emprega(m) rotineiramente os meios e recursos legítimos para obter meios ilícitos ou conseguir fins não-autorizados, ou ambas as coisas, de forma a escapar e burilar não apenas aquilo que a organização supõe que ele(s) deve(m) fazer e obter, mas também aquilo que a organização pensa que ele(s) deve(m) ser (Goffman, 1961:160; Burns, 1992:198-209; Corsaro, 1987, 1997:133) – permitem evidenciar os modos sob os quais é construída a *vida íntima* ou o *submundo da instituição*<sup>122</sup>.

Ao considerar o JI como uma instituição dotada de um sistema de regras, procedimentos e expectativas relativamente aos seus membros, afigura-se então

---

<sup>121</sup> No original *organization man*. Cf. Goffman (1961); Burns (1992:198).

<sup>122</sup> No original *underlife*, in Goffman (1974).

importante compreender *como* é que as crianças, se por um lado as reconhecem e às suas rotinas, mostram uma clara noção da importância e dos constrangimentos que o mundo adulto lhes impõe (cf. Corsaro, 1985:254-255). Por isso, também resistem, adaptam, (re)conceptualizam e transformam esse sistema de regras procedimentos e expectativas, desenvolvendo um sentido próprio de "quem são", de onde emergem quer os elementos constitutivos da cultura de pares quer os processos que instauram a sua organização como grupo social. Subscrever a regra *sempre que se impõem mundos, se criam submundos* (Goffman, 1961:246) pretende ser assim uma forma de valorizar as relações das crianças mais pelas práticas sociais que jogam com, ultrapassam, transgridem ou se apresentam como alternativas aos limites institucionais do que aquelas que a esses limites se conformam. Neste sentido, os *ajustamentos secundários* pelo simples facto de serem acções sociais "proibidas", propiciam um sentido de alguma autonomia e autenticidade aos seus autores face aos constrangimentos da instituição. Por isso, são também capazes de gerar um conjunto de saberes, saberes-fazer e saber-estar e sentires – gozo, euforia, risota, malícia... - que, envolvendo a acção cooperativa, fundam solidariedades no grupo de crianças e contribuem para a sua estruturação como tal, por referência aos seus interesses. Isto não significa de modo algum que o grupo de crianças se comporta como um monolito relativamente a uma dada situação; pelo contrário, aquilo que pode não passar de um *ajustamento primário* para algumas crianças pode representar um *ajustamento secundário* para outras. São, no entanto, e em grande medida, os *ajustamentos secundários*, enquanto prática desenvolvida e partilhada pelo conjunto de crianças, existindo em paralelo e como reacção às regras institucionais - contradizem, desafiam, violam as suas normas oficiais - que sendo capazes de *criar a diferença em relação ao estado das coisas ou curso de eventos pré-existent*s (Giddens, 1984:88), revelam a sua agência. Ou seja, a sua capacidade de através da acção social exercerem poderes na prossecução dos seus objectivos e interesses pessoais ou de grupo. Refiro-me, pois, às possibilidades reais das crianças gerarem, aquando do seu confronto e da sua intervenção ao nível dos *enquadramentos primários* definidos previamente pela ordem institucional adulta, actividades novas que, tornando *qualitativamente diferentes* actividades iguais ou muito semelhantes - porque são percebidas distintamente pelos participantes como tal –, simultaneamente participam, pela

recorrência na experiência quotidiana, na estruturação de si como grupo com uma dada cultura que se procura afirmar.

Revestindo-se de muitas formas, os *ajustamentos secundários* podem, de acordo com Goffman (1961), operar *substituições no sistema* pelo uso dos seus artefactos e espaços disponíveis de uma maneira não oficial ou para fins não oficiais (*ibidem*:173); ou *trabalhar o sistema*<sup>123</sup> (*ibidem*:167) quando os actores usam o conhecimento que têm do sistema operativo da instituição para adquirir pequenos benefícios ou recompensas sem estarem autorizados a fazê-lo; ou *explorar o sistema quando o espírito das actividades legítimas da instituição pode ser mantido mas é realizado numa extensão não prevista, havendo uma ampliação das fontes oficiais existentes para fins particulares* (*ibidem*:175). Neles radicam dois aspectos daquilo que Goffman (*ibidem*:252-253) designa por *determinação excessiva*: o sentimento que a pessoa obtém apenas porque é uma prática proibida e a sua busca como uma *fonte de prazer*. Nesta perspectiva, pode considerar-se que os *ajustamentos secundários* são, de alguma forma, actos *desviantes*<sup>124</sup> das crianças que, resultando de esforços inovadores de actuação fora das regras, embora não desafiando directamente a ordem institucional definida pelo adulto-educadora, permitem que elas consigam satisfações proibidas ou obtenham, por meios ilícitos, satisfações permitidas. Ou que pode apenas envolver estratégias para evitar a imposição ou a aplicação de regras por outros mais poderosos, adultos e/ou crianças. Ou ainda que lhes

---

<sup>123</sup> No original, *working the system*, in Goffman (1974).

<sup>124</sup> Conceito que se deve a Becker (1963) *todos os grupos sociais estabelecem regras e esforçam-se, em certas circunstâncias e em certos momentos por a fazerem cumprir [...] As regras sociais definem situações e tipos de comportamentos apropriados a essas situações, especificando quais as acções legítimas (right) e proibindo as outras como erradas (wrong). Quando se aplica uma regra a pessoa que é suspeita de a ter violado pode ser considerada como um género especial de pessoa [...] é olhada como marginal (outsider)* (cit. Herpin, 1982:87). Goffman, no contexto da sua reflexão acerca do normal e do estigmatizado propõe uma outra interpretação deste conceito, mais aberta, considerando *não ser necessário cometer uma infracção para se cair na situação de desviante: qualquer indivíduo num momento ou outro da sua vida, pode revelar-se possuidor de determinantes que o tornem desviante em relação aos grupos nos quais age* (*ibidem*, 1982:86). Tanto ele como Garfinkel consideram que se se quiser compreender o desvio, não se deve partir dos indivíduos nem dos seus comportamentos, nem mesmo das regras eventualmente transgredidas, mas das situações nas quais possam vir a ser designadas de desviantes (*ibidem*, 1982:89). Referenciando-se a alguns dos critérios da noção de desviante de Becker, Waskler (1987:139-158), observou a desviância no JI – o que os educadores julgavam ser uma violação dos valores ou regras – quando as crianças não cumpriam as regras, não sem antes ter começado por assumir as implicações da sua opção teórica *Defendo que é possível aplicar às crianças conceitos sociológicos que têm sido quase exclusivamente aplicados aos adultos. Se as crianças podem ser vistas mais como membros da sociedade do que como especiais e excluídas da análise sociológica porque são crianças, então os conceitos que os sociólogos que se desenvolveram e usaram no estudo dos adultos também deverá ser aplicável às crianças* (*ibidem*, 1987:141). Subscrevendo as palavras de Waskler, neste estudo, os actos desviantes reportam-se fundamentalmente ao desafio e a infracção às regras institucionalizadas no JI, explícitas ou não, de acordo com a sugestão referida de Goffman.

permite dissimular as suas perspectivas, interpretações e acções *desviantes*, mantendo concepções e experiências divergentes da realidade, *fabricando uma realidade diferente das aparências* (Goffman, 1974) que chegam a ser desconhecidas de muitos ou de uma boa parte dos próprios participantes. Assim, as crianças, ao mesmo tempo que desenvolvem apoio mútuo e resistência a um sistema que as forçou à intimidade numa comunidade igualitária de destino, exercitam também a sua autonomia ao tentarem preservar a identidade pessoal e construir a sua identidade como grupo social.

Para compreender as relações entre o *enquadramento primário* do JI definido pela educadora e a acção social das crianças, o conceito *transformações* (Goffman, 1974:49-50) é também relevante porque permite dar conta do modo como certos elementos inerentes ao quadro de acção primária são sistematicamente alterados pelos actores sociais. Tornar uma acção séria ou atribuir-lhe um carácter divertido, fantasioso ou jocoso, conferindo-lhe um teor de significação substancialmente diferente, eis alguns exemplos de *transformações*, as quais subentendem como condição da sua efectivação que os participantes sejam capazes de perceber e fazer a diferenciação entre actividade séria ou real, actividade fingida ou brincadeira (Goffman, 1974:49; Burns & Flam, 2000:50-55). As *transformações* infligidas aos *enquadramentos primários* que concretizam os *ajustamentos secundários* dos actores produzem, assim, no interior do grupo de crianças uma série de comunicações que lhes permitem diferenciar actividades de modo preciso, fazer distinções mais ou menos claras entre vários tipos de relação, particularmente no que se refere ao seu significado (entre o que é sério e o que é brincadeira) e aos tipos de interacção social (quem é excluído ou incluído, que tipos de interacção são permitidos, prescritos ou poscritos, quem tem o direito de fazer o quê, quem tem acesso e controlo dos recursos...). As *transformações* são, pois, importantes para compreender o modo como as crianças lidam com a incerteza social, a ambiguidade e os conflitos que surgem no interior do grupo.

Subscrever a ideia de que a partir da presença de *ajustamentos secundários* se pode antever que o grupo de crianças também criou alguns meios de controlo informal entre si significa considerar ser neles concomitante a presença de líderes ou sub-grupos de crianças com poder suficiente para influenciar o grupo (Goffman, 1961:242). Ou poder também antever, face aos

constrangimentos e restrições enfrentados por sujeitos individualmente e às tentativas da sua superação, a frequente geração de relações de cooperação, entre-ajuda e solidariedades que, através de instruções práticas e informações pertinentes por parte dos participantes *mais velhos* ou mais experientes, multiplicam a eficiência dos *ajustamentos secundários*. Ou dos que, actuando a seu favor estão na base de muitas das relações de interdependência que aí se constróem. Nesta medida, as relações de controlo social necessárias à obtenção de sucesso com o *ajustamento secundário* relevam relações de poder no grupo de crianças que podem contribuir para a estruturação da sua organização social. É o domínio deste tipo de conhecimento e de comunicação pelos actores, altamente refinado e subtil, que por via da sua participação nas acções comuns se afigura central para assegurar a aprendizagem dos sistemas de relações sociais no(s) grupo(s), tornando-os conhecedores e membros competentes, que Burns (2000) designa de *gramáticas sociais partilhadas*

Finalmente, se as organizações revelam as suas vulnerabilidades com a presença de *ajustamentos secundários*, porventura os mais visíveis e os que se apresentam mais desenvolvidos e “vivos”, não se pode esquecer que também têm tendência para os adoptar esperando, ao legitimar selectivamente algumas destas práticas, restabelecer o controlo e a soberania. Nesta medida, um *ajustamento secundário* pode tornar-se um *ajustamento primário*, reconhecido institucionalmente.

## **2.2. Dois momentos do tempo dos adultos, cinco razões**

Para compreender o processo de construção social das crianças de conjunto a grupo e a emergência de uma cultura infantil que institui uma dada ordem de existência social infantil no JI da Várzea, toma-se agora como referência os *espaços-tempos do adulto* enquanto momentos que enquadram a ordem institucional definida.

A eleição de dois momentos – o *momento da reunião* e o *momento da arrumação* – como retratos suficientemente esclarecedores dos modos e dos processos de orientação cultural mobilizados pela educadora para assegurar a integração social das crianças decorre, em primeiro lugar, da sua consideração como *rotinas quotidianas do espaço-tempo adulto* que, criando uma realidade repetitiva, ancoram o funcionamento institucional (cf. cap. IV). Ao fornecerem um

quadro socialmente estruturante, quer pela sua constância e contínua reprodução, quer pela influência que exercem nos contextos das/nas interações, constituem um quadro securizante que alicerça a segurança ontológica necessária a qualquer ser humano e à consolidação da unidade do grupo, ao mesmo tempo que contribuem para a prevenção da eclosão de conflitos internos. Esta rotinização da vida quotidiana, vivida com uma significação explícita e fortemente ritualizada, visa assim garantir uma certa ordem social de existência, necessária ao desenvolvimento de relações com outros mas com o mínimo de riscos.

Consubstanciadas no *momento de reunião* e no *momento da arrumação*, estas *rotinas quotidianas* dotadas de configurações espaciais e temporais específicas, apresentam, em segundo lugar, funções sociais onde predomina a *ritualidade*. Ou seja, são constituídas por *um conjunto de condutas individuais ou colectivas, relativamente codificadas, tendo suportes sensíveis, materiais e corporais – verbal, gestual, postural – de carácter repetitivo, com forte carga simbólica para os actores e suas testemunhas; fundadas sobre uma adesão mental, eventualmente não consciente para o actor, em valores relativos a escolhas sociais julgadas importantes e cuja eficácia esperada não releva de nenhuma lógica puramente empírica que se impõe na instrumentalidade técnica da relação causa-efeito cujo reconhecimento decorre de uma aprendizagem que implica a continuidade de gerações, dos grupos de idade ou dos grupos sociais no seio dos quais eles se produziram* (Rivière, 1995:11; Segalen, 1998:21). Tal permite considerar aqueles momentos do *espaço-tempo adulto* como uma espécie de *ritos profanos* que em ligação com a significação social de que se revestem no contexto do JI, ao terem o poder de *agir sobre o real, agindo sobre a representação do real* (Bourdieu, 1982:122-125, *cit.* Accardo & Corcuff, 1986:62-64), tendem a instituir, sancionar ou consagrar solenemente os limites arbitrários subjacentes à ordem institucional definida pela educadora. Esta, considerando-os indispensáveis para o bom funcionamento do JI, apresenta-os como legítimos e naturais - *rituais de instituição* - e assinala através deles uma divisão, uma fronteira simbólica fundamental entre o antes e o depois, entre o estar em casa e o estar *dentro do JI*, entre um estatuto doméstico e privado de *filho e irmão* e outro público e colectivo de *criança de idade pré-escolar e membro do JI* que, fazendo as crianças conhecer e reconhecer as condições institucionais, as

encoraja a agir de acordo com as finalidades sociais da ordem estabelecida. Em suma, (est)as *rotinas quotidianas*, fortemente *ritualizadas* e fortemente *institucionalizadas*, enquanto poderosos mecanismos de socialização, revelam o seu interesse no efeito social da sua paradoxal evidência vs. opacidade, uma vez que o seu carácter repetitivo, banalizando-as, tende a apagá-las da consciência, de tal modo que os actores não questionam as acções em que se envolvem e, ainda menos, o seu sentido (cf. Goffman, 1973; Vasquez-Bronfman & Martinez, 1996). Logo, evidenciam, sobretudo, o poder da autoridade que os institui, enquanto instância de legitimação – neste caso, o adulto – face aos instituídos, as crianças (Bourdieu, 1998:109-122).

A identificação do *momento de reunião* e do *momento da arrumação* como rotinas quotidianas e rituais de instituição são apenas duas das faces – as mais visíveis, esperadas e superficiais – das relações entre o adulto-educadora e as crianças em contexto institucional. Importa, então, a partir destes *rituais de instituição*, *embrenhar nos seus meandros* para evidenciar os *rituais de interacção entre* a educadora e as crianças e destas *entre si*. *Embrenhar* torna-se assim uma oportunidade para clarificar a construção social, paralela e entrelaçada, de ordem(ns) de existência moral(ais) e social(ais), a partir da valorização daqueles *gestos que, por vezes, chamamos de vazios*, [mas que] *são talvez, de facto, os mais preenchidos de todos* (Goffman, *cit.* Winkin, 1999:76). Crê-se que a sua análise situada permitirá compreender como se sustentam tais processos, dar conta da complexidade que lhes é inerente e das relações que (des)articulam estruturas sociais e actores. Assim sendo, a análise da (des)articulação entre os *rituais de instituição* e os *rituais de interacção* torna-se relevante e constitui uma terceira razão porque é, igualmente, uma oportunidade para assistir, na transformação das formas sociais em acções sociais, à explicitação dos confrontos e/ou negociações de concepções da realidade e dos interesses conflituais que se geram *entre* o(s) adulto(s) e crianças e *entre* estas quando os *espaços-tempos dos adultos*, atravessando-se e impondo-se nos *espaços-tempos para e das crianças*, accionam *ajustamentos primários* e/ou *ajustamentos secundários* por elas.

Uma quarta razão para a escolha dos *momentos de reunião* e da *arrumação* como momentos rituais de instituição e de interacção decorre também do seu reconhecimento – em cujo elevado grau de codificação residem zonas de



incerteza – como formas de enfrentamento e de negociação *entre* crianças e adultos e *entre* crianças. Ao permitirem ajuizar a experiência de uns por referência à dos outros, explicitar justificações, clarificar e apelar à mobilização de normas e valores mais ou menos latentes, onde cada um dispõe de um poder que depende da sua capacidade para lidar com constrangimentos e para negociar, forjam-se, no grupo de crianças, a percepção e os conhecimentos institucionais para lidar com a heterogeneidade de desempenhos do adulto no papel de educadora e a redefinição dos seus novos estatutos por referência à instituição e ao grupo de pares.

A escolha daqueles dois momentos do *espaço-tempo do adulto*, deixando a descoberto que as *rotinas de ordem e integração social* não são “à prova de” nem se opõem às conjunturas de crise, críticas e conflito, mas são também por elas constituídas, permite pensar o *peso das estruturas numa situação de crise ou a sua vulnerabilidade num contexto mais rotineiro* (Dobry, 1993, cit. Corcuff, 1995:55-57), assim como questionar a dualidade das relações entre estrutura e acção, captar e tornar visíveis retratos mais minuciosos da conjuntura das relações face-a-face e desafiar as concepções tradicionais de rotina. Em suma, complexificar a compreensão dos processos sociais que ocorrem *entre* adultos e crianças, manifestos em dinâmicas e lógicas de acção mestiças (Dubet, 1994/1994), quer na(s) sua(s) adesão(ões) e conformidade(s) – reforçando o peso das estruturas – e/ou quer na(s) sua(s) resistência(s) ou transgressão(ões) – desafiando e evidenciando a vulnerabilidade dessas mesmas estruturas. Esta, uma quinta razão.



O objectivo central deste capítulo é o de evidenciar como o conjunto de crianças de idade pré-escolar que se encontra no início do ano no JI da Várzea, confrontando-se com heterogeneidades, exterioridades e constrangimentos de várias ordens, só se constitui como grupo social na medida em que é capaz de se apropriar do que lhe é exterior e transformá-lo em algo seu, ao construir activamente uma realidade quotidiana partilhada naquele contexto. Para isso, tomo como referência o confronto das crianças com o *espaço-tempo do adulto-educadora*.

Estará em análise, em primeiro lugar, o *momento de reunião*, enquanto *ritual de acesso e entrada na instituição* onde as crianças, ao mesmo tempo que são introduzidas por este na ordem institucional, fazem individualmente uma apresentação pública de si que se prolonga no empréstimo de brinquedos. Tal situação, gerando condições de instabilidade social, constitui-se simultaneamente num momento de negociação com a ordem institucional adulta, sendo aí accionados processos lúdicos e colectivos que intervêm na organização social do grupo infantil.

Em segundo lugar, a análise do *momento da arrumação* enquanto *ritual de ordem* permitirá compreender como é que as crianças conceptualizam e adaptam às regras sociais na construção dos *ajustamentos secundários* que efectuam. Evidencia-se que, quando desenvolvem rotinas de interacção com os pares nos *espaços-tempos para/das crianças*, manifestam os seus poderes relativos tanto nos processos de adesão, conformidade e reconhecimento como das recusas e transgressões da ordem adulta, sem deles excluir a sua referenciação à ordem social das crianças. Uma atenção particular será dada aos usos sociais que as crianças fazem do *momento da arrumação* no grupo de pares, onde as regras e princípios de acção definidos pela ordem adulta nesta rotina são estrategicamente mobilizados na interacção para legitimar e prosseguir a construção de um lugar para si e na organização social do grupo.

Finalmente, com a análise das estratégias de resistência e transformação que as crianças accionam, aprofunda-se a compreensão de algumas facetas do processo de *reprodução interpretativa* que, articuladas com os *ajustamentos secundários* ao *momento da arrumação*, permitem relevar um dos seus maiores valores – desenvolver acções comuns – e uma das suas maiores expressões: *brincar ao faz de conta* (cf. Corsaro, 1985, 1997; James, 1993); traços instituintes e estruturantes da ordem social das crianças. *Brincar* com os outros, desenvolvendo recorrentemente acções comuns que abrangem o grupo todo e implicam a “desarrumação”, torna-se assim uma outra forma de construir a cultura infantil nos seus modos de agir face aos constrangimentos que enfrentam no confronto com a ordem institucional definida pelo adulto, fazendo das “fraquezas” “forças”, mas também afirmando modos próprios de perceber, pensar e conceptualizar a arrumação e a ordem social.

### 3. Da emergência da ordem instituinte das crianças e da construção social do grupo de crianças no confronto com o tempo do adulto

#### 3.1. Os *momentos de reunião* como ritual de entrada na instituição

Os *momentos de reunião* que ocorrem aquando das transições das crianças para o exterior, ao início manhã e ao início da tarde, constituem, antes de mais, um *ritual de entrada na instituição*. Este assinala uma tripla descontinuidade manifesta na transição de contextos (do mundo doméstico para o mundo institucional), na transição de tutelas entre adultos (da responsabilidade das mães para a da educadora) e na separação entre pessoas e bens privados (os brinquedos). Articula-se, ainda, com *rituais de ratificação* – cuja função visa reassegurar e reajustar o estatuto e as relações de pessoas que mudaram de lugar e o tipo de laços sociais numa dada comunidade, procurando evitar a ruptura brutal nas formas de sociabilidade (cf. Picard, 1995:138-139) – e com *rituais de confirmação* da identidade e da imagem que se dá de si mesmo no grupo, de que o empréstimo de brinquedos é exemplar. O *momento de reunião*, um ritual de entrada na instituição, lança as bases para que todos os participantes possam passar de uma relação potencial a uma relação efectiva.

O *ritual de entrada*, que se (re)inicia com a deposição das crianças “às mãos” da educadora, aquando da(s) sua(s) entrega(s) pela mães, é desencadeado a partir de duas acções sequenciadas à *porta do JI* – *pendurar nos cabides as mochilas com os lanches que se trouxeram de casa e vestir os bibes que ali se encontravam pendurados antes de entrar para a sala* – que, simbolizando a linha que institui uma diferença durável, consagram a sua nova condição e o novo estatuto das crianças. Esta passagem encontra no cabide que é atribuído a cada uma das crianças logo que começa a frequentar o JI no início do ano não só o único bem que é reconhecido e reconhecível por todos como objecto da instituição de usufruto exclusivo e individualizado – “O meu cabide!”, *identificado com a sua marca*<sup>125</sup> –, e que assim deverá permanecer, como o suporte material da separação entre pessoas e bens, já que se torna o depositário da propriedade privada e posto de transacção das “trocas estatutárias” que ali ocorrem. Esta dupla função social, ao conferir visibilidade a este objecto

---

<sup>125</sup> Cf. cap. IV, nota 103. As “marcas” de cada criança estavam colocadas junto do seu cabide, assinalando-o.

corriqueiro tornam-o, sobretudo, suporte simbólico das significações representadas metaforicamente – o desp(ir)ojamento dos artefactos à *porta*, indicadores de uma individualidade que antes conferia às crianças uma identidade e a posse de propriedade privada, e o (in)vestir-se com o bibe que, uniformizando-as, lhes confere uma identidade de corpo colectivo que assim substantiva a instituição, as crianças do JI, e que a partir daquele momento se partilha. Sintetiza, assim, algo como o que Goffman (1974:24) chama *despojamento de papel*, na suspensão e abandono momentâneo do “ofício de filho” no cabide da entrada, como se se tratasse de uma despedida e de um começo.

(Re)Começo na instituição, cujo despimento na entrada para revestir os qualificativos que marcam a sua pertença ao JI é padronizada pelo tipo de uniforme envergado pelas crianças, marcador visível da ruptura com o mundo exterior, para além-muros e para onde é proibido sair. Uma barreira, sinal de fechamento, que é marcado por relações de des-singularização, dado que a partir dali todos os aspectos da vida serão realizados colectivamente, no mesmo local e sob uma única autoridade. Uma uniformização que dentro da instituição permite igualmente, a identificação rápida e clara de “quem somos nós” e do lugar que ali se ocupa, “somos os mais pequenos, somos do JI” relativamente às restantes crianças que aí permanecem. (Re)Começo em que a saudação “*Olá, bom dia!*”, enquanto acto de convivialidade, é também ocasião ritual de abertura, de início de contacto e de relação, de reconhecimento e de confirmação mútua entre os presentes que, obedecendo aos princípios da troca e da reciprocidade mas também do respeito (cf. Picard,1995), pode surgir modulado em grau de acordo com a afectividade que envolve a relação, particularmente visível entre a Carlota e as crianças: um beijo, um abraço, um toque, um sorriso, um aceno de cabeça. (Re)Começo que, prolongando no tempo-espço, para dentro da sala, a padronização dos comportamentos colectivos – sentados de pernas cruzadas no tapete, em círculo concêntrico, lado a lado, todos juntos, incluindo os adultos - define a situação de entrada no contexto institucional como momento público e colectivo de reunião, onde a co-presença em interacção face a face e face-tacto requer e implica todos os presentes na instituição.

O carácter ritual deste *momento de reunião* colectivo afirma-se agora a partir da intervenção do adulto-educadora que, à semelhança de uma hospedeira

que recebe alguém, se destaca, inevitavelmente, por via do seu tamanho mas, sobretudo, da tomada da palavra quando se dirige ao grupo a uma só voz, dando início ao dia no JI. Presidir e/ou arbitrar a gestão e formalização das intervenções dispersas das crianças, ordená-las, relacioná-las e aprofundá-las, procurar conferir-lhes sentido e torná-las assunto de conversa comum ou desenvolver actividades colectivas orientadas – jogos de conhecimento cognitivo e social, canções, rimas... - que supõem regras de acção comuns e pré-determinadas, combinar actividades, apresentar novos objectos ao grupo em que se discute a sua função e modo de utilização, são algumas das principais acções da Carlota. Como tal, este é também um momento em que se dão indicações que envolvem regras implícitas de descrição, prescrição e avaliação. Esta *performance* frontal da educadora, administrando reflexivamente o envolvimento face a face dá assim o tom e o mote do *agora* que se inicia, requerendo por parte das crianças uma atenção centrada na sua figura, a que se associa a contenção dos gestos e das palavras: falar um de cada vez, ouvir o que os outros dizem, não empurrar e não bater. Constitui-se assim num cerimonial onde a *definição da situação* pelo adulto (re)afirma os princípios e valores por que se rege a ordem institucional, expressa os papéis sociais de cada um – adulto-educadora e crianças-“alunas” - e institui uma ordem na dinâmica de comunicação que visa esclarecer para as crianças “O que é que se está a passar aqui?” (Goffman, 1983, *cit.* Nunes, 1993:39). Em suma, o *momento de reunião*, enquanto *ritual de entrada* na instituição, tem então como antecedente um *ritual de acesso e acolhimento* (Rivière, 1995:91) – adeus aos pais, deposição da mochila no cabide, vestir o bibe e saudação da educadora e das outras crianças –que culmina na definição da situação assente na ordem institucional. Definição da situação que tendo como apanágio a palavra «comunalidade» visa, enquanto ritual de entrada, a recontextualização das crianças na ordem institucional, *i.e.*, a sua socialização, nos corpos e nas mentes, no contexto das relações sociais do JI, tarefa de que se encarrega a educadora.

A recontextualização na ordem institucional, obrigando a processos de conformidade e aceitação por parte das crianças, não significa de modo algum que eles correspondam a uma atitude de passividade das crianças ou que elas se lhes reduzam. Pelo contrário, os processos da sua recontextualização na instituição, balizados pelo quadro axiológico que subjaz à ordem institucional definida pela educadora, assentam grandemente em processos de negociação

sistemáticos que, envolvendo o adulto e as crianças, permitem que aquela seja posta em acção e continuamente actualizada. Nesta medida, a recontextualização na ordem institucional reveste-se, muitas vezes, da forma de resolução de problemas comuns para garantir o bem comum, requerendo novas definições da situação entre adulto e crianças e entre elas.

No *momento de reunião*, o processo de negociação do empréstimo de brinquedos entre a Carlota e as crianças que os trouxeram de casa para o JI oferece-se, então, como um fenómeno social que permite, ao analisar o que se designou de recontextualização na ordem institucional, dar conta: i) das relações entre o adulto e a criança e o grupo de crianças; ii) da apresentação pública que estas fazem de si; iii) do modo como tal interfere na génese da organização social do grupo de crianças e da emergência de elementos constitutivos das culturas infantis, quer na sua materialidade, quer nos valores que, subjazendo-lhe, permitem compreender o seu carácter construído.

• **"- *Esse brinquedo é para ficar na sala? É para todos brincarem?*" – pergunta a Carlota ou... da negociação do empréstimo de brinquedos**

No JI da Várzea é permitido a qualquer criança trazer brinquedos de casa para ali *brincarem* com outras crianças. Os brinquedos, bens do mercado cultural para a infância<sup>126</sup>, sendo fortes marcadores do capital económico e cultural individual a que se associam direitos de propriedade privada, convertem-se rápida e facilmente em capitais simbólicos e sociais que se jogam, afirmam e procuram maximizar no grupo de crianças. Assim sendo, os brinquedos, como produtos culturais construídos pelos adultos para a infância e por eles disseminados e comprados para as crianças, podem ser vistos não apenas como propriedade material, sinais de riqueza destinados a ser avaliados, apreciados e que indicam o estatuto social do/a seu/sua proprietário/a, mas também como sinais de autoridade. Isto porque comunicam, para além da informação declarada, uma informação sobre a maneira de *brincar*, i.e., sobre o *estilo expressivo que encarado e apreciado por referência a um universo de estilos teórica ou praticamente correntes, recebe um valor social e uma eficácia simbólica* (Bourdieu, 1998:54). Os brinquedos são, portanto, elementos constitutivos quer da sua identidade como crianças, quer da cultura infantil e

---

<sup>126</sup> Cf. Steinberg & Kincheloe (2000); Brougère (1994, 1995a, b); Kline (1993, 1995); Jaulin (1979).

ganham significado quando as crianças brincam com eles [...]; são frequentemente incorporados no jogo, mas têm uma importância secundária nos aspectos sociais do jogo – o importante é brincar com outros e não ficar confinado ao objecto (Corsaro, 1997:111).

A autorização da presença de brinquedos particulares no JI da Várzea, parecendo até um contra-senso relativamente à própria definição que a Carlota criou, porque desafia as regras subjacentes à ordem institucional, requer a sua sujeição a um processo de negociação entre o adulto-educadora e as crianças e entre as crianças. Este processo é paradigmático quer do estabelecimento do contrato com o adulto, visando o acordo acerca das condições de permanência de bens particulares para usufruto de interesses públicos e colectivos que implicam a sua posse temporária, quer do estabelecimento do contrato entre crianças acerca das condições de troca. Assim, os brinquedos trazidos de casa por iniciativa individual das crianças, para poderem permanecer no JI, devem passar à situação *provisória de propriedade colectiva* ou *co-propriedade*. Tal solicita, no *momento da reunião*, que eles sejam voluntária e publicamente anunciados, explicados e mostrados ao grupo de crianças, vistos e experimentados por todos os presentes para, finalmente, requerer a anuência da criança proprietária para o seu empréstimo sem restrições de uso: “- *Esse brinquedo é para ficar na sala? É para todos brincarem?*”- pergunta a Carlota”, sob pena de ser(em) de novo guardado(s) na(s) sua(s) mochila(s).

Esta pergunta sacramental, culminando no final de uma situação em que, por um lado, se satisfaz a curiosidade do grupo de crianças mas também se a aguçou, constitui-se no momento fulcral da negociação, porque decisivo para a resolução de um problema identificado pelo adulto como comum – o desejo da criança *brincar* com os brinquedos trazidos por outras vs. a afirmação e respeito pela ordem instituída pela educadora - e do jogo dos respectivos poderes que então se confrontam. Com efeito, se a iniciativa da criança e a presença de objectos “estranhos” no JI foi tolerada até então, já o questionamento da sua permanência nesse contexto pela Carlota, ao ser formulada e explicitamente dirigida à(s) criança(s), subentende a denúncia dos seus limites e a entrada em rota de colisão com os interesses e poderes da criança. É a explicitação deste confronto pela educadora que, solicitando uma nova definição da situação, transfere a tomada de decisão para a criança. Este processo de transferência de

poderes, ao ser formulado na dupla acepção da decisão vs. consequência através da pergunta sacramental, não só relembra implicitamente as regras de ouro da ordem institucional que o adulto procura fazer respeitar como, ao ser efectuada no interior de um colectivo, funciona simultaneamente como compromisso assumido publicamente perante todos. Tal remete para o capítulo dos deveres e obrigações do/a proprietário/a – emprestar sem restrições o brinquedo – e dos deveres e obrigações dos/as beneficiários/as que, no seu usufruto, deverão zelar para garantir a sua rotatividade e boa conservação. Por conseguinte, o processo de transferência de poderes, contém uma dupla negociação e inclui, não dois, mas três outorgantes. Isto quer dizer que os termos da negociação, parecendo reduzidos, à primeira vista, ao adulto-educadora e à criança que traz os brinquedos, ao serem efectuados no *momento da reunião*, são, desta forma, ampliados às restantes crianças participantes que, como testemunhas e parte interessadas no “negócio”, se vêem igualmente implicadas numa responsabilização colectiva. Esta requer o seu compromisso tácito para garantir a posse e o controlo dos objectos na base das regras universais do JI. Definidas as condições do empréstimo de brinquedos, a criança proprietária, confrontada com alternativas exclusivas definidas pela educadora, torna-se, em caso de anuência, emprestadora, sendo a observância deste acordo, nos seus usos sociais, transferida para as próprias crianças.

A separação entre pessoas e bens não sendo afinal, rigorosa nem intransigente, permite a transição de objectos privados da esfera familiar para a institucional e para o grupo de crianças, sendo o ritual da negociação do empréstimo de brinquedos uma rotina quotidiana que é, igualmente, um bom exemplo dos processos de recontextualização das crianças no JI. Na verdade, neste ritual, o seu desfecho com sucesso só é possível, aceite e reconhecido pela educadora se, formalmente, quer as/os proprietárias/os, quer os bens, quer as regras anteriores que os ligavam, forem descontextualizados da sua experiência anterior, legítima no espaço doméstico onde tinham um dado significado, e forem recontextualizados na ordem institucional do JI. Tal obriga as crianças proprietárias dos brinquedos a uma abstracção dessa experiência de contextualização primária e à sua refocagem e re-significação no âmbito de relações institucionais com a educadora e as outras crianças, num contexto em que o poder e o controlo estão consubstanciados na estrutura material e



simbólica das rotinas quotidianas no tempo-espço, *i.e.*, na ordem institucional definida pelo adulto no JI (cf. Bernstein *in* Domingos *et al.*, 1996:9-10). Logo, o ritual da negociação dos empréstimos não é neutro, nem do ponto de vista dos diferentes poderes em presença, nem dos jogos de interacção social que em seu torno se desenrolam.

Uma vez que o ritual do empréstimo de brinquedos se origina e só ocorre se a criança proprietária tiver a iniciativa de os mostrar publicamente, assiste-se frequentemente à produção de contra-regras face às regras sociais que tal ritual instituiu. Isto por parte das crianças que, trazendo de casa brinquedos de dimensões mais reduzidas ou guloseimas “escondidos” nos bolsos da roupa, optam por não os mostrar, nem publicamente, nem no *momento da reunião*, mas brincam posteriormente com eles, sós ou com os seus *amigos*, ou usam-nos estrategicamente no jogo das relações sociais que ocorrem no interior do grupo de pares. Esta estratégia de *ajustamento secundário* accionada pelas crianças para contrariar a regra instituída acerca dos brinquedos que se trazem de casa, de forma mais ou menos dissimulada para não chamar a atenção do(s) adulto(s) ou de outras crianças, sendo por vezes detectada pelos adultos que “fazem vista grossa”, não é desprezível do ponto de vista das crianças (cf. Corsaro, 1985:258) uma vez que tal se constitui em momentos de partilha “privada”, como se verá mais adiante (cf. cap. VI).

De igual modo, esta não neutralidade que percorre todo o ritual do empréstimo de brinquedos no *momento da reunião* está patente no facto de esta ocasião se constituir, simultaneamente, numa *apresentação de si* dos/as participantes em co-presença, em particular, da criança “emprestadora” que, ao incluir também o controlo pela posse dos objectos e a sua organização no espaço, intervém na organização do grupo de crianças pelo conjunto das crianças.

• **“- Olha o que é que eu trouxe!” ou... da apresentação de si ao grupo**

O *momento da reunião* é também uma ocasiões privilegiada para a *apresentação de si* das crianças, ou seja, a apresentação da sua face pública, onde estas procuram ver confirmada e valorizada a identidade e a imagem que dão de si aos outros presentes nas relações sociais (Goffman, 1959/1993). Assim, a *face*, imediatamente expressa pelo aspecto corporal, entre o que se trás

vestido (o vestuário como uma espécie de encenação de si, mesmo que agora encoberto pela uniformização do bibe, provocando a antevisão de si) e o que primordialmente se vê (a face com as particularidades das formas e colorido da tez, dos olhos e cabelos, mas onde os penteados e os adereços que a emolduram fixam grandemente a atenção) cria uma dada imagem de si que se procura prolongar e consolidar com os objectos trazidos de casa, com as posturas e os modos de falar; de se apresentar, afinal, aos outros.

Numa ocasião como o *momento de reunião*, enquanto ritual de entrada na instituição, a circunstância de enunciação proverbial do “- *Olha o que é que eu trouxe!*”, quer como forma de apropriação da língua face ao grupo numa situação particular de troca ou de “contrato”, quer como acto da palavra pela qual a criança o realiza, condensando nela o(s) gesto(s) e a fala, a pessoa e o(s) objecto(s), age como se dissesse “- *Olha quem eu sou!*”, e como se aqui reconvertesse o dito popular “Diz-me o que trazes, dir-te-ei quem és!”. Com efeito, a entrada num contexto institucional que é novo para as crianças que agora frequentam o JI não deixa de ser para elas uma situação problemática com a qual têm de se confrontar, uma vez que o seu estatuto é alterado relativamente ao contexto familiar, pelo que importa amenizar os efeitos que possam fazer perigar a preservação da face e do *território, uma espécie de bolha com limites invisíveis e móveis que envolve o corpo de uma pessoa [...], podendo esta noção ser entendida numa dupla acepção: material e simbólica. De um ponto de vista material, o território designa o espaço que envolve o indivíduo, mas também o conjunto de objectos pessoais, sobre os quais ele considera ter o direito de se reservar o uso exclusivo, ou que pode partilhar com as pessoas autorizadas por ele próprio* (Picard, 1995:80). Nesta perspectiva, os actores em situação de co-presença têm de exhibir *presença*, o que assume formas engenhosamente deliberadas mas está indiscutivelmente exemplificado, em primeiro lugar, na *consciência prática* (Giddens, 1984:63) em que a apresentação pessoal patente nas marcas visíveis de vestuário, adornos corporais, objectos e brinquedos trazidos de casa, a que se associam a propriedade e o usufruto, como uma espécie de prolongamento de si e como marcadores do espaço pessoal, ao agirem como uma *expressão de si* se tornam uma *impressão* para o outro, susceptível de ser manipulada tacitamente.

A dupla qualidade dos brinquedos – marcador pessoal, marcador social – justaposta às imagens corporais dadas e percebidas, permite assim introduzir brechas na relativa homogenia da apresentação de si no *momento de reunião* – todos de bibe, sentados em roda – e refazer, reconstruir e preservar algo da sua individualidade. Na verdade, se o objecto em si é denotativo, pelas suas características materiais, da classe social a que pertence a criança e contribui para confirmar simbolicamente a apresentação que ela dá de si, o facto de se inscrever no ritual do empréstimo, coloca o/a “emprestador/a” num lugar de destaque, dado que, ao chamar a atenção de si e para si, o/a distingue dos/das demais. Esta distinção reforça-se com a tomada da palavra pelo anúncio, muitas vezes prévio, do que se trouxe, numa espécie de jogada de antecipação que, criando *suspense* e expectativa, visa surpreender e, com isso, suscitar as graças e o reconhecimento do(s) outro(s), prosseguindo com a apresentação formal do brinquedo ao grande grupo; uma performance que o designa, relata a sua história, explica e exemplifica as suas funções e as suas potencialidades às restantes crianças, indiciando assim sinais de autoridade que deverão ser obedecidos e respeitados. Na *apresentação de si*, os brinquedos e outros objectos, símbolos do estatuto de classe, não são apenas indicadores da classe social mas são também e, antes do mais, *jogadas de estratégias individuais, classificadas e classificantes, pelas quais as pessoas se classificam e classificam os outros* (Bourdieu, 1979:563, *cit.* Winkin, 1999:75).

Este tempo protagonizado pelo/a “emprestador/a” na tomada da palavra “- Olha o que é que eu trouxe!”, simultaneamente verbal, gestual e postural, reveste-o/a, para além das facetas inerentes de proprietário/a, da de alguém que é sabedor/a do seu *métier* porque conhecedor/a competente daquilo que interessa às crianças. Nesta medida, a criança que traz brinquedos de casa para o JI, ao procurar preservar os diversos *territórios do eu*, em particular, o *espaço pessoal* (a porção de espaço que envolve um indivíduo), o *lugar* (o espaço bem delimitado ao qual o indivíduo pode ter direito temporariamente), a *vez* (a ordem pela qual tem direito a receber um bem qualquer), o *território da posse* (o conjunto de objectos identificáveis ao eu e dispostos em torno do corpo onde quer que ele esteja), as *reservas de informação* (o conjunto de factos que lhe dizem respeito e de que o indivíduo entende controlar o acesso) e os *domínios reservados à conversação* (o direito que o indivíduo tem de exercer um certo

controle sobre quem lhe poderá dirigir a palavra e quando) (cf. Goffman, 1993; Picard, 1995:81), procura também construir um lugar seu no seio do espaço público do grupo, jogando aqui um papel de protagonista. Por conseguinte, a *apresentação de si* por via dos brinquedos, ao conjugar aspectos distintivos do poder no plural, corresponderiam, em analogia com a perspectiva weberiana: à *classe*, pela posse de propriedade privada que representam; ao *status*, pelos benefícios e privilégios sociais e simbólicos e reforço de sociabilidades privilegiadas; e ambos, pela angariação de relações sociais mais amplas em torno de si, ao permitirem o controle e a gestão dos mecanismos de distribuição e recompensas no seio do grupo, ao *partido* (cf. Parkin, 1996:71-88). Em suma, ao construírem uma posição legitimada da criança “emprestadora” no conjunto de crianças, participam no processo de estruturação social do grupo.

Para construir um lugar social no grupo, sendo necessário manter renovado um interesse sobre si, é requerida a conjugação de pelo menos três factores: um conhecimento do que interessa às crianças ou a determinadas crianças, a posse de objectos que se distinguem pela sua variedade e raridade ou a espectacularidade e a sua continuidade no tempo. Daí que a *apresentação de si* a partir de “quem traz o quê de casa” seja indissociável, mas não determinante à partida, da posição de classe que a criança ocupa no espaço social da Várzea e/ou do investimento na aquisição de bens e competências considerados legítimos que, transpostos para o *momento da reunião*<sup>127</sup>, estão na base da organização social do grupo de crianças. De acordo com Giddens, *é um grande equívoco supor que esse esmero é o protótipo da sustentação da linguagem corporal. Mais básica, mais complexa é a monitorização crónica do arranjo da roupa em relação à postura corporal, na presença de outros [...]; as expectativas normativas em que se baseiam o controle e a apresentação corporais não dizem respeito, simplesmente, aos adornos ou padrões gerais do comportamento motor, mas precisamente à espécie de controle sistemático que simultaneamente sustenta e demonstra a agência [...] a questão é que manter a condição de ser visto como um agente capaz, é intrínseco àquilo que a agência é, e os motivos que promovem e reforçam essa conexão como inerente à reprodução das práticas sociais são os mesmos que ordenam a própria reprodução* (1984:63-64).

---

<sup>127</sup> Cf. Anexo 28 e 28a, e cf. cap. III, 2.2.

No JI da Várzea, é notório que o empréstimo de brinquedos, enquanto sub-rotina do processo de apresentação de si, envolveu mais as meninas que os meninos, a partir dos interesses identificados como femininos. Aí se destacam as bonecas em particular, as *Barbies*<sup>128</sup>, e também os adereços – anéis, colares, vernizes, batons –, que remetem para a construção de imagens da feminilidade dominante, ambos importantes pilares que participam na construção de identidades de género feminino (cf. cap. VI). Por ora, o que importa desde já salientar é que, mais importante do que trazer bonecas, mesmo que várias vezes, é trazer uma colecção de *Barbies*, já para não mencionar os outros brinquedos que a Rita trouxe para o JI ao longo do ano; uma cartada importante no jogo das distinções no grupo de crianças, em particular no sub-grupo das meninas. É a aliança entre a acumulação de bens culturais – a colecção – altamente valorizados na cultura infantil feminina – as *Barbies* – que, elevando a criança no grupo, a destacam e a demarcam daquelas outras crianças que nada trouxeram, uma vez que se coloca nos seus antípodas. A manutenção e a consolidação de tal posição social no grupo de crianças, requer, no entanto, a sua continuidade no tempo e a confirmação e o reconhecimento dos poderes exibidos com os saberes e competências demonstrados e replicados noutras situações do quotidiano do JI. Voltarei a este assunto mais tarde.

Importa, então, salvaguardar que o processo de construção da organização social do grupo de crianças não se reduz a um mero transvasamento das suas posições sociais no espaço social para dentro do JI, nem às dimensões do *hexis corporal inscrito no mais profundo das disposições corporais: é todo o corpo que responde pela sua postura mas, também, pelas suas reacções internas [...] originadas numa dada condição social* (cf. Bourdieu, 1998:81) aquando da *apresentação de si*. Com efeito, para além dos brinquedos, a *apresentação de si no momento da reunião* socorre-se de outros recursos, onde se salientam o *habitus* linguístico e a evocação de experiências familiares extraordinárias – o caso do Manel (cf. cap. III, 2.2.); o conhecimento apurado e refinado que se tem da cultura infantil, dos seus mitos e heróis, em particular os

---

<sup>128</sup> As *Barbies*, introduzidas no mercado em 1959, mais do que um brinquedo são uma personalidade e um modelo da moda, cuja identidade foi construída com a imaginação do mundo do *glamour* da moda e do romance das adolescentes. Nesta perspectiva, *as crianças identificam-se mais com o seu carácter do que com o seu papel como boneca... 90% do tempo em que as meninas brincam com a boneca, estão preocupadas em vesti-la e despi-la e admirá-la nas suas roupas, dada esta forma ritualística de actividade de jogo*, cf. Kline (1993:170-171). Acerca da cultura Barbie, cf. ainda, Steinberg & Kincheloe (2000:201-211).

da televisão; o conhecimento dos desejos e interesses da pessoa a quem se deseja agradar ou aproximar, conducentes a uma selecção pertinente dos objectos do desejo – o caso da Ana com os seus vernizes; o conhecimento, a prontidão e a competência institucional adquirida que se mobilizam como uma mais-valia junto de outros – por parte das crianças *veteranas*. O ficar calado e o não dar nas vistas e aprender com os outros o comportamento adequado – Clara (3a) – ou o passar o mais despercebido possível – o Rui (4a) e a Sara (5a) - ou o confronto físico – o Zé (3a) –, podem também ser utilizados e vistos como estratégias recorrentes para ultrapassar ou lidar com os constrangimentos sociais impostos pela situação.

“À entrada, logo de manhã, o Rui e a Clara sentam-se no tapete, enquanto que outras crianças permanecem de pé, conversando e brincando entre si como acontece com a Gabi e Rita ou com o Zé e o Rafa. [...] O Rui traz as sapatilhas com terra molhada e no tapete, à volta dos seus pés, há bocados espalhados... A Joaquina manda-o ir lá fora “limpar os pés” e varre, entretanto, o tapete. As outras crianças olham caladas. Quando o Rui volta, vem de cabeça baixa, senta-se, cerra os lábios e baixa os olhos, remexendo os dedos das mãos”. (26 de Outubro 1998)

O *momento de reunião* é, portanto, uma ocasião em que se vê e se é visto, sempre! O olhar para a *face* do outro e a troca de olhares, que se *aparenta aqui ao tocar, a uma espécie de palpação visual recíproca* (Le Breton, 1990:104), testemunham significativamente uma outra forma de interacção não verbal, de transacção de sinais e significados e de participação emocional que subjazem ao jogo das relações sociais e sociabilidades. Olhar cativo da *face* do outro, captando o essencial, o significativo da sua identidade, apreciando e avaliando a respectiva qualidade da sua presença, *o olhar dá-nos, sobretudo, a durée do seu ser, o sedimento do seu passado sob a forma substancial dos seus traços, de tal modo que vemos, por assim dizer, a sucessão dos actos da sua vida surgir à nossa frente, ao mesmo tempo* (Simmel, 1981:228) e permite recriar, a partir dele, um imaginário sensorial que se estende à audição e ao olfacto. Neste sentido, no *momento da reunião*, momento de sobreexposição inevitável no espaço social, a não posse de objectos, mas também a não conformidade àquilo que constitui uma *apresentação de si* de compostura, limpeza e ordem, torna-se igualmente um importante marcador social, do qual, dificilmente escapam as crianças com origem social mais desfavorecida.

Escamotear a *apresentação de si* através do corpo e do que nele e através dele se mostra, na ausência de adereços que iludem e dispersam a atenção, é assim redobrar o valor dos pormenores percebidos e avaliados como discrepantes, negativos ou ausentes que, ganhando uma evidência súbita, surgem concentrados no sujeito despossuído; *reduzido ao único estado do seu corpo visto como um absoluto, ele é deduzido de algum modo da maneira como se apresenta socialmente o seu corpo* (Le Breton, 1990:142). Melhor se compreende assim que negociar em pé de igualdade com outros se pode tornar uma tarefa difícil e ingrata e que a *presença* que a participação num encontro ou numa interacção exige aos actores não é só presença física mas também sensorial e psicológica, com o seu corolário, o da ausência, que é preciso tentar dissimular ou minimizar e onde, por vezes, nem mesmo o passar “o mais despercebido possível”, como uma das estratégias para lidar com a diferença e *preservar o eu* (cf. Goffman, 1953, *cit.* Winkin, 1999), pode ser bem sucedido. Tal foi o caso do Rui, uma vez que a terra agarrada às sapatilhas denunciava não só o desconhecimento de regras de limpeza comumente aceites, a que acrescia o tipo de vestuário com que se apresentava no JI, o cheiro a fumo que a impregnava, expondo a sua própria condição social (cf. cap. III, 2.2. e cap. VI) e a sua postura encolhida, como se quisesse obviar a sua presença física. O contrário desta estratégia, em crianças de origem social desfavorecida – Clara, Ana –, manifesta-se no reclame de si próprios, reiterado pela proclamação e mostra de roupas e acessórios que, trazendo-se vestidos e sendo auto-avaliados como próximas dos padrões estéticos de vestuário considerados dominantes no grupo – de que eram modelos a Gabi e a Rita (cf. cap. III, 2.2., cap. VI) –, constituía, simultaneamente, uma estratégia para ultrapassar as diferenças e distinções sociais, visando a sua aceitação como igual. Logo, uma estratégia de acesso e integração no grupo, em particular no sub-grupo das meninas. Nesta perspectiva, a *face* não é simplesmente a origem física aproximada da fala, mas a área dominante do corpo na qual estão inscritas as complexidades da experiência, do sentimento e da interacção (cf. Giddens, 1984:63). São todos os recursos referidos que, mobilizados individualmente ou dificilmente contornáveis no *momento da reunião* e na *apresentação de si*, sendo observados, interpretados e avaliados por todos, contribuem para a atribuição, reivindicação ou construção de um lugar para si por referência aos *outros*.

• “- *Passa! Passa!*” ou... do controlo pela posse dos objectos e da organização interna das crianças como grupo social

Se a *apresentação de si* aquando do *momento da reunião* e por via do ritual que preside ao empréstimo de brinquedos confere um lugar de destaque à criança “emprestadora” no círculo das crianças, observam-se igualmente aquando da sua mostra, constituindo processos de organização interna do grupo que entrecruzando-se, também contribuem para a gestão da sua organização social:

“À medida que as crianças vão chegando, a manta vai ficando cada vez mais cheia. Começamos a ficar muito apertados. Algumas crianças começam a empurrar-se, outras ficam tapadas... – “*Ó meninos, dêem um jeitinho, apertem-se mais um bocadinho...*” - diz a Carlota. Então, a Rita e o Rafa começaram a dar indicações aos outros para eles se irem encostando para um lado: - “*Ó ... chega-te para cá..., ó ... chega-te para cá..., ó ... chega-te para cá...*”. As crianças iam-se mudando à medida que o seu nome era enunciado. Esta indicação rapidamente passou a ser feita em coro por um maior número de crianças” (19 de Outubro 1998)..

“ Gabi trouxe uma tartaruga do McDonald's que é mostrada a todo o grupo. - Passa! Passa! Passa! - diz o Zé, enquanto a Clara a vê.  
- Passa! Passa! - diz a Rute em coro.  
A Clara passa a tartaruga para outra criança que se detém a observá-la...  
- Passa para a Ilda... - diz a Rita. - Passa para a..., passa para a ..., passa para o ... - continua ela, anunciando antecipadamente a passagem do brinquedo pelas crianças que ainda não lhe tinham mexido”. (26 de Janeiro 1999).

Os processos de organização interna que ocorrem no contexto do empréstimo de brinquedos têm o seu ponto de partida nas estratégias desenvolvidas individualmente por algumas crianças que, na sequência da negociação colectiva em que os objectos devem ser vistos por todos, procuram, na qualidade de suas observadoras, compatibilizar o desejo individual de possuir o objecto de outrém com o exercício de um direito adquirido naquela negociação. Ao tentarem controlar a posse e retenção pelo máximo tempo possível dos objectos em situação de empréstimo, interrompendo a sua transição de mão em mão e a cadência da sua rotatividade no círculo de crianças – ultrapassando os limites julgados toleráveis pelo grupo para tal –, estas crianças desafiam as regras de empréstimo estabelecidas consensualmente, afirmando o seu poder pessoal perante a ordem institucional e o grupo de crianças, chamando a atenção sobre si. A detecção de situações deste tipo pelas restantes, enquanto parte também interessada, conduzia invariavelmente ao desencadear de



processos de restabelecimento da ordem, procurando garantir o controlo da rotatividade do objecto através da negociação da vez no acesso ao empréstimo – “primeiro empresto a..., depois a ..., a seguir a ...” - e/ou recorrendo à expressão “- Passa!”. Esta, sob iniciativa individual e formulada como *cantilena*, rapidamente recolhia a adesão do resto do grupo que, engrossando um coro, assegurava a vigilância sobre o objecto e o controlo do tempo enquanto decorria a amostragem. Por seu turno, o/a transgressor/a que inicialmente tendia a usar a estratégia de “fazer-de-conta-que-não-era-nada-com-ele/a”, prosseguindo os seus objectivos de manutenção da posse do objecto, a partir do momento em que o coro desembocava em *cantilena* tendia a argumentar com a resposta “- Espera!”, ou seja, procurava compatibilizar a situação problemática em que se encontrava com o prolongar, por um pouco mais, o seu controlo sobre a posse do objecto. Ao mesmo tempo, procurava aliviar as tensões no grupo com a explicitação, quer do conhecimento que tinha das regras negociadas, quer das suas intenções imediatas. Nesta medida, a criança “transgressora” que acaba por fazer uma *apresentação de si* de não conformidade, quando colocada perante o grupo em situação que pode conduzir à perda da sua face, procura repará-la e ratificá-la, passando finalmente o objecto a outra criança.

Também era frequente ser a criança que trouxe o brinquedo ou as que o faziam mais bastas frequentemente – o caso da Rita – quem assumia e acumulava o papel de gerir a disposição das crianças no espaço com a boa gestão do objecto no grupo, como se viu no excerto. Sendo respeitadas pelas outras crianças que, obedecendo à sua iniciativa, reactivavam a circulação do objecto ou se ajeitavam no espaço, a sua *apresentação de si* no grupo saía duplamente reforçada, uma vez que o poder e o saber investidos pela posse do objecto se viam acrescidos com o poder exercido sobre a organização e gestão do colectivo; qual educadora, aumentando ou confirmando assim o seu estatuto como criança competente no interior do grupo. Com efeito, o facto de as crianças estarem sentadas num tapete com uma área limitada, conduzindo-as a desenvolver um tipo de interacção mais invisível, tacto-tacto, desembocava, por vezes, em situações de confronto físico entre elas – como empurrões –, uma vez que todas disputavam um lugar para se verem e/ou verem melhor a educadora e/ou o brinquedo que circulava pela roda. Neste sentido, face à intervenção da Carlota no início do *momento de reunião* para organizar as crianças num espaço

limitado, o que se verifica posteriormente é a sua substituição por determinadas crianças que, invariavelmente, passam a assumir esse papel.

• “- *Empresta-me!*” ou... usos sociais do ritual dos empréstimos no grupo de crianças

Quando se observam os usos sociais que as crianças realizam do ritual dos empréstimos, *i.e.*, a apropriação que fazem das suas cargas cognitivas, afectivas e conativas e que reproduzem diferenciadamente no grupo de pares, salienta-se a sua expansão pelo recurso frequente, e nas mais diversas situações, da expressão: “*Empresta-me!*”. Esta é uma estratégia que, respeitando as regras da boa convivialidade e deferência pelos outros, permite um acesso com maiores probabilidades de sucesso “pacífico” à posse dos objectos. Ou seja, sem recurso ao confronto e agressão física, sendo extensível mesmo aos objectos que estão para além da situação de empréstimo mas cuja justificação, explicitada no contexto da interacção, remete para estratégias mais subtis de controlo dos outros na sua posse “- *Empresta-me! Tu já andaste! – diz a Ilda à Rita e, mais tarde, à Inês*”; na sua duração “- *Empresta-me! Já foste a muito lado! – diz a Rita à Ilda*”; na sua conservação “- *Olha que a boneca é da Rita! Foi ela que emprestou! – diz a Inês para o Marco*<sup>129</sup>”; no cumprimento das regras de rotatividade “- *Ainda não brinquei! Agora é o ... – diz a Rita ao Manuel e a Ilda à Rita*<sup>130</sup>”; nas condições de permanência dos objectos na sala e o seu sancionamento “- *Se ela não me empresta a boneca vai pô-la na mochila! – diz a Ilda à Lola, referindo-se à Inês, “- Tu não brincas com o boneco dele porque ontem não deixaste! – diz o Rafa ao Manel*<sup>131</sup>. E onde o colorido tonal e a sua repetição ou não, sendo denotativos quer do tipo de intencionalidade que lhe subjaz – ordem, aviso, ameaça, pedido... –, quer do carácter das relações sociais e de poder em presença, permitem compreender que quem controla o ritual parece controlar o que o rito controla.

Em suma, “- *Empresta!*” torna-se uma forma de expressão generalizada e de uso (re)corrente nas prática sociais que as crianças desenvolvem entre si no JI da Várzea e que evidencia simultaneamente o seu domínio das regras de

---

<sup>129</sup> In registos de 21 de Janeiro, 22 de Janeiro de 1999, 9 de Novembro e 12 de Novembro de 1998, respectivamente.

<sup>130</sup> In registos de 19 de Novembro de 1998, entre a Rita e a Rute.

<sup>131</sup> Ambas in registo de 10 de Dezembro de 1998.

acesso e rotatividade dos objectos na instituição; o respeito e o cumprimento pela ordem institucional estabelecida e os acordos firmados no ritual do empréstimo. Ou seja, a adesão das crianças aos valores que lhes subjazem e a sua competência social em cada situação particular para os recriar e/ou manipular e/ou deformar de acordo com os seus interesses e intenções de aceder aos objectos e/ou *brincar* com outros e/ou exercer o seu poder, quando no seu uso entre os pares se autorizam e legitimam sob a indiscutibilidade do argumento “- *É para todos!*”. Deste modo, assiste-se a processos de dupla socialização onde a conformidade e apropriação das crianças às regras implícitas do adulto são depois reproduzidas e controladas socialmente no grupo de crianças por crianças.

• “- *Passa! Passa!*” ou... a *cantilena* como elemento partilhado da cultura infantil

Nas situações do empréstimo de brinquedos também sucedia frequentemente que no desencadear do processo de controlo da rotatividade do objecto pelas crianças se recorria à repetição de uma fórmula linguística – palavras ou frases, acompanhadas de gestos ou não – que, desenvolvida rapidamente por um coro que cantava a uma só voz e de modo inesperado – a *cantilena* – (cf. Corsaro, 1997:128-131), se tornava um elemento constitutivo desta rotina no *momento da reunião*.

A *cantilena* expressa assim um índice da vida social das crianças que é independente do mundo adulto. Em primeiro lugar, porque é produzida apenas pelas próprias crianças; em segundo, porque age internamente como uma forma de controlo com consequências sociais no grupo, sinal de desacordo e censura pública implícita à criança transgressora, a que retém e não faz transitar o objecto. Por último, porque age como uma acção de tipo normativo que supõe a obediência e a conformidade a uma ordem que visa assegurar a manutenção equitativa da rotatividade dos objectos, pela marcação do seu tempo de permanência em cada criança e em consonância com um ritmo constante. É este traço inerente à *cantilena*, a repetição controlada “- *Passa! Passa!*”, que permite compreender quer a sua forma ritualizada, quer as suas funções de ritualização no grupo. Nesta perspectiva, a natureza do controlo, sendo essencialmente rítmica, conduz o comportamento a processar-se com determinada regularidade no tempo, tal como o controlo da escala de intensidade da execução controla o

aumento ou a atenuação das frequências das acções, neste caso, com que o objecto deve passar de mão em mão ou o tempo que deve ficar retido em cada criança. A extrema regularidade da transição do objecto, acompanhada da palavra “passa”, reforça-a e ao seu cumprimento, não deixando assim margem para argumentações.

O desencadear da *cantilena* no *momento da reunião* e dos empréstimos no JI da Várzea partia frequentemente de uma das crianças *mais novas das mais novas*, o Zé, que na base do seu interesse individual, a que aliava a persistência, conseguia por este recurso mobilizar o resto do grupo, *os mais velhos*; num processo de que estes, entretanto, se apropriavam, expandindo-o e reconvertendo o interesse individual em interesse colectivo. De igual modo, se a *cantilena* é uma forma de assegurar o bem-estar de todos, é também uma forma de (re)conhecimento do grupo, onde a nomeação de todos e de cada um reforça o sentimento de união que o *momento de reunião* ali procura celebrar. Em ambos os casos, a comunhão das palavras-chave da *cantilena* pelo grupo de crianças assinala e assegura não só a apropriação do interesse individual tornado colectivo pelas restantes, como se reveste de uma função integradora que, pelas suas características minimalistas e repetitivas – condensação da acção na palavra, cadência e ritmo –, sublima o confronto directo, alivia tensões, ao mesmo tempo que permite o rápido acesso à participação de todos, de um modo coerente, adequado e divertido, denotando a especificidade e originalidade da cultura infantil (Corsaro, 1997). Num contexto de crise e de alta imprevisibilidade, a *cantilena* oferece-se, assim, como garante da implicação e participação numa acção social lúdica onde a repetição banal gera a exultação e a exaltação colectiva partilhada, contribuindo para que as crianças criem laços emotivos e afectivos entre si e se tornem membros activos do grupo. Nesta perspectiva, se a iniciativa da criança que desencadeia a *cantilena* pode ser considerada como uma expressão da sua individualidade, não deixa de se tornar, ironicamente, numa expressão de conformidade e força sancionadora que se torna muito mais poderosa num contexto de grande visibilidade. Do mesmo modo que a(s) criança(s) visada(s) implicitamente pela *cantilena*, para além de estarem a construir um lugar para si entre os outros, estão a aprender a regular a tensão entre o seu próprio sentimento de individualidade e uma cada vez maior pressão de conformidade social.

Evidenciam-se, portanto, dois aspectos centrais da estruturação inicial do conjunto de crianças como grupo: o controlo social entre pares que passa da iniciativa individual a um acto colectivo e o modo como isso é feito - a *cantilena* -, relevando um aspecto próprio da cultura infantil que, sendo partilhado no decurso das interacções, se torna rotineiro entre elas e acto recorrente nos seus modos de agir.

Em suma, o *momento de reunião enquanto espaço-tempo do adulto*, sendo sinónimo de *ritual de entrada* na instituição, é, do ponto de vista do adulto e da ordem institucional, um momento central e recorrente de recontextualização das crianças no JI. Aqui, a análise da negociação do empréstimo de brinquedos permite observar o modo como se constrói e negocea o contrato social e o acordo entre adulto e crianças. Também do ponto de vista das crianças, este é um momento central, quer pela sua sincronia, quer pela sua diacronia – rotina institucional –, de reatamento das relações sociais, interacções e sociabilidades infantis locais. Estas, envolvendo sistematicamente modos de *apresentação de si* heterogéneos e distintos – mostrar brinquedos que se trouxeram de casa, roupas e adereços, reparar em pormenores físicos e fazer comparações –, reflectem-se na dinâmica das relações entre pares, participando assim da génese da organização social do grupo, onde o empréstimo de brinquedos e o recurso à *cantilena* se destacam como elementos partilhados da cultura de pares.

### 3.2. O(s) momento(s) da arrumação como ritual de ordem

Os *momentos de arrumação*, sinalizando a articulação dos tempos do JI da Várzea com os tempos maiores da sociedade, manifestos nas transições formais e colectivas das crianças para o seu exterior (ir almoçar a casa, sair para casa) e dentro da instituição (ir lanchar/sair para o recreio, ir almoçar/sair para a cantina ou para casa (cf. cap. IV, quadro 7), constituem-se em *rituais de saída da instituição*. Acrescem as micro-transições informais e individuais ou de sub-grupos dentro da sala (finalizar uma actividade e/ou mudar de área e de actividade), que são sinónimos de *rituais de encerramento* - quando se passa de uma relação efectiva a uma relação acabada (cf. Picard, 1995:120). A articulação destes rituais assenta e conjuga-se em *rituais de ordem*. É o carácter extraordinário da frequência, intensidade, abrangência e intransigência que os

*espaços-tempos dos adultos* ganham nos *momentos da arrumação*, impregnando toda a organização do espaço-tempo do JI da Várzea que reforça ainda mais a sua consideração como um *ritual de ordem*, uma vez que estrutura grande parte da textura da sua vida quotidiana.

• “- *É hora de arrumar!* – diz a Carlota” ou... a arrumação como ritual de ordem

O *grande momento da arrumação*, que se impõe enquanto ritual colectivo, torna-se impossível de ignorar dada a aparente discrepância entre o tempo da sua curta duração em termos absolutos e o volume que ganha pela sua extrema visibilidade (ocorre com uma frequência de três vezes por dia, subordinando-se aos ritmos da sociedade maior, fraccionando os tempos no JI), audibilidade (inicia-se com a tomada da palavra pela educadora que, dirigindo-se a todos, anuncia publicamente que “- *É hora de arrumar!*”) e mudança súbita de movimentação (agora mais centrípeta, mais curta e mais rápida, quando toda a gente começa a arrumar o local onde se encontra) como se de um *rewind* se tratasse.

Aquele anúncio, efectuado em voz alta pelo adulto e dirigido de modo abstracto ao colectivo de crianças, em quase justaposição aos toques da campainha da escola, age como um forte marcador dos tempos oficiais que requer, a partir de então, e do ponto de vista da sua dimensão prática e material, que elas iniciem e desenvolvam um novo percurso com quatro acções sequenciadas: a interrupção e/ou a finalização imediata (ou o mais rapidamente possível) das actividades em curso; a reposição das coisas nos seus lugares iniciais; a sua saída da sala para lavar as mãos a fim de, conforme o caso, ir buscar a mochila e ir lanchar para o recreio ou seguir para a cantina ou, então, despir o bibe, pendurá-lo no cabide, pegar na mochila e ir para casa. Tais propósitos encontram na voz o suporte físico que os justifica e no tom e/ou na sua repetição o suporte simbólico que os legitima através das múltiplas significações representadas: o conteúdo explícito (parar a acção em curso e repor as coisas no lugar obedecendo à organização do espaço que o adulto criou previamente) e o seu conteúdo implícito (o modo imperativo, denotando que esta é uma ordem para cumprir, obedecendo ao adulto que, por sua vez, também obedece aos tempos da sociedade maior; esta é uma ordem que deve ser cumprida com diligência num dado tempo e com limites que não devem ser

ultrapassados). Esses propósitos assinalam, assim, uma ordem autorizada que se concentra no adulto-educadora que a enuncia, introduzindo uma mudança dramática e brusca nas formas de conduta que ocorrem dentro do quadro das ocasiões e dos encontros que as crianças desenvolvem umas com as outras, indicando através de um ritual profano – o *momento da arrumação* – a transferência do profano (*brincar, jogar...*) para aquilo que ganha foros de um ritual “sagrado” no JI da Várzea: “- *É hora de arrumar!*”.

A sagração do *momento da arrumação* consumada no acto impreterível de arrumar, como se se tratasse da emanção de uma ordem transcendente que encontra, implicitamente, o seu equivalente no dito “O que tem de ser tem muita força!”, coloca-se na charneira entre duas ordens opostas – finalizar uma acção vs. começar outra. Define, assim, uma nova situação que, ao consagrar um novo ritual de acção, introduz a *parentização* na *durée* da vida quotidiana do JI pelo abrir e fechar de parênteses temporais e demarcação de parênteses espaciais nos encontros (Giddens, 1984:59): instaura a suspensão breve ou a transição do *ofício de criança* – quando brinca com os pares - para o *ofício de aluno* – quando, neste caso, tem de arrumar - ou de *filho* – quando tem de ir para casa (cf. Sirota, 1997; Perrenoud, 1994; Ferreira *et al.*, 1999). Símbolo da vitória do(s) lugar(es) sobre o tempo, do imobilismo sobre a acção pela devolução e reposição material das coisas em uso nas diferentes regiões da sala no seu lugar inicial, *próprio*, como diria Certeau (1990), à organização primeira, a do adulto e para o adulto, a arrumação age também como se se tratasse de apagar, esbater ou limpar as marcas e os gestos deixados pelo vivido. Como se se tratasse de um acto de despersonalização do espaço, de recuperação do anonimato formal que o destinava por igual a todos, numa ordem geral e universal que impera sobre o que é avaliado como “desordem”, “anarquia” e livre arbítrio, o “Sem rei e sem roque”; ao mesmo tempo que prepara, se disponibiliza e se oferece pelo retorno e fixidez dos objectos nos seus lugares e pela reconstituição do contexto institucional, à germinação de novos e renovados usos, de outros e novos (re)começos.

A enunciação da ordem de arrumação “- *É hora de arrumar!*”, ao “arrumar-se” de acordo com a “arrumação” dos tempos sociais da sociedade e ao ser o mote que a transpõe para o interior do JI, sendo basicamente por ela determinado, reforça a sua dupla exterioridade no contexto local de acção das

crianças. Aqui, o adulto assume-se como ponto de articulação entre consequência e causa, porta-voz e fiel depositário da ordem social mais vasta e repositório da ordem social local, exemplo visível do duplo sentido das relações de submissão/dominação que se conjugam na instituição. O carácter ritual da arrumação no JI da Várzea, justificado do ponto de vista do adulto como uma acção indispensável e de "utilidade pública", subentende a ideia de que tal gera integração e constitui uma das formas de laço social, porque se trata de uma modalidade de aprendizagem que abrange todos, se torna pública e é avessa às relações e funções hierárquicas: dirige-se a todas as crianças e inclui, além da Joaquina - cujas funções abarcam, precisamente, a limpeza e a arrumação -, a Carlota. Premiado todos os participantes e os diferentes espaços-tempos da sala, o *momento da arrumação* ganha a dignidade de um valor a respeitar, sinónimo de reciprocidade, cooperação, respeito pelo trabalho dos outros, contrato social portador de valores comunitários essenciais à construção da comunidade e a um modo de vida em sociedade. Se esta argumentação é passível de ser aceite do ponto de vista ideológico, é na sua concretização que maiores questões se levantam, uma vez que o seu *modus operandi* deixa agora transparecer a sobreposição de toda uma outra lógica, exclusivamente adulta e fortemente valorizada por ele. Esta, interferindo na esfera da liberdade, opõe-se às actividades que se ligam à necessidade, dado que os seus objectivos reais nada têm que ver, em absoluto, com a satisfação das necessidades das crianças, presentes nas acções que no *momento do brincar* desenvolvem.

O *grande momento da arrumação* e a arrumação assumem assim o valor de trabalho, entendido como uma obrigação que faz parte das imposições da sociedade e dos adultos, como um *laço desigual que assenta em lógicas diferentes do verdadeiro laço social, que é, por seu lado, de essência política e que associa iguais* (Méda, 1999:177). Trabalho, palavra derivada de *tripalium*, que designava um aparelho de três pés, utilizado muitas vezes como instrumento de tortura, continua no século XVII a significar dificuldade, acabrunhamento e sofrimento, humilhação. [...] *actividade degradante, no sentido forte do termo* (*ibidem*, 1999:61). O trabalho obriga à interrupção das actividades sociais que as crianças desenvolviam nos *espaços-tempos das crianças* e passa a imprimir um ritmo – rapidez, pressa – e uma sequência específica à acção. Torna-se uma forma de ordenar o mundo, ordenando e integrando as crianças pela sua



socialização no respeito, cumprimento de ordens e regras, visíveis na adopção de comportamentos consonantes – responder com prontidão e desembaraço, ser despachado/a, limpo/a e arrumado/a. Este trabalho torna-se um valor, uma vez que a sua utilidade social releva de uma forma maior de organização do tempo e das relações sociais dominantes e não porque, necessariamente, concebido como um meio ao serviço de um fim preciso. Com efeito, a arrumação, enquanto produto que as crianças efectuavam, não tendo os requisitos de “nariz de santo”, i.e., de um trabalho perfeito e acabado, não deixava de ser um contributo para a realização efectiva dessa função, havendo até alguma aceitação por parte dos adultos de que as crianças, por exemplo, na *casa*, *biblioteca* ou *jogos*, arrumassem de acordo com as suas próprias regras. Mantinha-se como critérios que *todas* tinham de arrumar, que se deveriam solidarizar nessa tarefa e que, uma vez esta concluída, o contexto se apresentasse, pelo menos à primeira vista, ordenado; ou seja, sem vestígios de objectos espalhados pelo chão, respeitando a sua pertença aos espaços correspondentes e, dentro destes, sem se misturarem. Nesta medida, o momento da *grande arrumação* funciona como intervenção de um princípio unificador onde a multiplicidade é ordenada e os indivíduos deixam de estar entregues a si próprios. O *momento de arrumar* age, assim, como um princípio de ordem susceptível de fundar a unidade social e de organizar os laços entre elementos, enquanto partes integradas num conjunto articulado. O *momento de arrumar* padroniza então, no ritual colectivo que ocorre nos *espaços-tempos das crianças*, as condutas infantis que se uniformizam em invisíveis rituais de arrumação, mais individualizados.

Ao princípio de ordem subjaz a natureza económica do contrato firmado entre adultos e crianças no *momento da arrumação*, uma vez que, não lhe sendo alheios os princípios e lógicas da troca e da rentabilização, na utilização eficaz e eficiente de tempo e recursos, determina e assegura, sobretudo, as condições de troca e enuncia as leis de equivalência entre grandezas diferentes – dos objectos, dos tempos, das acções - que põem os indivíduos a cooperar obrigatoriamente uns com os outros, numa coexistência mais ou menos pacífica, mas que lhes é, indubitavelmente, imposta. Imposição que, reforçada pela forma imperativa inerente à enunciação, não é querida nem amada e onde a arrumação, como uma acção exterior e descontextualizada, se abate vertical e unilateral como um trabalho com obrigações, cujo cumprimento dá direito à indemnização de ali se

poder voltar a *brincar*: “A Ilda vem para a cozinha, começa a arrumar e diz para as meninas: “- Têm de arrumar porque a Joaquina disse que se não arrumassem não iam para a casinha à tarde!”<sup>132</sup>. Símbolo e sinónimo do poder e da dominação do adulto pelo carácter compulsivo, a ordem é uma prescrição em que a razão para obedecer resulta totalmente da vontade daquele que ordena (Hobbes, *cit.* Boudon, 1995:203) e uma violência simbólica, imposição de uma definição do mundo social que é consistente com os seus interesses, apresentando-a como elementos necessários e naturais da ordem social (Bourdieu, 1989), que a atravessa. Esta violência simbólica, sendo inerente às estruturas de dominação que se “domesticam” pelas vantagens e garantias associadas ao estatuto de reposição que, através das regras de redistribuição e participação social, permitem garantir a possibilidade de viver em liberdade, justiça social e melhor bem-estar, nem por isso faz desaparecer as relações que se caracterizam pela subordinação ou sujeição a directivas exteriores e superiores. Não é pois, por acaso, que o *ritual da arrumação* no JI da Várzea, ganha o estatuto de “situação de excepção”, uma vez que era das poucas que não era sujeita a negociação prévia com as crianças. Daí, também, o impacto que o *momento da arrumação* adquire! Acresce a esta “situação de excepção” a exibição de uma “coleção” de poderes insuspeitados da Carlota que, súbita e extraordinariamente, são expostos, tornados visíveis e acumulados no carácter arbitrário que tal ordem afirma. É o seu carácter de obrigatoriedade e intransigência que, contrastando radicalmente com o seu tipo de conduta habitual, redobra a percepção dos constrangimentos e obstáculos concretos e externos à acção que as crianças desenvolvem, nomeadamente o poder do adulto – como uma forma de violência simbólica que prossegue na vigilância e controlo do cumprimento da ordem.

Num contexto de mudança de acção colectiva que o adulto-educadora quer rápida, a reafirmação da nova definição da situação – “(Agora) é hora de arrumar!” - realiza-se também pela sua intervenção directa junto das crianças, no caso de demora ou não cumprimento da ordem. Uma intervenção que pode ir desde a cooperação e entre-ajuda, à enunciação de regras prescritivas de arrumação, à sanção, à gestão da arrumação, ao controlo da tarefa, à chamada de atenção das crianças... continuando a não haver, portanto, grande abertura

---

<sup>132</sup> In registo de 8 de Janeiro 1999.

nem lugar para a negociação da situação com as crianças. Importa então referir, ainda que brevemente, os estilos dos adultos em presença, a Carlota e a Joaquina, que, embora partilhando o *momento da arrumação* como um momento importante, adoptavam atitudes bastante contrastantes.

"A Joaquina entra na *casa* e diz que "é para arrumar". As crianças olham-na, páram e a Rute começa a arrumar a loiça, mas a Inês não se levanta da mesa.

A Rute volta à mesa e o jogo recomeça.

- Quando acabarem de comer, arrumam, está bem? – diz-lhes a Carlota.

- Pois, nós ainda não acabámos! - responde a Rute.

Agora, a Inês, com uma colher de sopa, dá de comer ao "bébé" e a Rute, sentada à mesa, frente a um prato com massas, diz-lhe: - Queres sopa? Agora comem as mãos!

A Joaquina volta a entrar na *casa* e diz "Já disse que era para arrumar!". A Rute levanta-se da mesa e começa a arrumar a *cozinha*, as loiças, mas no fogão *ainda* mexe a panela" (28 de Outubro, 1999).

Face a limites de tolerância menores, onde a intervenção directa da Joaquina junto das crianças se fazia pela sua entrada abrupta nas cenas de jogo, sobretudo as que ocorriam na *casa*, interrompendo-as com base no argumento irredutível de que "*É para arrumar!*" e fazendo da insistência uma forma de aviso ameaçador ou começando ela própria a fazê-lo, contrasta a postura da Carlota. Esta, optando por uma intervenção que decorre de uma leitura do contexto da acção, apresentava limites mais amplos de tolerância e disponibilidade para a negociação pontual com as crianças que, face à ordem, argumentavam ainda estar a terminar uma dada acção de jogo. A Carlota favorece, assim, o consenso funcional assente sobre a conveniência de evitar qualquer conflito aberto, agindo mais como árbitro de conflitos e/ou "justiceira" na reposição de uma maior equidade no cumprimento da tarefa entre as crianças e/ou da criação de um contexto que favorecesse a negociação entre elas.

Impondo-se às crianças de forma onnipresente e incontornável, este ritual, mais do que uma forma de socialização e disciplinação das crianças nos tempos, organização do espaço e comportamento adultos, é um exemplo das relações de dominação entre adultos e crianças; duplamente poderoso nos seus objectivos factuais e simbolicamente nas suas consequências – a obrigatoriedade do seu cumprimento e a submissão inerente ou, no limite, a coerção e a exposição à sanção. Arrumar torna-se então naquela acção que, além das descontinuidades referidas, sendo explicitamente definida pelo adulto-educadora – ordem verbal para arrumar – ou estando implícita – regras subjacentes às

diferentes áreas e rotinas de acção –, age como uma outra forma de descontextualização vs. recontextualização das acções que as crianças desenvolvem dentro do JI na ordem institucional definida. Ao obrigar à adopção de novas condutas, arrumar requer a ruptura e a abstracção da acção em que as crianças estavam envolvidas e a sua adesão à nova actividade, o que provoca a desinserção das relações sociais desenvolvidas nos seus contextos locais de interacção pela redefinição exterior de outras relações sociais que fixam, parcial ou transitoriamente, condições locais de tempo e espaço. Ao arrumação, assinala assim a linha que demarca e define os limites entre a livre iniciativa de participação da criança nos jogos e brincadeiras com crianças – *ofício de criança* – e a obrigação de cumprir tarefas institucionais – *ofício de aluno* –, reproduzindo no interior das rotinas que ocorrem dentro do JI, e por analogia à organização da escola, a divisão entre o tempo de recreio, fora da sala, a que corresponderiam os *tempos lúdicos das crianças*, e o tempo de trabalho sob direcção do adulto, dentro da sala, de que o *momento da arrumação* é exemplar; onde este age como se fosse o marcador temporal e de acção que formaliza essa separação.

“É “hora de arrumar” e o Zé quer-se vestir.

- Não! Estamos atrasados! – diz-lhe o Rafa.

Entretanto, o Manel, com um espanador na mão, limpa a mobília, no *quarto*.

- É para arrumar! Estou atrasado! – diz-lhe o Rafa. Mas o Manel continua a limpeza. - É para arrumar, já! – repete-lhe o Rafa *num tom autoritário*.

- Sim, chefe! – diz o Manel, continuando a sua tarefa.

- Estou atrasado! Estou atrasado, mesmo! – diz o Rafa para o Manel que continua as suas arrumações. Depois, ajuda-o dizendo: - Isto não é aqui! – e arruma “nos sítios” (7 de Dezembro 1998).

As arrumação que as crianças desenvolvem por sua iniciativa nos *espaços-tempos das crianças*, fazendo-as participar na divisão do trabalho presente no JI e nos horários e pausas do tempo escolar – na experiência dos ritmos, desde as esperas às pressas impostas por outros, da antecipação da regularidade ao aprumo e limpeza – são, desta forma, acções contextualizadas na ordem institucional através de acções mandatadas pelos adultos que as/se integram no *tempo dos adultos*. Neste sentido, o *momento da arrumação* enquanto labor e radicando no princípio da realidade contra o princípio do prazer, não deixa de ser em si, uma das formas de que a socialização antecipada no *ofício de aluno* se reveste. Trata-se de uma espécie de ensaio geral ao percurso que as espera nos próximos anos, uma vez que não é tanto o produto final da

arrumação que está em causa – a arrumação que as crianças fazem não dispensa, de modo algum, a arrumação pelos adultos –, mas mais a implicação das crianças nessa tarefa – interesse, perseverança, esforço, participação – (cf. Perrenoud, 1994) e, portanto, a socialização em determinadas características socio-psicológicas e emotivas.

O processo de recontextualização das acções que as crianças desenvolvem nos *espaços-tempos das crianças* no quadro da instituição e da ordem institucional é igualmente visível, ainda que excepcionalmente, noutras circunstâncias para além dos *momentos de grande arrumação* colectiva e geral do espaço-sala. Estas fazem-se sentir através da intervenção indirecta da educadora para que as crianças arrumem. “- *Como é a nossa vida?*”<sup>133</sup>, é a interpelação usual da Carlota às crianças, ocorrendo normalmente como mecanismo para pôr cobro ou prevenir aquilo que avaliou antecipadamente como acções em risco de desordem do pequeno grupo. Disso nos contam os casos de galhofa colectiva que, no decurso de jogos e brincadeiras desenvolvidos no *espaço-tempo das crianças*, implicam: mobilidade, corridas e saltos, uso e acumulação de objectos noutros lugares que se transportam de um lado para outros e depõem a monte ou espalhados, muitas vezes caindo e provocando dissonância no rumor habitual. Toda uma agitação visual, auditiva, quinésica que, contribuindo para aumentar o volume e a intensidade das trocas verbais, pode ainda desencadear cantilenas ou jogos de palavras *non-sense*, com muitos risos e gestualidade exacerbada à mistura, tendendo, pela sua progressão e crescente incontrolabilidade, a instalar a subversão das regras subjacentes à ordem institucional.

“- *Como é a nossa vida?*” constitui-se, então, numa outra forma implícita de enunciar um outro *momento da arrumação*, funcionando como um alerta para que as crianças parem e tentem controlar o descontrolo individual e colectivo e, ao mesmo tempo, a desordem dos objectos no espaço. Em suma, como uma dupla arrumação: para que as crianças se “arrumem” a si próprias, revendo a sua compostura, e para que arrumem o espaço onde se desenrola o *brincar*. Nesta perspectiva, a arrumação como ritual de ordem reveste-se de um carácter centrado no indivíduo e na afirmação de uma dada concepção de *apresentação de si* adequada ao contexto da instituição que passa pelo “aprumo”, controlo dos

---

<sup>133</sup> Também no registo de 23 de Março, 1999.

excessos, refinamento da sensibilidade e contenção dos gestos e das palavras; uma racionalização das emoções profundas que se aprende a controlar corporalmente e a sublimar psicologicamente, a fim de representar através do “bom comportamento” uma dada moral e uma dada civilidade (cf. Elias, 1989; Montandon, 1992, 1996).

Por tudo isto, e porque o *espaço-tempo dos adultos* no momento da *grande arrumação* coincide com o momento em que nos *espaços-tempos das crianças*, elas, depois de uma série de interacções, conseguem, finalmente, chegar a acordo e desenvolver acções comuns (cf. cap. VI), interfere e interrompe o curso da acção, tornando-se assim, um momento vivido como penoso, desagradável e um desconsolo: “*Toca a campainha. - É para arrumar! - anuncia a Carlota às crianças. Oh! - dizem elas em coro*”<sup>134</sup>. Ou como uma obrigação – “*eu tenho de fazer coisas e depois não posso brincar na casinha e depois tenho de arrumar de caminho e vai...*”<sup>135</sup> – da qual se torna difícil, mas não impossível, escapar e/ou burlar, como procurarei mostrar já de seguida.

A ordem do adulto-educadora para arrumar, ao afectar directamente o desenrolar das interacções em curso entre pares, *i.e.*, os seus contextos de acção nos *espaços-tempos para e das crianças*, demonstra, exemplarmente, que mais do que a organização do espaço é a gestão do tempo que se revela como a grande dimensão do seu poder. Ao interferir e condicionar objectivamente as suas interacções, este é também um momento que, desocultando nos modos como é vivido, entendido e experienciado este choque, as diferentes temporalidades em presença e a sua densidade e grandeza relativas – o tempo frio e “real” dos horários vs. os tempos quentes, “reais” e “imaginários” de jogo lúdico –, pode funcionar como analisador das relações públicas e privadas que as crianças, individualmente ou em grupo, desenvolvem face ao adulto. Não é, pois, demais relembrar que o reconhecimento das relações de dominação e poder num determinado contexto pelos dominados não significa a sua submissão e aceitação passiva.

Na colisão de tempos, interesses, poderes e lutas diferentes e desiguais entre adulto-educadora e grupo de crianças, subjacentes aos rituais de

---

<sup>134</sup> In registo de 20 de Abril. O mesmo tipo de interjeição registou-se noutros dias, nomeadamente 23 de Março, 1999.

<sup>135</sup> Afirmação da Ana em entrevista realizada em Junho de 1999.

arrumação que o tornam reconhecível como um ritual de instituição – sinónimo de *ritual de ordem* –, assiste-se então, como contraposição, à institucionalização de rituais de jogo das crianças. Estes, desenvolvendo-se no próprio *momento da arrumação*, revelam, nas suas estratégias individuais ou concertadas, a adesão e conformidade, é certo, mas também relações de oposição como as recusas, resistências e transgressões, denotativas dos processos de socialização entre pares em que ocorrem a produção e a reprodução sociais.

• **“Usar e arrumar” ou... adesão e conformidade das crianças à ordem institucional no espaço-tempo para as crianças**

O acatamento pacífico da(s) ordem(ns) de arrumar, decorrente(s) da enunciação “- *É hora de arrumar!*” ou das regras implícitas na organização das diferentes áreas do espaço-sala, torna visível a adesão das crianças quando, por sua iniciativa individual e sem outra intervenção do adulto, elas, na finalização de uma acção ou no seu abandono ou interrupção, arrumam os materiais e objectos e limpam de imediato os espaços utilizados. Dão assim cumprimento e assumem como seu o mandamento que subjaz a tal tarefa: “Usar e arrumar para que outros possam usar!”. Ao fazê-lo, mostram também a sua conformidade ao *espaço-tempo do adulto* e à ordem institucional pelo duplo respeito na assunção das ordens dele emanadas e pelas regras de organização e arranjos originais fornecidos pelos *quadros primários* do espaço-sala. Uma adesão às regras e ordem da arrumação em que as/os participantes, recopiando literalmente a “realidade” prévia, dentro e de acordo com os limites estabelecidos pela ordem institucional, a reconhecem como modelo. “Usar e arrumar” sintetiza, assim, um rito de actividade de que as crianças aprenderam e conhecem agora a ordem e os gestos codificados (Rivière, 1995:91). Este, ao ser desenvolvido pronta e autonomamente, revela até que ponto a sua socialização e integração social na ordem institucional são levadas a cabo e até que ponto são consistentes quando as crianças os reproduzem para além dos momentos rituais que a(s) arrumação(ões) explicita(m) e os procuram fazer respeitar junto de outras crianças.

Se ficasse só por aqui, tratar-se-ia, então, de apenas dar conta dos processos de socialização das crianças, naquela que tem sido a sua vertente mais tradicional: a que, enfatizando a incorporação (cf. Berger, 1966) da ordem social adulta como sinónimo de adesão e conformidade incondicionais, as

apresenta mais como seres colocados à mercê do adulto, dependentes e passivos, porque sem critérios de julgamento e razão filtrados pelos seus interesses e vontades próprias. Não sendo as ordens e regras da arrumação completamente iguais e absolutas nos objectos e nas acções que definem – o que é relevante para reconceptualizar a ordenação do mundo adulto como imperfeita e nem sempre lógica ou coerente –, a adesão e conformidade das crianças, mais do que uma mera integração na ordem institucional definida pelo adulto, pode ser compreendida na relação com os adultos e entre crianças como um duplo processo de estruturação quotidiano.

Sustentadas em interesses pessoais, relações sociais e sociabilidades várias, por isso mesmo múltiplas e dinâmicas, as adesões e conformidades variam conforme o contexto, a ocasião, a circunstância e ao longo do tempo, sendo susceptíveis de ser geridas de acordo com determinados objectivos, interesses ou desejos pessoais ou sociais. Na verdade, a adesão e conformidade das crianças, expressa na sequência de arrumação *usar e arrumar!*, começa por apresentar contornos bem diferenciados, consoante se trate de rotinas de acção que ocorrem no *espaço-tempo para as crianças* ou no *espaço-tempo das crianças*. Assim, naquele cruzamento de espaço-tempos verificou-se uma mais generalizada e maior observância da regra no final das acções, mas sobretudo em áreas de actividade que conjugam acções *mais estruturadas e mais individualizadas*. É o caso das áreas da *plástica*, dos *jogos* ou, em particular, alguns *jogos de regras* e da *biblioteca*; ou seja, das rotinas de acção que ocorrem no tempo *para as crianças* (cf. cap. IV, VI). Tal parece dever-se ao facto de este tipo de arrumação, “*usar e arrumar*”, presente desde o início da acção, se integrar na sua sequência previsível, surgindo como (con)sequência limite e terminal pelo imediatismo com que se introduz no circuito e universo dos gestos “espontâneos”, sendo por eles reproduzida. Nesta linha (quase de montagem)<sup>136</sup>, a imensidade dos gestos mobilizados na arrumação, inseridos no *continuum* da acção, inscreve-se na espacialidade da situação numa miríade de micro-

---

<sup>136</sup> A área da *plástica* é paradigmática deste tipo de organização. Por exemplo, no caso da *pintura*, a sequência inicia-se com ir buscar uma folha “grande”, prendê-la com um *pioneis* no cavalete, pintar tendo o cuidado de não misturar os pincéis em tintas diferentes e escorrer a tinta, tirar a folha pintada do cavalete e pô-la a secar... No caso do *desenho*, parte da sequência anterior repete-se: ir buscar a folha, fazer o desenho tendo o cuidado, no caso de se usar canetas de feltro, de as fechar com as tampas, pôr a sua marca e colocar o desenho no cesto para mais tarde arrumar na capa...



arrumações<sup>137</sup> que, funcionando à laia de manipulações técnicas e esquemas de operações, conduzem à boa finalização da acção. São estes procedimentos, disseminados e inerentes à arrumação, que a revelam como processo construtor de modos de fazer e de ser que ganham estatuto de rotina quotidiana assente na consciência prática. Isto é, *no conhecimento das regras e tácticas mediante as quais a vida social é constituída e reconstituída através do tempo e do espaço* (Giddens, 1984:72), expressos num encadeamento de gestos e movimentos que definindo-a, a torna naturalizada num *habitus* institucional que se adquiriu e que se reproduz, quase automaticamente, naquelas circunstâncias. Daí, a invisibilidade desta arrumação porque mais individual e indeterminada à partida; algo difusa, mais minúscula no seu processo e, por isso mesmo, sob a capa de uma maior autonomia, mais disciplinada no sentido foucaultiano (1987)<sup>138</sup>.

Não é pois, por acaso, que na arrumação de tipo “*usar e arrumar*”, típica dos *espaços-tempos para crianças*, os sinais de conflitualidade decorrentes de estratégias de fuga ou recusa, dispersos e localizados, eram ofuscados por uma ampla adesão e conformidade das crianças à regra implícita de arrumação. Revela-se, assim, até que ponto foi levada a sua socialização nas regras da ordem institucional adulta e até que ponto aquelas, ao serem tomadas como “naturalmente” suas, denotam a padronização no indivíduo dos comportamentos colectivos que ocorrem no grande momento da arrumação.

Consequentemente, pode afirmar-se que o *momento da arrumação*, nas suas regras implícitas na organização do espaço-tempo institucional, se revela mais eficaz nos seus objectivos de integração social e disciplinação, porque mais simbólico e menos repressivo e sancionador por parte dos adultos. Tal deve-se à estrutura organizacional referida mas também por ser mais difícil de controlar o cumprimento da regra por parte dos adultos dada a permanente mobilidade, substituição e rotatividade das crianças pelas diferentes áreas. Por exemplo, nos *jogos* ou no *desenho*, a finalização, abandono de uma acção ou a saída das

---

<sup>137</sup> Retomando a nota anterior e os exemplos dados, consideram-se *micro-arrumações* o tapar a caneta de feltro e colocá-la no recipiente junto das outras, depois de a usar e antes de retirar outra para continuar o desenho, ou simplesmente colocar o pincel da cor X no copo com a cor correspondente.

<sup>138</sup> O momento histórico das disciplinas é o momento em que nasce uma arte do corpo humano, que visa não unicamente o aumento das suas habilidades [...] mas a formação de uma relação que, no mesmo mecanismo, o torna tanto mais obediente quanto é mais útil e inversamente. [...] O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe. Uma “anatomia política” que é também uma mecânica do poder [...] A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos

crianças, mesmo quando estas não arrumam os materiais, podem passar despercebidos e/ou não causar qualquer perturbação, uma vez que a chegada, ocupação, uso dos materiais ou continuação daquelas acções naqueles espaços por outras crianças de alguma forma resgata a ordem institucional mais lata pela permanente actividade delas. Nesta perspectiva, no confronto do *espaço-tempo do adulto* com o *espaço-tempo para crianças*, tão importante como a regra de arrumação, sinónimo de ordem, é a regra da sua permanente ocupação que a assegura. É nestas circunstâncias, portanto, que melhor se compreende o accionamento de estratégias de recusa e fuga à ordem de arrumar que, primando pela discrição e sendo muitas vezes bem sucedidas, passavam completamente despercebidas, sobretudo, aos adultos.

• ***“Brincar às arrumações” ou... adesões e conformidades das crianças à ordem institucional no espaço-tempo das crianças***

Face ao “monolitismo” do comportamento de adesão e conformidade das crianças relativamente à arrumação *usar e arrumar!* que se manifesta nas rotinas de acção do *espaço-tempo para crianças*, apresenta-se o politeísmo com que elas o expressam nas rotinas de acção do *espaço-tempo das crianças*. Aqui, o seu comportamento apresenta uma maior heterogeneidade consoante o acto de arrumar se insira no contexto da acção colectiva do jogo lúdico, decorra da decisão individual de abandonar a cena de jogo a meio, ou derive da natureza obrigatória e colectiva inerente ao momento da *grande arrumação* geral. Há, assim, uma distinção importante a fazer entre o que acontece durante o tempo de jogo lúdico em que as crianças desenvolvem acções comuns – onde a organização dos espaços e objectos não pressupõe nenhuma sequência de acção cujo conteúdo aponte para regras de arrumações específicas definidas pelo adulto – e o que acontece no momento em que a ordem do adulto – *“É hora de arrumar!”* – interfere directamente com aqueles espaços-tempos, conduzindo, mais tarde ou mais cedo, à sua arrumação .

Com efeito, nos *espaços-tempos das crianças*, a presença de objectos, apesar de contribuir para a sua definição, não pré-determina quaisquer regras de acção específicas nem estas são explicitadas pelo adulto. Assiste então, com particular destaque na *casa*, à expressão de rotinas e sequências de acção

---

dóceis [...] aumenta as forças do corpo (em termos económicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência), Foucault (1987:127).

produzidas e reproduzidas pelas próprias crianças, em que tomam lugar “arrumações” várias. Estas arrumações, ainda que circunstanciadas e difusas, irmanam com outras acções que *na casa* se desenvolvem, participando na construção do jogo, contribuindo para a sua complexificação e auto-gestão do próprio grupo:

“[...] A Gabi pousa o pacote de leite na mesa, pega na vassoura pequena e começa a varrer. A Rita, a Lola e a Ana começam também a arrumar tudo. Levam as coisas da *loja* para lá e limpam a *casa* toda, o *quarto*, a *cozinha*, limpam “o pó” aos bancos e ao “fogão”, sacodem a toalha, limpam e varrem as paredes. A Ana põe cuspo num pano e limpa a bacia do lava-loiças. Não há “confusões”, cada menina limpa a sua coisa<sup>139</sup>. Depois a Rita vem limpar a mesa da *biblioteca* mas a Lia, que está lá, não a deixa [...], volta à *casa* e a arrumação continua. O Marco entra na *casa* e arruma também – varre as bonecas que estão em cima da cama...” (19 Novembro, 1998).

Num contexto de acção sem regras de arrumação previamente anunciadas, em que as “arrumações” estavam, à partida, ausentes ou, pelo menos, não eram a “cena” de jogo prioritário, ei-las que surgem, precisamente, pela mão das crianças, assistindo-se, quase de imediato, no sub-grupo que brinca na *casa*, à adesão e conformidade àquelas “arrumações”. Outras rotinas de acção versando as arrumações são também visíveis quando as crianças “lavam” a loiça, a “limpam” e a arrumam na prateleira ou no escorredor da loiça; ou quando põem a roupa “a secar”, a apanham, a dobram e arrumam no “guarda-fatos”; ou quando vestem uma roupa ou colocam adereços, a usam, a despem e a voltam a arrumar. Enquanto representações de actividades que podem ser desempenhadas individualmente, em duos ou trios, em simultâneo ou em alternância, essas rotinas articulam-se num todo ou completam-se entre si, encontrando-se as/os participantes em relações significativas umas/uns com as/os outras/os, numa dependência recíproca e sem alteração da definição projectada da situação onde o quadro de referência fundamental se mantém. Embora diferindo em maior ou menor grau da actividade em si própria, estas arrumações são, inevitavelmente, uma distorção da encenação de uma prática de rotina numa cena de âmbito mais vasto. Nesta perspectiva, estas “arrumações” parecendo, à primeira vista e isoladamente, apresentar contornos que as assemelham ao tipo de arrumação *usar e arrumar!*, distanciam-se dela, na medida em que a sua natureza não reside, como já referi, nem nas

---

<sup>139</sup> Cf. anexo-fotos 1 e 2.

características intrínsecas dos objectos, materiais e espaços, nem na existência de um circuito de acções, nem na lógica económica da eficácia e da eficiência que lhe subjaz. Pelo contrário, assenta no seu carácter de jogo, eminentemente social e lúdico que, contextualizado na *durée* e na paleta de conteúdos associáveis ao espaço doméstico, lhe dão sentido e lhe conferem um novo mote: *brincar às arrumações*. Libertam, assim, o acto de arrumar do esforço e da obrigação que a ordem “*É para arrumar!*”, impõe. Depara-se então, com um outro modo de as crianças expressarem, por sua livre iniciativa, a adesão e conformidade à ordem que o acto de arrumar, em si, subentende, mas, desta feita, subordinadas a uma intencionalidade e conteúdo diferentes, porque decorrentes das suas próprias determinações.

É esta amálgama entre *brincar* e *arrumar* e entre o *brincar às arrumações* como parte integrante do leque de brincadeiras na casa que, imputando ao *brincar às arrumações* um carácter de familiaridade, o tornam irreconhecível como “a” arrumação. Tanto mais difícil de vislumbrar, porquanto, ocorrendo de par com outras acções; se dilui nelas, alimentando-as, uma vez que a sua concretização, na perspectiva das crianças e neste contexto particular, não implica o fim do jogo colectivo. *Brincar às arrumações* torna-se, assim, num ponto de articulação entre dois mundos (o das crianças que brincam às coisas sérias do mundo dos adultos, como são as arrumações); dois princípios (o do prazer que é *brincar* com outros e o da realidade que é cumprir a ordem de arrumar) e dois valores (*brincar* com outros, os pares, desenvolvendo acções comuns que é um dos valores mais caros à cultura infantil (Corsaro, 1997) e o trabalho que é um valores mais caros à cultura adulta (Méda, 1999). É esta duplicidade, esta redundância, este paradoxo e, ao mesmo tempo, esta “inevitabilidade”, presentes no *brincar às arrumações* que, se constitui num acto *sui generis*, uma vez que decorre do facto de, na casa, se recriarem muitas das tarefas próprias trabalho doméstico e que são, precisamente, limpar e arrumar!

É, pois, esta arrumação inopinada, *brincar às arrumações*, emergindo mais do contexto dos acontecimentos – das “cenas” do jogo lúdico, dos participantes envolvidos e do curso da(s) acção(ões) – do que, propriamente, das suas causas ou determinações superiores que vem a ser amplamente mobilizada pelo(s) grupo(s) de crianças nos *espaços-tempos das crianças* como forma de *reprodução interpretativa* (Corsaro, 1997) da realidade do mundo adulto e do

sentido das arrumações e limpezas. Memórias e linguagens apropriadas no âmbito da socialização primária familiar e/ou noutros contextos institucionais são aqui accionadas, revelando competências e *performances* práticas e discursivas que se confrontam e jogam no grupo de pares. Tal significa que as arrumações domésticas, não tendo sido criadas pelas crianças, ao serem reproduzidas por elas no *espaço-tempo de jogo lúdico* do JI, se tornam um modo de representar a realidade onde elas denotam uma selectividade, quer do ponto de vista socio-psicológico (perceptivo, cognitivo, afectivo e reflexivo), quer do ponto de vista social e cultural. Não são, portanto, nem uma mera imitação ou clonagem das arrumações que viram as mães ou outras mulheres fazer mas sim uma contínua recriação que elas efectuem através dos seus próprios meios, expressando-se como actores. Neste sentido, *brincar às arrumações* encerra em si e revela, igualmente, uma tripla adesão e inserção das crianças à/na ordem: individualmente, por referência à vida social do(s) seu(s) grupo(s) doméstico(s) e à(s) ordem(ns) deste(s) espaço(s) doméstico(s); colectivamente, por referência directa ao grupo de crianças no JI e à ordem social infantil; e em ambos os casos, ainda que diferente e indirectamente, à ordem institucional. De qualquer modo, à semelhança do que acontecia no *usar para arrumar!*, também este *brincar às arrumações* se torna minúsculo e invisível para só ganhar relevância no momento da *grande arrumação colectiva*, após a enunciação de que “- *É hora de arrumar!*”.

A partir do momento em que a ordem institucional e o *espaço-tempo dos adultos* passa a colidir directamente com o *espaço-tempo das crianças*, assiste-se à prevalência da lógica do *usar para arrumar!* sobre a do *brincar às arrumações* e observa-se, em termos genéricos, uma adesão e conformidade mais expressiva por parte das crianças à ordem enunciada. Todavia, convém não esquecer que é agora que os poderes dos adultos se manifestam mais explicitamente no controlo e vigilância do cumprimento da ordem e das regras de arrumação. Como tal, este é um dos momentos em que mais se fazem sentir as diferentes subjectividades no jogo das temporalidades em presença, emblemas do confronto entre interesses, desejos, objectivos e poderes desiguais; palco de lutas e tréguas, avanços, retiradas e ultimatots, guerras e pazes, também entre as crianças que brincam nestes locais – *área da casa* e *posto médico*, fundamentalmente. É neste confronto, marcado por alguma tolerância por parte

do adulto-educadora, onde a negociação quase não tem lugar, que mais oportunidade se tem para observar os modos como as crianças gerem o problema que se lhes coloca, pelas resistências várias que accionam face ao poder do adulto e, simultaneamente, nos usos sociais que ocorrem no interior do grupo de pares.

Assim, voltando de novo ao caso paradigmático da casa, importa dar conta de que se é precisamente neste momento que maior adesão poderá haver à ordem de arrumar, quer por parte de crianças que ali brincam, quer por parte de outras que vêm “ajudar”, acabando por encurtar a duração do jogo e acelerar a mudança de actividade, nem por isso ele é sinónimo de pacificidades dentro do grupo. A par de adesões individuais ou do pequeno grupo que podem ser imediatas, assiste-se também, quer na relação das crianças com a ordem institucional, exterior, quer na sua relação com a ordem social infantil, no interior do grupo de pares, à produção e desenvolvimento de estratégias de adesão “buriladas” do pequeno grupo ou recusas discretas individuais, ou mais raramente, adesões forçadas, também individuais. Por isso, as relações de adesão, conformidade e aceitação da ordem adulta pelas crianças só podem ser compreendidas na sua referenciação quer às relações de oposição e conflitualidade, quer à ordem social das crianças que lhes são concomitantes.

Uma vez mais, porque reconhecer a autoridade das ordens e regras não é o mesmo que aplicá-las na íntegra, é a análise dos diferentes processos de adesão à ordem adulta, incluindo os usos sociais da arrumação que as crianças desenvolvem entre si, que permite ir mais longe e compreender que os processos de integração social das crianças e do grupo na instituição não são unívocos, nem lineares, nem independentes dos da sua integração social como membros participantes no grupo infantil. Tal significa considerar que a reprodução social das regras e ordem adultas ocorre a par da reprodução de regras e ordens sociais instituídas pelas próprias crianças que, geradas, incubadas, apropriadas, partilhadas e sendo objecto de socialização entre pares, evidenciam outros aspectos da cultura infantil no JI da Várzea.

- “- Isto está uma miséria!” ou... *brincar às arrumações* como modo de tirar partido do sistema, prolongando o jogo... arrumando. Uma estratégia de resistência e simultânea adesão do sub-grupo à ordem institucional.

É perante a ordem adulta imposta no *momento da grande arrumação* que, na *reprodução interpretativa* do *brincar às arrumações*, este se evidencia também como forma de resistência transformadora, decorrente da exploração das margens de autonomia relativa accionadas pelas crianças para mediar e responder desafiadoramente na sua experiência de vida às estruturas de dominação e coerção (cf. Giroux, 1986:146; Willis, 1991). Transformar criativa e engenhosamente o *brincar às arrumações* em súbita *limpeza geral à casa*, quando o pequeno grupo de crianças ali brinca, torna-se, assim, uma forma de tirar partido do sistema para jogar com ele.

Quando as acções comuns que as crianças vinham desenvolvendo na casa se começavam a desmembrar e a desagregar devido ao abandono de crianças aderentes à ordem de arrumar - interrompem as acções e começam a repor os objectos nos seus lugares – surgia frequentemente no interior do grupo a proposta “- *Vamos arrumar tudo!*”<sup>140</sup>. Esta sugere um outro conteúdo e uma nova definição da situação, agregadora de interesses entre pares – para que a manutenção de acções comuns prosseguisse naquele espaço – e conciliadora de interesses com os adultos – para que aquela acção conquistasse tempo naquele tempo. A enunciação, plural e aberta – *vamos* –, ao integrar agora a definição de uma acção colectiva – *arrumar* – releva a compatibilização de dois grandes interesses e objectivos: para as crianças, o continuar a *brincar* desenvolvendo acções comuns com os pares, mesmo que o mote seja as arrumações; para os adultos, arrumar, mesmo que colectivamente, repondo as coisas nos lugares. Acresce, no entanto, o pronome indefinido – *tudo* –, que introduz neste “compromisso tácito” a ambiguidade necessária para que as crianças possam manipular o sentido e o tempo da acção: a preciosa indefinição da palavra que, podendo aplicar-se indiscriminadamente a toda a casa, a todos os objectos e materiais ou também a outras áreas adjacentes, permite a sua extensão máxima no tempo ou o seu abreviar, consoante as circunstâncias. “*Vamos arrumar tudo!*” sintetiza, deste modo, e na perspectiva das crianças, uma maior permanência na

<sup>140</sup> A proposta de prolongamento do jogo que começa por se registar a 19 de Novembro de 1998: “*É para arrumar, agora!*”, é depois reiterada a 23 de Novembro de 1998: “*Vamos arrumar tudo!*”, passando a constituir, desde então, uma rotina de acção no grupo de crianças que brincava na casa no momento da *grande arrumação*.

e o prolongamento da acção colectiva, um novo conteúdo do jogo e um maior controlo da duração do tempo da acção. Representa, ainda, uma estratégia de acção que age onde o poder instituído não previu que se agisse e daquela maneira, ampliando ao máximo o tempo de *brincar* dentro do tempo limitado da arrumação.

O súbito excesso de “zelo” no cumprimento da tarefa, que leva as crianças não só à reposição dos objectos nos lugares, *i.e.*, a arrumá-los simplesmente, mas também à inclusão de outras acções suas congéneres como limpar, varrer, sacudir – o que implica voltar a retirar os objectos dos seus lugares, a desarrumá-los para os voltar a colocar nos sítios, a arrumá-los ou a aplicar-lhes, generalizadamente “limpezas” pouco ortodoxas, como varrer tudo! – pode até expandir-se para outras áreas da sala numa azáfama microscópica, a que não escapa nada: “- *Estamos a arrumar tudo!*”, “- *Ainda não acabámos!*”, “- *Falta ainda...*”. Estas limpezas, na perspectiva das crianças, devem ser entendidas como estratégias múltiplas, quer de resistência à imposição adulta para parar de *brincar*, quer de conformidade à arrumação, porque esse é agora o conteúdo e o resultado da acção. Estratégias múltiplas que conseguem, afinal, conciliar interesses tão diversos como a maximização para ambas as partes dos seus objectivos: para as crianças, rentabilizar ao máximo, pelo maior tempo possível, o curto tempo em que deve ser feita a arrumação da casa e tornar uma actividade penosa em jogo lúdico, cooperativo e de realização de si; para os adultos, concretizar a ordem de arrumação integral dentro de limites temporais aceitáveis. Parece, pois, do ponto de vista dos adultos, não haver à partida qualquer resistência – *o comportamento de oposição quando se alia à lógica da dominação, em vez de a desafiar, cai na do seu oposto, na da acomodação e conformismo* (Giroux, 1986:148) -, porquanto os objectivos visados pela ordem de arrumar são, para todos os efeitos, cumpridos. O que se torna então importante é a noção de interesse das crianças e a sua articulação com a acção reflexiva, incluindo as possibilidades de subversão e desafio do tempo contado que subjazem à proposta enunciada pelas crianças.

Indo mais longe, procura-se, no excerto que se segue, dar conta das subtilezas mobilizadas já no prolongamento do *brincar* às *arrumações!* aquando



da *grande arrumação*. Nele, observa-se, uma vez mais, que, no momento em que a acção colectiva de arrumar parece encaminhar-se para o bom termo da tarefa e, portanto, para o seu final, as crianças passam a hetero e auto-controlá-la e a avaliá-la no interior do grupo (linhas 2, 3, 5-7, 8, 11-13, 16-20, 23-27 do excerto que se segue) constatando, reprovadora e “conformadamente”, as suas imperfeições (linhas 5, 8, 11, 16-17). “Contra factos não há argumentos”, bem poderia ser o lema que implicitamente é agora usado, uma vez que são aquelas “más” arrumações e limpezas que, obrigando à sua recapitulação, ou seja, à sua repetição na íntegra, justificam e autorizam, sob a capa da assunção e reprodução de acções conformes ao modelo e concepções de arrumação adultas, o recomeço do “*Brincar às arrumações*”; uma outra faceta para desafiar e subverter o *terminus* do jogo e do *momento da arrumação*, prolongando-os:

- 1 [ A Rita, a Gabi e a Lola estão a arrumar a casa ]. A Ilda vem para a *cozinha*
- 2 e começa também a arrumar: - Têm de arrumar porque a Joaquina disse que,
- 3 se não arrumassem, não iam para a casinha à tarde! – diz-lhes ela.
- 4 A Lola “lava” a loiça que está dentro da bacia da “banca”.
- 5 - Não é assim!... - diz a Ilda para a Lola.
- 6 - Eu lavei para dentro! – responde-lhe a Lola, *querendo dizer que tinha lavado*
- 7 *o interior da panela*. [...]
- 8 - Têm que lavar a loiça em modos! – diz a Rita para as meninas.
- 9 - Isto é para cobrir ... – continua a Ilda, referindo-se a um pano da loiça *que,*
- 10 *na sua opinião, devia ficar a tapar a loiça do corredor*.
- 11 - Isto está uma miséria! - diz a Rita, levantando o cortinado que tapa a parte
- 12 inferior da banca onde as crianças também arrumam a loiça, olhando lá para
- 13 dentro. As meninas aproximam-se e espreitam: - Pois é...- dizem elas.
- 14 E tiram tudo o que lá estava e recomeçam a sua arrumação [...].A Lola, a
- 15 Rita e a Ilda “limpam” a loiça.
- 16 - É tudo à pressa! - diz a Rita às meninas. - Tem de ser devagar! Quanto mais
- 17 depressa mais limpas! E, em seguida, virando-se para a Ilda: - Lavaste isto? –
- 18 *referindo-se aos talheres*.
- 19 - Lavei! - respondeu a Ilda.
- 20 - A travessa foi a Lola! - diz a Rita. [...]
- 21 Finalmente, as crianças arrumaram a loiça toda. Mas a limpeza da *cozinha*
- 22 continua: a Lola e a Ilda limpam o “fogão” e a “banca” e a Rita sacode a
- 23 toalha: - Não saímos daqui até à meia-noite! – diz ela.
- 24 - Vamos estar aqui até à noite! - diz a Ilda, virando os bancos em cima da
- 25 mesa.
- 26 - A Carlota já disse para arrumar! - diz a Gabi para a Rita, que continua a limpar”.
- 27 (14 de Janeiro, 1999).

Na verdade, é já no próprio decurso do “*Brincar às arrumações*” como prolongamento do jogo no *momento da arrumação* que a representação exímia da Rita, no papel de mulher-dona-de-casa esmerada que, com “olho de lince”,

descobre e avalia as “misérias”, as “más” arrumações ou “desarrumações” efectuadas, prescrevendo-as (linha 8 - *Têm que lavar a loiça em modos!*), denunciando-as e expondo-as (linhas 11 à 13 - *Isto está uma miséria!...*) num tom moralizador (linhas 16 e 17 - *É tudo à pressa! Tem de ser devagar! Quanto mais depressa mais limpas!*) que, reenviando ao seu (re)começo, (re)define uma nova situação de arrumação na arrumação. Esta intervenção, interrompendo a que seguia o seu curso esclarece, então, o que se quer significar com a abstracção das expressões “em modos” e “miséria”. O estabelecimento de critérios de diferenciação e distinção entre a “boa” e a “má” arrumação que, avaliando o desleixo e a pressa como inimigas da “boa” arrumação, prescrevem a regra “- *Tem de ser devagar!*”, ajuíza-se na antecipação das suas consequências práticas, imediatas: “- *Quanto mais depressa, mais limpas!*”. Interpretando e traduzindo: quanto mais depressa se limpa ou arruma, mais mal limpo ou mal arrumado fica, pelo que se têm “dois trabalhos”: voltar a arrumar o que se julgava arrumado quando, se se tivesse feito a tarefa devagar, com cuidado, ficava logo bem feito! Daí se infere a presença de uma racionalidade económica: “A pressa é inimiga da perfeição!”

Até aqui nada de novo! Afinal a intervenção da Rita, revelando a sua apropriação da racionalidade adulta e a sua reprodução junto das crianças, “apenas” rende homenagem à organização daquele mundo e a ele se confina, ilustrando na perfeição como as brincadeiras, neste caso, das arrumações, contribuem para o entendimento infantil da reprodução social doméstica (de acordo com a cultura dos seus pais) pela representação dos papéis de género familiares e apreensão do sentido dos processos familiares, domésticos e económicos locais. Ora, é aí que reside, paradoxalmente, o fundamento que justifica e legitima, o prolongamento da arrumação no contexto do jogo lúdico das crianças e dos tempos da ordem institucional para que fique “em modos!”, i.e., “bem” arrumado!, ainda que decorrente de razões diferentes e expresso de modo dissimulado na “queixa” ou “lamento” da circunscrição ao lugar e ao imenso tempo que tal tarefa requer (linhas 23 e 24 – “*Não saímos daqui até à noite!*”, “- *Vamos estar aqui até à noite!*”). Por outras palavras, face à ordem de arrumar adulta, as crianças contrapõem uma outra lógica, assente nos argumentos implícitos de que “depressa e bem, não há ninguém!” e “arrumar bem, só se for devagar!”. Visam, deste modo, prosseguir os objectivos da ordem social infantil

pela torção e subversão da lógica adulta no lema: “enquanto houver arrumação, há jogo!”; melhor se compreendendo, assim, que a sua conformidade e adesão (linha 13, “*Pois é...*” - dizem elas), face a uma avaliação tão pouco abonatória do seu desempenho da tarefa de arrumar, se funda no interesse de continuar a *brincar*, contornando uma situação problemática e desigual, com um mínimo de perdas e danos.

O que a intervenção da Rita também evidencia, para além da reprodução da ordem social do mundo adulto patente na reposição material da ordem inicial que atravessa toda esta cena, é que o desempenho do seu papel de mulher-dona-de-casa, como uma forma de *apresentação de si* aos outros e como recurso útil num contexto problemático, é também socializado, moldado e modificado de modo a adaptar-se à interpretação e às expectativas do grupo em que se apresenta, pela integração e ilustração dos valores reconhecidos pelo grupo de crianças. Com efeito, a mobilização de competências discursivas familiares das crianças, ultrapassando o estereótipo da dona-de-casa, com a inclusão de localismos linguísticos usados com pertinência – as expressões e os provérbios populares –, recheia de modo característico a composição do seu papel como tal, tornando-o reconhecível e identificável perante as outras meninas. São estes sinais selectivos, exibidos na representação do seu papel, que, inseridos no contexto da acção e das relações no sub-grupo de crianças, sob a autoridade investida e reconhecida como mulher-dona-de-casa expressam durante a interacção as suas intenções de prosseguir a arrumação e de se fazer respeitar. Ao mesmo tempo, põem em evidência e configuram factos confirmatórios do leque das suas competências como actores exímios, tornando-o credível e significativo para os outros. Se na representação daquele papel doméstico e familiar no seio do grupo se denota a apropriação que a Rita fez dos modos do falar local na sua forma, essa mesma representação, no seu conteúdo, reproduz também modos de agir que remetem para a afirmação de modelos tradicionais de socialização feminina assentes no vagar, paciência, perseverança, respeito e submissão às regras. A estas associam-se qualidades morais como se do espelho da alma se tratasse. Nesta medida, a representação de papel que a Rita desempenhou, assume-se como elo na cadeia da reprodução de papéis sociais de género, transpostos do contexto familiar ou da comunidade para

dentro do JI da Várzea. Reencontramo-nos de novo com a dualidade reprodução vs. interpretação/agência que, subjaz a este jogo lúdico.

No episódio em análise, as relações de poder e as estratégias de reconversão das situações adversas não se referem apenas às relações com o mundo adulto. Pelo contrário, elas impregnam igualmente as relações interpares. Assim, não será, uma vez mais, por acaso, que é a Rita, uma *veterana* de 4 anos, investida de uma dupla autoridade: no desempenho adequado do papel de mulher-dona-de-casa que, interpretando o contexto da acção, se revela no seu esmero e conhecimentos e no desempenho do seu papel como criança que sabe o que mais interessa ao grupo naquele momento e como consegui-lo. Uma autoridade reconhecida pelo grupo que, aliás, lhe obedece e se revê nas suas propostas, provocando o *volte-face* do jogo pela adesão das restantes crianças envolvidas, assumindo-se e mantendo-se, a partir de então, como líder, *i.e.*, numa posição de poder. Tal contrasta substancialmente com a intervenção da Ilda, também *veterana* mas *mais velha*, que, não interpretando "adequadamente" a situação, intervém, duplamente, de forma descontextualizada: ao provocar o efeito oposto ao desejado, acaba ela, para se manter integrada no jogo das arrumações e por sucumbir à dinâmica das interacções. Com efeito, a sua intervenção pauta-se, à semelhança daquilo que era usual o adulto evocado fazer<sup>142</sup>, pela adopção de uma postura de controlo individual e poder explícito a "frio", o que teria como consequência o fim da acção e era contrário ao interesse do grupo.

Este contraste é tanto mais interessante porquanto revelador de que as interacções que ocorrem no sub-grupo das meninas não são neutras, mas atravessadas por relações sociais de idade e estatuto desiguais, conflituais e competitivas. Com efeito, sendo a Ilda *mais velha* do que às outras duas meninas e mais "antiga" que a Lola, após ter procurado influenciar a acção indiferenciadamente (linhas 2, 3 e 5), estabelece uma distinção relativamente à Lola, *mais nova* e *novata*, relativamente à qual procura afirmar o seu poder de controlo e sanção (linha 5 – "*Não é assim!*"), mas acaba sob a autoridade da Rita (linhas 17-19 e 24) que, *mais nova*, *veterana* e com um estatuto considerável no grupo de crianças, se lhe impõe. Assim, se a Ilda tenta controlar o desempenho

---

<sup>142</sup> Cf. o excerto em que intervem a Joaquina.

da Lola, a Rita tenta controlar o desempenho de ambas (linhas 8 e 16-18) e “esticar” a sua *performance* no jogo só parando quando é confrontada pela Gabi (linhas 26-27), uma *mais velha e veterana*. Esta, estando fora do jogo mas ocupando no grupo de crianças uma posição cimeira, mantendo com a Rita uma relação de aliança e cumplicidade muito particulares, como se verá, ao evocar a Carlota, reintroduz o princípio da realidade subjacente à ordem de arrumar adulta no grupo de crianças, que conduz à finalização da acção.

Tal análise é corroborada quando se atenta no estilo de conversação verbal mantido pelas meninas observando-se, a título de exemplo, a enunciação de regras de acção que, sob a forma de *controlo* (linhas 5 - Ilda; 8, 11 e 17 – Rita; 26 e 27 - Gabi), de *justificação* (linhas 6-7 - Lola; 19 - Ilda) ou de *prescrições* (linhas 8,16 e 17 – Rita e 9 - Ilda) chama a atenção não só para os saberes insuspeitados das crianças no acto de “bem lavar a loiça”, como também para as relações de poderes e saberes que entre elas se trocam e exercem. Por conseguinte, assiste-se aqui, no seio das dinâmicas internas do grupo de crianças, à mobilização de várias concepções e lógicas do arrumar, a alguns dos seus usos sociais no contexto dos poderes e à competição que se instala para ver quem consegue *brincar* por mais tempo e liderar o jogo das arrumações na casa. Em consequência, as enunciações “*Vamos arrumar tudo!*” ou “*Isto está uma miséria!*” não são mais do que formas de desafiar e builar a ordem “*É para arrumar!*”, ampliando ao máximo o *brincar às arrumações*, ainda que a termo certo. Assim sendo, não é mais do que uma prática social infantil que permite, ao enfrentar e lidar com um constrangimento maior, articular as culturas em presença e socializar duplamente as crianças na ordem institucional do adulto e na sua ordem emergente.

Porque, em matéria de arrumações, crianças e adultos se jogam no confronto de racionalidades, concepções e valores diferentes, o que se afigura relevante assinalar é que *brincar às arrumações* não sendo à partida um conjunto de acções “ditadas” nem pela organização do espaço, nem pela presença de determinados objectos, nem se subordinando a nenhuma ordem exterior e superior do adulto, vem a tornar-se um importante recurso estratégico para resistir ao poder adulto. Assim acontecendo, ganha o estatuto de rotina e sequência de acção instituinte no seio do grupo de crianças e no contexto de jogo lúdico que desenvolve no *espaço-tempo das crianças*. Accionada de um modo

recorrente e sendo controlada no grupo e pelo grupo, a rotina *brincar às arrumações* torna-se institucionalizada e um importante e forte mecanismo de integração social das crianças na ordem social infantil (cap. VI). Posto isto, aquilo que constituiu um *ajustamento secundário* à ordem institucional adulta virá a tornar-se um *ajustamento primário* na ordem social infantil (cf. Goffman, 1974). A rotina *Brincar às arrumações* é ainda mobilizada pelas crianças como forma de afirmação da sua própria cultura quando, fora dos *momentos da arrumação*, ultrapassando as áreas de jogo lúdico institucionalizadas e chegando a abarcar todo o grupo de crianças, operam múltiplas transgressões à ordem institucional, em particular ao valor e ao conteúdo da arrumação adulta, pela invenção de jogos lúdicos que, “ironicamente”, se fundamentam e radicam na “desarrumação” de objectos e espaços.

Eis dois exemplos de modos de apropriação transformadora da ordem institucional e de afirmação de dimensões da cultura infantil que, accionados pelas crianças, lançam pistas para a análise das distinções entre o *nós* – crianças – e os *outros* – adultos – na sua estruturação como grupo social infantil com uma cultura própria, naquilo que é *a sua experiência comum como crianças* no confronto com a ordem institucional adulta.

• Entre o “- Posso ajudar?” e o “- Estás a arrumar? Não é para arrumar, é só...” ou... da “adesão altruísta” às “recusas justificadas”. Luz e sombras nos processos de adesão e conformidade das crianças à ordem institucional adulta.

É, sem dúvida, no contexto das acções que as crianças desenvolvem em grupo no *espaço-tempo das crianças*, sobretudo da *casa* e do *posto médico*, que, após o anúncio da ordem “- *É para arrumar!*”, se tem oportunidade de observar uma maior adesão e conformidade das crianças à ordem enunciada. Todavia, porque esses processos de adesão não se reduzem a meros sinónimos de aceitação e conformidade imediatos, e muito menos passivos, este é, igualmente, um momento privilegiado para dar conta das leituras, interpretações, apropriações, trocas e usos pessoais e sociais que as crianças efectuem das “forças e fraquezas” da lógica imposta, na potenciação da sua máxima adesão ou oposições várias e, no limite, da sua negação pelo accionamento de outros poderes e contraposição de outras lógicas de pensar e agir na sua relação com o adulto-educadora e a ordem institucional.

A circunstância da enunciação da ordem súbita para arrumar que assinala o *grande momento ritual de arrumação* e a impõe enquanto acção colectiva e obrigatória, ao decorrer num curto espaço de tempo – em que, do ponto de vista adulto, se procura conciliar a eficácia económica da rapidez de tempo com a apologia da entre-ajuda social entre crianças, assente no princípio da solidariedade que, supostamente, o favorece – tem o “condão” de desencadear respostas heterogéneas e desiguais. Este matiz está patente na adopção de comportamentos extremados das crianças que se pautam ora pela “adesão altruísta” ora por “recusas”. A “adesão altruísta” prima pelo excesso de zelo e máxima visibilidade patentes não só nas iniciativas de acatamento individual da ordem de arrumar, mas também na participação imediata a que algumas crianças se entregam *voluntariamente* junto de outras que ainda não iniciaram ou terminaram as arrumações, independentemente das áreas e pela assunção do conteúdo *usar para arrumar* como uma investidura do papel de adulto, como um mandato, uma responsabilidade sua. As “recusas” primam pelo exercício de oposições ao poder dos adultos e pela máxima invisibilidade nas tentativas de *afirmação de si* pela não-adesão, naquilo que é um dos valores mais caros à sua cultura: continuar a *brincar com outras crianças*. A “adesão altruísta” e as “recusas”, enquanto relações inversas, extremas e colocadas nos antípodas uma da outra, permitem preencher e compreender outros contornos e novas volumetrias nos processos de adesão e conformidade que ocorrem na relação das crianças com a ordem adulta.

Genericamente, no J1 da Várzea e no *espaço-tempo das crianças*, parecem ser as crianças *mais velhos/as* do género feminino e/ou *os/as veteranos/as*, aqueles/as que mais rapidamente aderem no início do ano às arrumações e ao esquema subjacente ao *usar e arrumar* e as que maior desenvoltura imediata revelam, mostrando a mobilização e modos de articulação que são capazes de fazer dos conhecimentos e competências adquiridos noutros contextos, nomeadamente nos contexto familiar ou institucional (Ana, Ilda e Rita, no excerto que se segue). Estas constatações, podendo induzir a conclusões rápidas e abusivas acerca do grau de socialização e competência institucional que nesta matéria manifestam quer as *meninas* por oposição aos *meninos*, quer as crianças *mais velhas* e *veteranas* por contraste com as *mais novas* e *novatas*, remetem, respectivamente, para a discussão da construção de relações e

identidades de género e para a estruturação das relações e sociabilidades atravessadas pelas idades. Convém, no entanto, que tal seja devidamente contextualizada nas acções e estas relativizadas de acordo com a história das relações sociais que constróem e são construídas no grupo.

- 1 "[Na casa, na hora de arrumação, antes do lanche da manhã] No *quarto*, a
- 2 Gabi, vestida com um vestido, dirige-se à Ilda e à Rita que tinham começado
- 3 a arrumar as roupas no "guarda-fatos", pendurando-as nos cabides: - Não é
- 4 para arrumar! É só para apanhar as coisas que estão no chão!
- 5 A Ilda olhou para ela mas continuou a arrumar. A Gabi dirige-se, em seguida, à
- 6 Rita e diz-lhe: - Estás a arrumar? Não é para arrumar é só para apanhar as
- 7 coisas que estão no chão!
- 8 A Rita não respondeu e continuou a arrumar [...]. Passado um bocado, entra a
- 9 Ana que, chegando junto à Rita, diz em voz alta: - Posso ajudar? E começa a
- 10 arrumar. [...] Enquanto as outras crianças arrumam a *cozinha*, a Gabi e a Lola
- 11 brincam debaixo do "lava-loiças", tapadas pelo cortinado. Depois a Gabi sai
- 12 de lá, tira os colares e despe o vestido. Dirige-se ao *quarto*, abre o
- 13 "guarda-fatos" e atira tudo lá para dentro" (23 de Outubro, 1998).

Para além dos comportamentos de adesão "incorrutíveis" que a Rita e a Ilda demonstram (linhas 2, 3, 5, 8), importa agora dar conta da intervenção da Ana (linha 9 – "*Posso ajudar?*") já que tendo arrumado na área onde anteriormente *brincara*, cumprindo a sua "obrigação" - está, portanto, fora da casa e da arrumação que ali se desenrola -, passa a integrá-la sem esperar por resposta e sem que tal tenha causado qualquer conflito interno no sub-grupo. Assiste-se, assim, numa escala individual, à reprodução "exacerbada" de uma regra de acção *usar e arrumar*, que ocorrendo voluntária e independentemente do contexto das interacções, contrasta, em expressão e em intenção, quer com a arrumação de tipo *brincar às arrumações*, quer com o carácter obrigatório e impositivo subjacente à ordem adulta "*É para arrumar!*", colocando-se a sua concretização prática e resultado social no seu limbo. Esta acção estratégica e comunicacional inerente à enunciação verbal "*Posso ajudar?*" – que acompanha a sua deslocação no espaço de fora para dentro da casa – situa-se a meio caminho entre um pedido de dupla permissão – "*Posso?*" – de entrada em cena e em acção e, ao mesmo tempo, de uma declaração explícita e legitimada das suas intenções – *ajudar*. Embora sendo omissa a palavra-chave de toda esta intervenção – *arrumar* –, está dado o mote que permite observar a apropriação do *momento da arrumação* como forma de adesão e conformidade extremas à ordem adulta, em que a Ana revela a sua incorporação e se assume como



*transfert* junto das crianças, mas também como forma estratégica de entrada em cena passando, assim, a participar numa acção comum.

Sendo a Ana a menina *mais velha* e uma *veterana*, ao pedir permissão para entrar a outras crianças em igualdade de género e antiguidade mas *mais novas*, revela tanto a sua deferência para com elas pelo accionamento de um comportamento social importante em *rituais de entrada* (Picard, 1995, 1998; Rivière, 1995; Goffman, 1993; Giddens, 1984, 1994) como logo a seguir exhibe, na sua intenção, a legitimação para o fazer. Para isso, socorre-se, implicitamente, da lógica adulta da ajuda, de que o *momento da arrumação* é um momento solidário e cooperativo, fundador do laço social. É a ambiguidade inerente a este meio pedido, meia declaração de intenções que, à semelhança de um visto autorizado, lhe permite: transitar de uma relação de exterioridade física e de significado com o sub-grupo das meninas para uma relação de proximidade situada no conteúdo da acção *usar e arrumar*, transaccionar com dois mundos (a Ana revela a sua deferência para com ambos e o conhecimento das suas lógicas internas) e autenticar-se perante ambos já que acede ao sub-grupo das meninas, cumprindo a ordem adulta. Ora, esta ambiguidade discursiva corre a par de uma atitude prestativa e voluntarista em prol do bem comum, aparentemente desinteressada de benefícios materiais e sociais para si – altruísta – que, independentemente das situações e das pessoas, se manifestava disponível para esta acção, por parte da Ana. Porém, se esta extrema disponibilidade e voluntarismo, associados ao pedido às meninas, se constitui por um lado numa forma de submissão deferente, também permite, por outro, na sua articulação com a declaração de intenções, a equidistância necessária para garantir a condição da sua alforria perante outras obrigações alheias. A Ana liberta-se, assim, de dependências pela salvaguarda do exercício da sua autonomia relativa. Por outras palavras, é a ambiguidade entre os interesses individuais do *eu* pessoal e o desejo de fazer parte de um *nós* social subjacentes à iniciativa altruística que, na conjugação da deferência com a autoridade que compõe o “- Posso ajudar?”, possibilitam à Ana o acesso ao sub-grupo de crianças e/ou a sua saída quando tal entender e/ou os argumentos para ali se manter pelas mesmas razões. Assim sendo, qualquer que seja a sua decisão, tal permite-lhe, de alguma forma, *preservar o eu* e, eventualmente, granjear o reconhecimento quer dos adultos, quer das crianças,

uma vez que a sua intervenção se situa na esfera da prestação de favores a outrém, elevando-a, e não no cumprimento de uma obrigação, submetendo-se.

Na verdade, essa ajuda voluntária situada tem todas as possibilidades de ser vista como um benefício pelas crianças – porque é mais alguém com quem se divide uma tarefa obrigatória e *non grata* – e pelos adultos – na medida em que participa na cooperação, acelera o cumprimento da tarefa e torna-se um elemento importante para motivar e assegurar o consenso funcional. Assim, em caso de insucesso junto das crianças, recusando a sua entrada por verem nela uma ameaça para pôr termo à acção comum, acelerando-a, a situação tem toda a possibilidade de ser interpretada pelos adultos não como um falhanço da criança “ajudante” mas como uma “arrogância” das crianças “ajudadas”. Do mesmo modo, pode ser justificada pela própria criança em causa, considerando a sua saída como resultado de uma deliberação exclusivamente sua. Nesta medida, a intervenção da Ana foi, ela própria, uma estratégia eficaz para se mostrar ao grupo, para exhibir a sua agência através da emissão de um comportamento coerente entre *competência e performance*<sup>143</sup> (cf. Certeau, 1990:XXXVIII); uma outra forma de prosseguir e ultrapassar as impressões primeiras deixadas no grupo na sua *apresentação de si* e, ao mesmo tempo, de assegurar a sua própria integração no grupo num contexto institucional inicialmente adverso porque, agora, novo para si<sup>144</sup>. Logo, se “ajudar” a arrumar pode ser um bom pretexto para aceder a espaços de onde se esteve arredado e integrar as interacções que a arrumação subentende, é o modo como tal é efectuado que importa para compreender o seu sucesso.

No caso extremo das “adesões altruístas” que ocorrem independentemente do contexto de acção e dos participantes nele envolvidos, para além dos seus modos processuais (ajudando, cooperando, apaziguando

---

<sup>143</sup> Em *linguística*, a ‘*performance*’ não é a ‘*competência*’; o acto de falar (e todas as tácticas enunciativas que ele implica) não é redutível ao conhecimento da língua, Certeau (1990:XXXVIII).

<sup>144</sup> A Ana, que é a menina *mais velha* e uma *veterana*, ao recordar os tempos do início do ano no JI, afirma: “Eu no primeiro dia não queria vir à escola, mas depois já acostumei-me [...] eu dizia: - Ó mãe, não quero! [...] Primeiro foi a Luísa, depois foi a Isabel e depois foi a Carlota! Já tivemos duas professoras! [...] eu não conhecia os outros meninos!

- Mas já conhecias a Ilda... e a Gabi...

- A Ilda? Não! Porque era dantes! A Gabi conhecia porque ela andava comigo! E andava a Rita... foram poucas agora...

- E porque é que ao princípio não brincavas? – pergunto eu.

- Hum... porque as outras meninas também estavam a brincar e nos outros dias tinha assim poucas coisas e agora já tem muitas... agora é que já está! [...] Dantes tinha coisas e jogos de outra maneira... Dantes o tapete que a gente assentava-se não era aí! Era acolá à beira da porta! – diz ela.” (entrevista, Junho 1999).

tensões no pequeno grupo, fornecendo indicações ...) e resultados práticos (previstos em arrumações de tipo *usar e arrumar*), bem como do facto de se ser *mais velho/a*, parece ser a experiência institucional adquirida pela antiguidade e/ou uma rápida apropriação de modos de intervenção “pedagógicos” dos adultos que serão cruciais para o sucesso da sua aceitação e da adesão das crianças “ajudadas”. Assim, as intervenções das crianças junto das crianças (caso da Ana e, mais tarde, da Lola, ou por vezes, da Rita), que combinam uma abordagem solicita e deferente, tendem a ser premiadas com mais êxitos do que as que adoptam uma atitude mais autoritária. Disso são exemplo a reprodução verbal das prescrições aceites na ordem institucional, eventualmente ilustradas com uma exemplificação que, não substituindo na acção as crianças “ajudadas”, normalmente as *mais novas*, deixa que elas as ensaiem, acompanhando-as pacientemente, tal como a Carlota costumava fazer na sua acção pedagógica. Trata-se de uma *aprendizagem por demonstração, sempre que os indivíduos mais velhos demonstram como se deve realizar uma determinada tarefa, esperando que as crianças os imitem* (Frazão-Moreira, 2000:264). No caso contrário, serão paradigmáticas as atitudes autoritárias da Ilda ou da Rute que, suscitando comportamentos reactivos de fuga, indiferença e abandono pelas outras crianças, viam goradas as suas intenções de se afirmarem como voz reconhecida e autorizada no grupo. Assiste-se, desta forma, ao accionamento de processos de socialização e integração social entre pares na ordem institucional pela transmissão informal de saberes e fazeres não-escolares com características de *tipo transmissivo e/ou apropriativo* (Lesne, 1984). Realizados pela e na acção, pelo *ver para fazer* (Frazão-Moreira, 2000:264), aqueles saberes apreendidos e apropriados na sua relação com os adultos, subscrevendo as regras de arrumação institucionalizadas, são depois reproduzidos no grupo de crianças pelas próprias crianças. Neste medida, o processo de transmissão da cultura local do JI realiza-se de modo contextualizado pelo observar, agir e experimentar de forma implicada, emotiva e personalizada, reflectindo aquilo que Iturra (1990a, b) caracterizou como processo de transmissão da *cultura oral*. Nesta perspectiva, a “adesão altruísta” (pelas crianças *mais velhas* e/ou mais experientes no JI) revela-se como corolário da legitimidade<sup>145</sup> do momento da *grande arrumação*, que procede da sua aceitação e subscrição pelo grupo

---

<sup>145</sup> Para uma discussão acerca da diferença entre *legitimação* e *legitimidade*, cf. Parkin (1996:53-59.).

subordinado (crianças), revelando as crianças mais velhas como ecos activos que asseguram, na articulação entre dois mundos sociais, a passagem de valores e regras da ordem institucional adulta para as crianças *mais novas e novatas*. Angariam, assim, as graças dos adultos que vêm nelas aliados/as e parceiros/as privilegiados/as, ao mesmo tempo que “trabalham” para construir e consolidar um lugar seu no grupo de crianças.

Socializar e integrar os *outros*<sup>146</sup>, construindo um lugar para si no grupo, parece ter sido um dos “prémios” da “adesão altruísta”, assiduamente mobilizada pela Ana na sua relação junto de crianças *mais novas e/ou novatas* no JI. Sendo um contributo importante para a integração delas na ordem institucional definida pelo adulto, não o foi menos para o reconhecimento no grupo da sua própria competência em matéria de arrumações<sup>147</sup>. De tal modo que, nestas ocasiões, quando a Ana se aproximava da cena de jogo, as crianças já perguntavam: “- É para arrumar?”. Mas nem sempre assim acontecia. Pelo contrário, também se podia dar o caso de as crianças envolvidas na acção comum interpretarem tal contributo como “ameaça” – podia encurtar a duração do jogo e acelerar a mudança de actividade –, conduzindo à sua recusa: “- Sai!”<sup>148</sup>.

Ambas as situações, podendo gerar comportamentos de oposição e conflitos, nem sempre resolúveis no interior do grupo, e podendo, ainda, levá-las a solicitar expressamente a intervenção do adulto-educadora<sup>149</sup>, revelam a existência de um “outro lado” dos processos de “adesão altruísta”: a existência dos usos sociais das regras e princípios de acção da arrumação adulta entre crianças que ocorriam no momento da *grande arrumação* e fora dele, sem que com isso ou sempre fossem sinónimos de pacificidades dentro do grupo.

---

<sup>146</sup> In registo de 2 de Fevereiro, 1999: “Tu também arrumas, tá bem?” – propõe *convitativamente* o Manel ao Rui, que tinha uma posição bastante marginal no grupo (cf. cap. III e cap. VI) ou “Anda, vem arrumar...” - diz a Lia ao Rui, que estava a chorar, *num tom convidativo*. In registo de 10 de Dezembro, 1998.

<sup>147</sup> A Ana conta que ajuda em casa a mãe, nas tarefas domésticas, incluindo as arrumações e afirma: “- Eu gosto de arrumar! [...] Gostava primeiro de arrumar e depois é que visse lanchar porque senão as meninas ou assim iam e tinham a sala toda desarrumada!” (excerto de entrevista, Junho 1999). cf. também, cap. III.

<sup>148</sup> In registo de 2 de Março, cf. episódio dos “Pais Natis”, mais adiante.

<sup>149</sup> Era sobretudo nas situações de conflito inerente às disputas de objectos ou às entradas “altruístas” de crianças no momento da *grande arrumação* e, em particular, na casa ou nos jogos, que as crianças mais se socorriam e apelavam à intervenção directa da Carlota para a resolução do problema. Mas, note-se, só quando pareciam já esgotados todos os meios de que dispunham – quer argumentativos quer físicos – ou em situação de último recurso ou de grande “aflição” – agressão física ou psicológica, no confronto com criança(s) fisicamente mais possante(s) ou no exercício exorbitante de poderes estatutários no grupo. Nestas circunstâncias, a intervenção da Carlota pautava-se por tentar recriar uma situação de diálogo e negociação entre as crianças, o que normalmente as obrigava a justificar e discutir as suas tomadas de posição. Houve, no entanto, situações em que a ameaça de “queixa” à Carlota foi quanto bastou para abrandar o conflito e fazer “descolar” a negociação nas disputas de objectos.

• Das “recusas”

Como se fora o reverso, o negativo, o lado côncavo e mais sombrio dos processos de adesão e conformidade, regresso à situação descrita na pág. 223, para dar conta das recusas que paralelamente se intercalam no processo de integração na ordem institucional, desta vez, expressando uma relação de oposição.

Ali se encontram concentradas algumas das recusas mais populares e recorrentemente accionadas pelas crianças do JI da Várzea no momento da ordem adulta para arrumar, de que são exemplares as *recusas discretas e dissimuladas, não verbais, as recusas justificadas e as recusas buriladas*. As *recusas discretas e dissimuladas não verbais* significam ignorar a ordem e continuar a *brincar* sem chamar a atenção enquanto os outros arrumam (linhas 10 e 11 – quando a Gabi e a Lola brincam debaixo do lava-loiças, escondidas), fazendo de conta que não se ouviu, prolongando a brincadeira o mais possível ou arrumando momentaneamente na presença do adulto para depois continuar a *brincar* “sem dar nas vistas”<sup>150</sup>. As *recusas justificadas* são mais ou menos explicitadas verbalmente (linhas 3, 4 e 6, 7 - *Não é para arrumar! É só para apanhar coisas que estão no chão!*) ou recusam a ordem verbalmente, socorrendo-se de argumentos justificativos e explicativos para tal. As *recusas buriladas* (linhas 12 e 13 – quando a Gabi atira com a roupa para dentro do “guarda-fatos”) referem-se às recusas em cumprir a ordem do ponto de vista do seu resultado prático com a reconstrução do cenário da acção, em que está tudo no seu lugar mas só aparentemente está arrumado; o que vulgarmente e do ponto de vista do adulto se designa como “arrumação à frente do nariz” ou “por onde passa a procissão”. Às recusas já assinaladas anteriormente, que se podem encadear umas nas outras durante uma cena ou ocorrer simultaneamente quando o (sub-)grupo é maior, somava-se, outras vezes, o accionamento de *estratégias de recolocação* (Corsaro, 1997:133), o que implicava a(s) criança(s) mudar(em) de área e continuar(em) a *brincar* um pouco mais.

Sendo a recusa, sempre, uma relação de oposição e, portanto, de afirmação de si quer perante os adultos, quer perante as outras crianças, ainda

---

<sup>150</sup> *Fazer de conta* que se arruma face ao adulto enquanto os outros arrumam, uma das formas de encapotar recusas, era uma prática social corrente, onde se salientavam pela sua incidência, a lida, a Lola (23 de Outubro, 14 de Janeiro e 22 de Janeiro), o Manel, Rui e o Zé (In registo de 2 de Fevereiro, em que tal ocorreu várias vezes

que possa não haver conflito aberto e declarado no que se refere ao contexto da *grande arrumação*, ela é sempre dupla: em relação à ordem do adulto e em relação à adesão que o resto do (sub-)grupo manifestava. Numa situação em que se afronta em termos discursivos e práticos, ainda que indirectamente, uma ordem adulta à qual não se quer submeter e em que se confronta, directa e discrepantemente, com o grupo de pares a cujo comportamento de adesão e conformidade também não se quer submeter, a *recusa justificada* da Gabi – que detém uma posição social importante no grupo, em particular no sub-grupo das meninas, a que acrescia o estatuto de *mais velha* e *veterana* – conseguindo levar até ao fim a sua não-adesão, não deixa de se constituir em “outro” importante recurso para *preservar a face* (Goffman, 1993), manter as expectativas e a imagem de si no grupo.

“*Não é para arrumar! É só para apanhar as coisas do chão!*”, verbalizando explicitamente uma contra-ordem – “não é para arrumar” –, uma outra-regra – “(é só) apanhar coisas do chão” – e atribuindo um outro conteúdo e significado à arrumação (arrumar = é só apanhar coisas do chão), que dissocia e isola o acto de apanhar as coisas do chão de uma sequência possível da arrumação, abreviando-a, explicita uma concepção concorrente à concepção dominante do adulto-educadora. Esta, ao ser repetida junto das restantes crianças que aderiram à tarefa, procura influenciá-las e angariar novas adeptas à recusa pela minimização dos possíveis efeitos negativos e pela crítica velada e irónica ao modo como elas, assisadamente, a desempenhavam. Observa-se, então, que a Gabi mobiliza diferencialmente a *recusa justificada explícita e verbal* perante as crianças *veteranas* e/ou com uma determinada posição no grupo (como é o caso da Rita), a *recusa discreta, não verbal* (linhas 10 e 11) com uma menina *mais nova* e *novata*, a Lola e, finalmente, para com todos, adultos e crianças, a *recusa burilada*, atirando com a roupa para dentro do “guarda-fatos”. Em suma, e numa perspectiva adulta, não arrumando! Com esta tripla recusa, ela, que conhece e domina a concepção de arrumação adulta<sup>151</sup>, consegue manter-se fiel à sua intenção de não-adesão, escapando ao controlo do adulto e levando a sua posição de não-arrumar até ao fim. Com este comportamento singular, acintoso, a Gabi consegue manter as expectativas e a sua imagem no

---

<sup>151</sup> Note-se que nas arrumações de tipo *brincar às arrumações* referidos anteriormente, a Gabi é, pelo contrário, uma das grandes impulsionadoras, dinamizadoras e participantes no jogo; posição que mantém activamente, pelo menos durante os primeiros meses do ano lectivo.

grupo, afirmando-se como alguém que é capaz, nem que seja sozinha, de cumprir um dos maiores desejos das crianças: desafiar propositada e deliberadamente as regras e prosseguir os seus intentos sem ser “apanhada” pelo adulto (cf. Corsaro, 1988:199) num contexto em que este controla e vigia. Tal rende-lhe uma espécie de respeito reverente por parte das outras crianças, em particular das meninas, que está na base da *autoridade carismática* – *que depende só da sua capacidade de convencer os seus colegas e discípulos dos seus poderes extraordinários [...] sempre pronto a demonstrar os seus dons através de actos que inspirem a admiração dos seus seguidores* (Parkin, 1996:65) – que vem a conquistar no grupo.

Se, em relação ao adulto, esta não-adesão foi bem sucedida, tal não a ilibou completamente de ser alvo da atenção e do comentário crítico no grupo de crianças. Na verdade, são estas recusas sistemáticas da Gabi em participar nas arrumações de tipo *usar e arrumar!* no *espaço-tempo das crianças* que, mantendo-se em maior ou menor grau no tempo, lhe valem, mais tarde, comentários acerca da sua *performance* nas arrumações:

“A Inês tira o vestido e abre o “guarda-fatos” para o pendurar. *Como este está com a roupa toda atafalhada*, ao arrumar umas coisas, caem outras: - Isto está tudo desarrumado! É a Gabi que atira tudo cá para dentro... – diz ela, tirando o amontoado das roupas soltas que estão lá dentro” (28 de Outubro, 1998).

Fica dado o “lamiré” que permitirá compreender posteriormente os processos de avaliação, controlo e vigilância que as crianças efectuem umas das outras a partir das competências discursivas exibidas mas, ainda mais, pelas suas *performances*, mesmo em matéria de arrumação: “*as outras meninas jogam a roupa e sem dobrar!*”<sup>152</sup>. São elas também que contribuem para a prossecução da construção do lugar de si no grupo, a partir do labirinto de distinções que se tecem entre o *eu*, o *nós* e os *outros*.

Embora no JI da Várzea predominassem e perdurassem no tempo, a par das adesões, as *recusas discretas não verbais* como sendo a acção estratégica mais utilizada pelas crianças, independentemente da idade, género ou antiguidade e com grande sucesso, houve igualmente situações de *recusa*

---

<sup>152</sup> Afirmação da Ana em entrevista realizada em Junho de 1999.

*explícita de oposição ou/e justificada*, protagonizadas pelas crianças *mais novas* e *novatas*.

As *recusas explícitas de oposição ou justificadas* por parte daquelas crianças, acusando maior expressão no início do ano, tenderam a ser substituídas por *recusas discretas*. Tal pode querer dizer que estas crianças, com o passar do tempo e com a sua presença e participação quotidiana no JI, aprenderam a conhecer a ordem institucional adulta e a mover-se nos seus meandros: a não desafiar directamente os adultos, conseguindo obter por meios ilícitos as suas satisfações pessoais e sociais (*ajustamento secundário*), dando assim prova da sua capacidade para a acção reflexiva e exercício da sua autonomia. Nesta medida, as *recusas discretas não verbais* constituíram-se, no grupo de crianças, numa estratégia partilhada de oposição ao adulto e fonte de inspiração de acções transformativas e criativas.

Com efeito, as *recusa explícitas*, fundadas na mera oposição “- Não arrumo!”, “- Não quero!” ou em “atirar tudo para o chão”<sup>153</sup>, enquanto comportamentos que se integram numa relação de oposição declarada à ordem de arrumar adulta – chamando a atenção sobre si –, acabam por ser auto-denunciantes e, portanto, oferecem uma maior exposição do/a “infractor/a” à vigilância e sanção por parte do adulto. Ao mesmo tempo que, mais indirectamente, põem o infractor na mira do resto do grupo. É perante esta situação que a criança que se recusa a obedecer se pode ver obrigada ou “sentir necessidade” de fornecer explicações e justificações para continuar a não cumprir a ordem. Tal é o caso da Lia, uma das crianças de 3 anos e *novata*, que recorrentemente adoptava o comportamento de *recusas explícitas não justificadas*. Como resultado, ameaçava frequentemente o consenso funcional estabelecido no momento da *grande arrumação* acabando, pela sua permanência no tempo, por ver acumuladas às sanções adultas, sanções derivadas das crianças, que se recusam a cooperar com ela.

“[É a hora do lanche e reparo que a Lia, que tinha atirado com coisas para o chão na casa e se tinha recusado explicitamente a arrumá-las perante a intervenção do

1 adulto, ainda estava na sala].

2 - Não posso ir lanchar! - disse ela.

3 - Porquê? – pergunto eu.

4 - Não está arrumado! – responde a Lia. Olha para mim  *muito séria* e diz-me:

---

<sup>153</sup> In registo de 19 de Janeiro: o Zé atira com tudo para o chão, na hora da arrumação e o excerto que se segue.



- 5 - Arruma tu! Eu não sei!  
6 - Não sabes? – pergunto-lhe.  
7 - Não posso, sou pequenina! - diz ela.  
8 - És pequena? – pergunto-lhe.  
9 - Sou grande! - respondeu, apanhando umas peças do chão.  
10 Entra a Ana, que pára à porta. A Lia olha para ela e diz-lhe: - Anda arrumar!  
11 - Eu não! Tu é que desarrumaste! – responde a Ana.  
12 - Eu não consigo arrumar! – diz a Lia  
13 - Tens de arrumar tudo, sozinha! - diz a Ana, saindo da sala.  
14 - Eu não consigo! - repete a Lia, dirigindo-se-me.  
15 - Chega a Rute, que pára à porta. - Lia, não vens comer? – pergunta ela.  
16 - Não... anda arrumar tu! – diz-lhe a Lia.  
17 - Não, vais tu apanhar! - diz a Rute, *num tom de voz autoritário*, saindo da sala.  
18 A Lia apanha mais umas peças [...]” (19 de Novembro, 1998).

O que se torna interessante assinalar na *recusa explícita* agora *justificada* pela Lia – que decorre já da aplicação da sanção pela Carlota – é a mobilização de competências discursivas que ela efectua junto de mim, adulta, e de outras crianças *mais velhas*. Assim, do ponto de vista argumentativo, socorre-se amplamente das concepções do mundo adulto que enformam o conceito de criança dominante, *i.e.*, biologicamente imatura (linha 7 – *sou pequenina*), socialmente incompetente (linhas 7, 12, 14 – *não posso...*, *não consigo...*) e culturalmente ignorante (linha 5 – *não sei!*) – que, sabendo o porquê da sanção (linhas 2 e 4) e a forma de a resolver (linhas 5, 10, 16), procura transferi-la para outrem, apresentando-se no papel da vítima inocente e destituída de recursos. Embora no confronto comigo se registre um rápido *volte-face* em relação a si (linhas 7 a 9 – de *sou pequenina* para *sou grande*) pela sua redefinição como “grande” e pela adopção de um desempenho demonstrativo consonante, ainda que breve (linha 9 - apanha umas peças), continua com essa acção a manter um comportamento de oposição relativamente ao adulto (eu) (linhas 8 e 9) para, no confronto com as crianças *mais velhas*, voltar a apresentar-se no papel de criança pequena, vítima e injustiçada (linhas 13, 15, 16), procurando, então, sustentá-lo por mais tempo.

No desempenho deste papel, que visa o descarte subtil e airoso de um dever e de uma obrigação que se tornou sanção e à qual não se quer submeter, a Lia assume-se como prova viva das “fraquezas” dos mais pequenos e como apelo directo à convivência, tolerância, “falando ao coração” dos outros, accionando uma forma encapotada de ordem-pedido (linha 5 – “Arruma tu!”, “– Anda arrumar!” – linha 10; “– Anda arrumar tu!” – linha 16) para, de seguida, fazer

seus os mesmos grandes argumentos que servem para os “grandes” excluírem legitimadamente as crianças de determinadas acções. É o conjunto destes recursos físicos e simbólicos, sintetizados nela própria, na “pequenez” e “inexperiência” dos seus 3 anos e meio, que estrategicamente constituem prova e justificação para a sua auto-exclusão com impunidade face à sanção e ao cumprimento obediente da tarefa. Numa situação de grande assimetria de poder, a partir deste conhecimento do mundo social dos adultos e das formas dominantes de pensar desigual e distintamente os “grandes” e os “pequenos”, o modo “cínico” como a Lia os manipula, exhibe bem as suas tentativas de afirmação de si pelos seus saberes sagazmente investidos em representação de (não-) poderes para levar a sua decisão até ao fim. Revela assim, a *cognoscitividade que caracteriza os agentes humanos [...] todos os seres humanos são altamente “instruídos” no que diz respeito ao conhecimento que possuem* (Giddens, 1984:17).

Reflexamente, importa assinalar, por parte das crianças *mais velhas*, a sua investidura no papel de arautos da ordem institucional que, na autoridade das suas pessoas, se reproduz no grupo de crianças (linhas 11, 13, 17). Daqui se infere a apropriação efectuada de valores e regras de acção a ela subjacentes – “*quem desarruma, arruma!*”, “*cada um arruma o que desarrumou!*”, “*quem não arrumar não vai brincar, nem amanhã, nem amanhã, nem amanhã!*”<sup>154</sup> – que, distantes das relações de cooperação e entre-ajuda habituais e onde não falta sequer o tom imperativo que não admite réplicas, traçam a linha que separa o *nós* – Rute e Ana, as *mais velhas*, as que conhecemos e sabemos como proceder na ordem institucional – do *outro* – Lia, uma criança *mais nova* mas que já conhece e sabe e, para mais, comete a “indiscrição” de se querer fazer passar por uma *mais nova*. Indiscrição porque desconhece, ou ainda não reconhece, os procedimentos próprios, tolerados no grupo de crianças para se recusar perante a ordem institucional; indiscrição perante *nós* porque abusa da sua inteligência querendo “burilar-nos” descaradamente; indiscrição perante aquele que é também um dos grandes valores da cultura infantil que é *crescer e ser grande* (Corsaro, 1977), subtraindo-se.

Esta espécie de *conivência depreciativa* das crianças *mais velhas* em relação à Lia – *que confirma junto do actor o facto de ele se estar a afastar do*

---

<sup>154</sup> Cf. ponto que se segue.

*consenso funcional* (Goffman, 1993:221) – a que acresce a ausência de solidariedade face ao seu pedido reiterado de ajuda, pouco comum entre as crianças da Várzea e em particular da parte da Ana<sup>155</sup>, deve ser contextualizado num processo de construção social do conhecimento dos outros e integração no grupo infantil. Neles, a sua avaliação como membros competentes realiza-se pela auto e hetero-observação e comparação sistemática que as crianças fazem do comportamento de Lia e pela avaliação crítica das suas reais competências para lidar com a situação; sendo que as expressões por ela transmitidas parecem incompatíveis com as impressões recebidas<sup>156</sup>. Está-se, pois, perante um actor que põe em risco a imagem de si próprio, naquilo que Goffman (1993:247) resume como *pôr o pé na poça*, e que, ao fazê-lo na manifestação de uma *recusa explícita* perante o adulto e de um auditório *savant*, as próprias crianças, somando mais uma repetição de *recusa explícita* a tantas outras, ganha foros de *anomia* (Durkheim, 1897/1992) no contexto, quer da ordem institucional, quer da ordem social das crianças.

O comportamento anómico e de cariz individualista, onde o desrespeito crónico pelas regras da ordem institucional acarreta como consequência a manifestação contra si de adultos e crianças (acabando a Lia, no limite, por acatar a ordem, sozinha e isolada), deixa subentendido que, também no grupo de crianças, existe uma dada ordem social instituinte com valores, poderes, autoridades e hierarquias próprias que aqui parecem ter sido desafiados. É neste contexto e perante uma *recusa explícita*, cuja justificação parece carecer, do ponto de vista das crianças, de considerandos justificáveis, que se regista um acordo tácito entre adultos (eu) e crianças no cumprimento da sanção e que melhor se compreende porque corroboram, afinal, as outras crianças, as *mais velhas*, na atitude sancionadora e disciplinadora da Carlota. De qualquer modo, não deixa, então, de ser importante referir que embora, finalmente, a Lia acabe por acatar quer a ordem institucional explicitada no cumprimento da sanção da educadora, quer a ordem social das crianças implícita na sua não-solidariedade para com ela, a tónica que atravessa todo o seu desempenho nesta situação é a de permanente desafio e afirmação de si perante todos. Reciprocamente, é a

---

<sup>155</sup> Criança-exemplo da "adesão de tipo altruísta".

<sup>156</sup> Neste caso, não deixa de ser interessante assinalar a existência de relações de convivência relativas a *recusas discretas* que envolviam crianças *mais novas*, como é também o caso recorrente da Vera, a *mais nova* da sala.

intransigência das *mais velhas* perante ela que fornece uma outra pista para a análise dos processos de estruturação do grupo social infantil, naquilo que é a *experiência de ser criança no interior do grupo de pares*. A arrumação comporta-se assim como um analisador da vida privada do grupo de crianças. Isto é, das relações sociais e sociabilidades que permitem questionar a ideia de grupo de pares como um grupo homogéneo.

Em suma, a adesão e conformidade como formas de integração social e de socialização das crianças da Várzea na ordem institucional adulta por via da(s) arrumação(ões), não deixando nunca de culminar na sujeição generalizada das crianças à ordem enunciada, apresenta no seu processo heterogeneidades várias, decorrentes, em primeiro lugar, *do modo como e a quem se anuncia e dirige a ordem* de arrumar. Assim, genericamente, pode-se afirmar que o maior movimento de adesões à arrumação se manifesta no momento em que a *ordem* é enunciada verbalmente pelo adulto-educadora, para todas as crianças, *i.e.*, no momento da *grande arrumação colectiva*.

Em segundo lugar, a adesão e conformidade das crianças à *regra* de arrumar instituída pelo adulto-educadora predomina nos *espaço-tempos para crianças*, em particular, na *área da plástica* onde, sob iniciativa voluntária e individual, as arrumações decorrem sob o lema *usar e arrumar*. Neste sentido, e pela análise efectuada, esta adesão parece ser mais “pacífica” e os sinais de recusas, não sendo nem tão frequentes nem tão visíveis, apontam para o accionamento de *recusas discretas* como sendo as mais bem sucedidas.

Em terceiro lugar, no *espaços-tempo das crianças*, a relativa *inexistência de regras de arrumação previamente definidas* deixa em aberto um campo de acção em que elas, desenvolvendo actividades colectivas, recriam de mote próprio uma acção de jogo (“*Brincar às arrumações*”), a qual vem a instituir regras de arrumação definidas por elas próprias e nas quais o restante grupo vai sendo socializado. Esta “arrumação” das crianças acolhe no seu seio, ainda que pontualmente, a arrumação de tipo *usar e arrumar* – de carácter individualizado, a meio da acção ou em situação de abandono do jogo, com a reposição de alguns objectos isolados no seu lugar – e, quando tal acontece, essa arrumação é levada a cabo por crianças que já o fazem habitualmente em outras áreas. Salienta-se o caso exemplar da Ana.

Em quarto lugar, neste mesmo contexto, e face à *ordem adulta de arrumação*, as relações de adesão e conformidade apresentam-se plurais, combinando adesões de tipo *usar e arrumar*”, mais expressivas do ponto de vista quantitativo, com recusas várias e onde, de novo, são amplamente recorrentes as *recusas discretas* e a transformação do “*Brincar às arrumações*” em “*Vamos limpar tudo!*”- prolongando no tempo o *brincar* e envolvendo, eventualmente, mais crianças.

Em quinto lugar, do ponto de vista das relações inter-pares, considerando ainda os processos de adesão e conformidade das crianças à ordem de arrumação, o recurso à formação de duos ou trios organizados em função do género e/ou mistos em função do contexto de acção, sendo uma estratégia recorrente no grupo de crianças, surge com bastante frequência nas áreas que se inscrevem nos *espaços-tempos das crianças* como a *casa*, o *posto médico* e os *jogos*, parecendo esta cooperação e partilha da tarefa torná-la mais suportável face à obrigação e submissão que lhe está, directa ou indirectamente, associada.

Em sexto lugar, quando se tenta compreender os processos de adesão das crianças aos *momentos da arrumação*, observa-se que estes são atravessados por desigualdades de género, mais visíveis nas arrumações de tipo *brincar às arrumações!*, dado que quem ocupa, utiliza como recurso ou brinca mais frequentemente *na casa* são as meninas. Embora em termos comparativos, os meninos tenham uma presença e ocupação menor no seu interior (como se verá no capítulo VI) assiste-se, por vezes, nos *momentos da grande arrumação*, à sua adesão, continuando também esta a observar-se nas crianças *mais velhas*. Nesta medida, nos processos de adesão e conformidade à arrumação, às desigualdades de género somam-se as desigualdades etárias, que se vão esbatendo com o passar do tempo.

Em sétimo lugar, na perspectiva de compreender o espectro de relações sociais subjacentes aos processos de adesão perante a ordem de arrumar e no *espaço-tempo* das crianças, oscilando entre a máxima adesão e a sua negação, identificaram-se *adesões altruístas* que contrastam vivamente com as *recusas explícitas justificadas*, *recusas discretas* e *recusas buriladas*. Estas, conseguindo frequentemente levar até ao fim a sua não-adesão, tiram partido do sistema, “trapaceando” a ordem, enquanto as primeiras o subscrevem. Entre um extremo e o outro situam-se *recusas explícitas não justificadas* que, sucumbindo à ordem

social das crianças, se vêem duplamente obrigadas a aderir à ordem adulta. Finalmente, as *recusas discretas* são, maciça e generalizadamente, as mais bem sucedidas, as mais populares e as mais accionadas pelo grupo, vindo a afirmar-se como uma das estratégias partilhadas de oposição ao adulto-educadora nesta ocasião.

Em oitavo lugar, e na sequência da análise das interacções ocorridas em situação, observa-se a mobilização quer de outros usos sociais das arrumações quer da mobilização das concepções e valores que, se por um lado revelam a apropriação e a reprodução da ordem social adulta referente às arrumações no grupo de pares, também afirmam aspectos instituintes da ordem e organização social das crianças pela reconceptualização de conceitos e valores que, por sua vez, se querem reproduzidos no seio do grupo.

Em nono lugar, observam-se rotinas de acção instituintes que, ocorrendo no *espaço-tempo das* crianças e vindo a ser partilhadas pelo grupo todo, se fundavam em “desarrumações”, revelando uma outra apropriação e interpretação do espaço-sala e afirmando assim um dos aspectos mais *sui generis* da sua cultura e da sua agência.

É destas duas últimas considerações que me ocupo já de seguida

• **“Arrumar é diferente de limpar, é diferente de guardar!” e “- Quem não arruma não vai brincar, nem amanhã, nem amanhã, nem amanhã!”** ou... concepções, valores e usos sociais da arrumação no grupo de crianças.

É no *momento das arrumações*, a partir das práticas discursivas mobilizadas entre pares que melhor se compreende até que ponto e de que modo é feita a apropriação das regras e valores subjacentes à ordem institucional, em particular aos valores inerentes à arrumação. Assiste-se, assim, a um processo de apropriação individual dos significados adultos das arrumações que, ao serem transaccionados no grupo de pares e contextualizados nas interacções em curso, fazem uso reprodutivo do poder simbólico legitimado que lhes está associado. Nestas situações, as crianças accionam tais significações como recurso estratégico e comunicacional dotado de uma pluralidade de sentidos que vão muito para além daqueles que são reconhecidos pelos adultos como tal, e exploram ainda de forma congruente e reflexiva, o uso criativo e transformador da polissemia dos seus significados nos seus usos práticos e sociais.

Importa, então, referir brevemente a apropriação, adesão, conformidade e reprodução no grupo de crianças daqueles que foram definidos como alguns dos grandes marcadores da ordem institucional na sua relação com a sociedade maior e que, de alguma forma, asseguram a *integração de sistema* de que fala Giddens (1984). Nesta perspectiva e a título de exemplo, observou-se que o momento da *grande arrumação* rapidamente foi apropriado pelas crianças e usado nas suas interações com os pares como *marcador de tempo* por referência à hora das refeições, para as balizar, prosseguindo-as ou finalizando-as – “A Ilda diz para a Lia a meio de um jogo na casa: - Ainda não é para arrumar! Ainda não é para comer nem nada!”, “após a Joaquina avisar a Lola, a Inês, o Manel e a Ilda de que é para arrumar a casinha, esta última diz: Eu já sei que é para arrumar! É para ir almoçar para a cantina!”<sup>157</sup>. Por referência a elementos característicos do contexto de inserção na comunidade local – “Está a tocar (o sino da igreja)! É para arrumar!, diz a Ilda à Rita” –, mas também para, dessa forma, se ter finalmente acesso legitimado a determinados objectos “- Já passou das quatro? Tira! – diz a Rita para o Gil, referindo-se à saia azul”<sup>158</sup>.

*Marcador de tempos, marcador de ritmos da vida* socializadores dos comportamentos num dado “andamento”, a rapidez e a pressa são interpretadas como valores, sinónimos de diligência e inteligência que contribuem, ao evidenciar competências de acção em acção, para objectivar a *apresentação de si* e construir distinções e hierarquias no grupo:

“[As meninas estão a arrumar a cozinha e...] a Rita é quem dá ordens.

- Pensa que é tudo dela! - diz a Ana, enquanto arruma os pratos que estão no “lava-loiças”.

- Não é assim! Todos juntos (referindo-se à colocação dos pratos no escorredor da loiça)! Depressa! Estás a ver... - diz a Rita para a Ana tirando os pratos que ela arrumara e voltando a pô-los à sua maneira. Depois, vira-se para o Manel, que estava a ver, e diz: - Eu faço depressa! [...]” (5 de Março, 1999).

Consequentemente, fica-se também de sobreaviso acerca dos seus modos de pensar o mundo, das relações em que estão envolvidas e dos juízos de valor que esses modos de pensar sustentam e são denotativos da sua racionalidade própria e da lógica que preside às suas acções. Nesta medida,

<sup>157</sup> In registos de 9 e 25 de Novembro de 1998.

<sup>158</sup> In registos de 22 de Janeiro de 1999 e depois em 10 de Dezembro de 1998. A “saia azul” que, como se verá mais adiante, não era uma simples peça de roupa, mas um objecto “especial” que detinha no seio do sub-grupo das meninas um significado particular que o tornava cobiçado e alvo de disputas (cf. cap. VI, 4.2.1.).

porque no contexto das arrumações este é um momento de grande confronto no seio do grupo de crianças, dadas as diferentes relações – adesões, oposições – que estabelecem com a ordem de arrumar adulta, o discurso argumentativo e justificativo é amplamente mobilizado. É aí que, muitas vezes, eclode a apropriação interpretativa que as crianças efectuaram dos não-ditos subjacentes às práticas que materializam a ordem institucional formal, explicitando-os verbalmente. Ao mesmo tempo, fazem deles recurso estratégico procurando, ao manipular intencionalmente o seu conteúdo, alcançar determinados efeitos sociais. Tal é o caso da exposição da lógica que subjaz à regra implícita na relação do *brincar* das crianças com a arrumação adulta – “*Nos jogos, estão o Marco e o Rafa [...]. A dada altura, o Marco diz: É para brincar, é para arrumar!*”<sup>160</sup>. Fazendo articular e equivaler acções de natureza diferente como se de uma relação reversível de causa-consequência se tratasse, aquela regra funciona como uma espécie de lema que é lembrado, neste caso pela criança *mais nova*. Deste modo, ela mostra-se conhecedora da ordem institucional e, ao mesmo tempo, ao fazê-lo de modo abstracto, inopinadamente, a meio da interacção, pode assumir a função de aviso que procura antecipadamente fazer justiça e estabelecer a paz social na base do princípio da reciprocidade entre direitos e deveres comuns a todos. Direitos e deveres que explicitam, mais refinadamente, os princípios de equidade e justiça social de tipo “o seu a seu dono” presente na regra: “- *Quem estava no hospital vai arrumar as coisas todas! – diz a Ana para a Rute e a Lola*”<sup>161</sup>, lembrando que a cada um compete arrumar o local onde brincou; o que no contexto do sub-grupo onde se sublevam adesões e recusas, dá, frequentemente, aso à negociação da situação para acordar o quinhão que cabe a cada um/a:

- 1 “[Durante as arrumações na casa, a Ilda e a Rita discutem...]. A Rita manda a
- 2 Ilda arrumar e repete várias vezes ao longo da discussão: - Tens de arrumar!
- 3 Não queres arrumar, mas tens de arrumar!
- 4 - Eu arrumo uma parte! Eu não vou arrumar tudo! Eu só vou arrumar um
- 5 bocadinho de roupa! - vai dizendo a Ilda [...]”. (19 de Maio, 1999).

Subjacentes a esta negociação encontram-se processos sociais que indiciam a construção socio-moral da “medida justa”, processos alicerçados na

---

<sup>160</sup> In registo de 14 de Maio de 1999.

<sup>161</sup> In registo de 2 de Fevereiro de 1999.



reprodução dentro do grupo de crianças da relação e dos argumentos, nem sempre claramente ditos, que os adultos têm com elas no *momento da grande arrumação* (linha 3). O foco daquela discussão e negociação, remetendo para uma situação conflitual no seio do sub-grupo em que a Ilda se recusa a arrumar perante a vigilância e o controlo verbal que a Rita efectua, dá conta da dupla negociação que ali tem lugar. Aqui, a ordem social das crianças autoriza-se sob os auspícios da ordem institucional (linha 3 – *É hora de arrumar. Tens que arrumar!*) e do processo de socialização que o suporta (linha 3 – *Não queres arrumar, mas tens de arrumar!*). Explicita-se agora, inter pares, a relação que ali se joga - entre o desejo e o interesse individual e os do social, entre o grupo e a instituição - e a necessidade do seu desempenho conforme para que tal constitua “prova” suficiente do seu reconhecimento e aceitação como membro.

É a reiteração deste poder consagrado do *momento da arrumação* e da arrumação no grupo de crianças, vista como uma obrigação superior que se coloca acima das vontades individuais do tipo “o que tem de ser tem muita força”, que se consuma entre os “terrenos” como uma espécie de óbolo pelo *brincar* de acordo com a lógica “se brincar implica arrumar, então cada um arruma o sítio onde brincou e o que desarrumou”. Assim se sustenta a explicitação verbal da Rita acerca da “cruel” inevitabilidade da realidade quotidiana. Esta, porém, ao fazer uma leitura dos interesses e desejos particulares e não confessados da Ilda, à semelhança de “uma voz da consciência” que os torna públicos, procede a uma desfocagem que os generaliza como sendo uma experiência comum de todas as crianças. Substitui desta forma o carácter de excepcionalidade que alimentava a sua postura de auto-vitimação individual pela sua consideração numa condição de igualdade relativamente às demais crianças; condição essa que, para além de qualquer heterogeneidade interna, as une nesta circunstância face e sob o poder adulto.

Efectuada a desdramatização da obrigação de arrumar pela afirmação de um “destino” comum infantil, resta a negociação dos seus termos concretos; fase que agora retoma o lema anteriormente referido: “o seu a seu dono”. Desta feita, para se apurar o contributo repartido de cada um numa parte da arrumação geral (linhas 4 e 5). É nestas circunstâncias que a Ilda, a par da declaração de intenções que revela a sua cedência na negociação pelo acordo em participar – “*eu arrumo ... !*” –, persiste na afirmação dos seus limites – “*não vou arrumar*

tudo!" - e intenções de auto-controlo na execução da tarefa – (vou só arrumar uma parte, (...) um bocadinho!". Consegue, assim, uma solução de compromisso e o apaziguamento das tensões, revelando a contraposição de poderes que salvaguardam, dentro do contexto das relações entre pares, a preservação de alguma autonomia e liberdade pessoais.

Na verdade, o *momento da arrumação* expõe de forma exemplar os efeitos da apropriação das regras de arrumação da ordem institucional e da sua reprodução pelas crianças junto das crianças, assegurando a dupla integração na instituição e no grupo infantil. Esta integração realiza-se pela multiplicação dos seus usos sociais não só como forma de vigilância e controlo da actividade em si e das acções (linhas 1 e 9), mas também através da observação do envolvimento das pessoas na situação (linhas 3-5, 6 e 10-11) e do cumprimento da tarefa (linhas 3-4, 7-8 e 10-11).

"[Hora de arrumação, entre a casa e os jogos ...]

- 1 - Quem é que estava a jogar com este jogo e não arrumou?<sup>162</sup> – pergunta a
- 2 Rita, alto, da cozinha.
- 3 A Lola e a Gabi, que tinham saído para os jogos, voltam à casa e arrumam
- 4 parte da cozinha. Depois, a Rita vai com elas para os jogos onde está o Gil a
- 5 brincar com Lego.
- 6 - Dá-me isso para apanhar! – diz-lhe a Rita, referindo-se a uma placa de Lego.
- 7 Entretanto, a Inês volta à casa com o carrinho de bebé. Encosta-o junto à
- 8 cerca e prende o saco no guiador.
- 9 - Ó Inês, atão, não vens apanhar (Lego)? – pergunta-lhe a Rita, dos jogos. A
- 10 Inês vai lá ter com as meninas, ajuda-as a apanhar as peças e depois regressa à
- 11 casa [...]" (10 Dezembro).

A dupla integração na instituição e no grupo infantil revela-se também nas funções cumulativas – *principal* e *animadora* - que os indivíduos assumem na situação, neste caso assumidas pela Rita face às restantes crianças que, como *figuras* (Goffman, 1986, *cit.* Nunes, 1993:42), lhe obedecem sem opor resistência. Tal constitui mais um indício para compreender, no contexto do sub-grupo das meninas e no grupo, a relevância da sua posição social e estatutária (cf. cap. VI).

A vigilância e controlo surgem também sob a formulação de sanções que pronunciam veladamente ameaças futuras e que, ao exporem de um modo recalitrante alguns dos não-ditos institucionais acerca das arrumações, jogam estrategicamente na antecipação dos seus efeitos chantagistas (linhas 4-6, 7-8)

---

<sup>162</sup> Esta mesma formulação é reproduzida por outras crianças noutras ocasiões. In registos de 5 e 7 Janeiro, 1999.

- 1 “[Na hora da arrumação na casa onde estão a Clara, a Ana, a Rita e a Ilda, estala
- 2 uma discussão entre a Clara e a Rita acerca de quem arruma o quê.. ]
- 3 - Tens de arrumar, senão amanhã não brincas! - intervém a Ana, que tinha
- 4 Estado a ouvir a conversa, dirigindo-se à Clara.
- 5 - Quem não arruma não vai brincar, nem amanhã, nem amanhã, nem
- 6 Amanhã! - diz a Rita para a Clara
- 7 - Quem não arruma não vai brincar, nem amanhã, nem amanhã, nem
- 8 Amanhã! – repetem a Rita e a Ana à Clara [...]” (5 de Maio, 1999).

Explorando o uso do seu poder simbólico, as *mais velhas* e *veteranas*, empossando-se (linhas 3-8), legitimam a sua posição sobre *uma mais nova* e *novata* – a Clara –, ao mesmo tempo que se auto-reforçam alianças pela comunhão numa acção em bloco que se afirma ao fazer jus ao mote “uma diz mata; a outra, esfola”. Se a intromissão “espontânea” da Ana na discussão (linhas 3-4) a revela, mais uma vez, no desempenho de um papel congruente como voz que se autoriza em matéria de arrumações no grupo de crianças a da Rita, *mais nova* que a Ana, procura fazer-se sobressair e sobrepor-se àquela pela atitude desmesuradamente incisória que ultrapassa, de longe, as “consequências” inicialmente apontadas (linhas 5-6). Fica-se de sobreaviso para os processos sociais, conflituais e concorrenciais subjacentes à construção de alianças nos sub-grupos e no grupo de crianças e ao modo como também neles se jogam acções estratégicas que trabalham para criação de novas clivagens e distinções entre *nós* e os *outros* (cf. cap. VI). Vigilância e controlo do cumprimento da actividade no (sub-)grupo, súmula de hetero-avaliação que, fazendo dos *outros* ignorantes (“- *Vocês não percebem nada disto! Estão a arrumar mas não percebem nada disto!*”<sup>164</sup>) “nos” torna *experts* e permite o exercício de afirmação de um poder legitimado na regra adulta, institucional e familiar (“- *Ainda não está tudo arrumado e eu não quero a casa por arrumar!*”<sup>165</sup>), que se reproduz no contexto da interacção.

Tal enunciação pode também ser accionada como forma de legitimação de estratégias de fechamento e exclusão face à aproximação de terceiros; como preservação do espaço interactivo pela dissuasão através da denúncia crítica indirecta do não cumprimento das regras da arrumação: “- *Não pode entrar! E além disso não sei se sabes que tens de ir arrumar!* – diz a Ilda ao Rui; “- *Vai*

---

<sup>164</sup> Ilda para a Clara, Lola e Inês, na casa, em 5 de Janeiro de 1999. O mesmo tipo de hetero-avaliação está subjacente, por exemplo, à enunciação da Rita “Isto está uma miséria!”.

<sup>165</sup> Ilda para as meninas que arrumam a casa, em 14 de Janeiro de 1999.

*mas é arrumar a casinha que está tudo no chão!*"<sup>166</sup>. Ou através do anúncio súbito e falso do fim da acção "*Vamos arrumar!*"<sup>167</sup> visando provocar o afastamento e desistência. Estes são alguns exemplos dos usos estratégicos e alternativos que as crianças entre si mobilizam dos significados do poder que informam as regras do *momento da arrumação*. Revelam, desta forma, uma considerável sofisticação de reinterpretação e inovação das regras do mundo adulto, tanto mais que lhes subjaz não só um julgamento prévio da sua adequação – a quem e quando invocam as regras para constranger os *outros* –, como a sua selectividade acerca do como e em que ocasiões o fazer. Nesta perspectiva, fica igualmente reflectido o valor cultural conferido pelas crianças à conformidade como mecanismo de controlo que pode ser usado entre elas, ao mesmo tempo que denota as competências cognitivas e sociais em ler correctamente o padrão das relações sociais do grupo que tais usos envolvem.

Arrumar, arrumar sim e sempre que se reproduz no seio do grupo ampliando a lógica "se brincas, arrumas; arrumas o sítio onde brincaste e o com que brincaste", pondo "cada coisa no seu lugar, de acordo com a sua função": "*Tem de se arrumar em modos*", "*Isto não é daqui! Isto é de limpar as loiças!*"<sup>168</sup>. E de acordo "com o seu tempo": "*Tem de se arrumar devagar!*". Uma lógica que se funda na concepção adulta de que "arrumar é parar de brincar e não mexer mais para conservar" que as crianças reafirmam em "*Isso não é para mexer, é para arrumar!*", ou "*Vou arrumar (uma construção) em cima da estante para não se estragar!*"<sup>170</sup>, mas à qual são capazes de justapor outras concepções de mote próprio em que "arrumar é diferente de limpar, é diferente de guardar", resumida na formulação: "*É para arrumar! Não é para limpar! É só para apanhar do chão!*"<sup>171</sup>. Interpretando e procurando traduzir a perspectiva das crianças: i) arrumar é sinónimo de parar de brincar e repor as coisas nos seus lugares iniciais, remetendo para o final da acção e para a concepção adulta da arrumação; ii) limpar é sinónimo de "brincar às arrumações", remetendo para a continuação da acção; iii) apanhar do chão é sinónimo de arrumar na óptica das

---

<sup>166</sup> In registos de 29 de Abril, 1999 e depois a 7 de Dezembro de 1998, quando o Gil fala para a Rute.

<sup>167</sup> In registos de 12 de Novembro de 1998, em que a Ilda e o Manuel tentam impedir a entrada da Lia, ou de 10 de Dezembro de 1998, em que o Manel e a Clara tentam fazer o mesmo com a Rita.

<sup>168</sup> Rita, em 5 de Março, e a 5 de Janeiro de 1999, Ilda para a Clara, Lola e Inês, na casa.

<sup>170</sup> A primeira, quando o Rafa fala para a Lia, nos jogos. In registo de 26 de Outubro de 1998. Depois, o Manel, a 10 de Dezembro de 1998, nos jogos. Igualmente, a Ilda, a Clara e o Rui, em 26 de Janeiro de 1999.

crianças, ou seja, *“Temos que parar! Não é para continuar a brincar! (Basta) É só apanhar as coisas do chão (que fica arrumado)!”*. Apanhar coisas do chão parece ser para as crianças o grande sinónimo e o “quanto basta” do acto de arrumar<sup>172</sup>. Uma acção que se posiciona “entre”: a meio caminho entre o lugar do chão, o lugar dos “bébés” e dos “mais novos”, por onde tudo passa, tudo cabe, e o lugar do “próprio” (Certeau, 1990), dos gestos adultos mas sem ainda ver neles a necessidade da sua assunção. Daí, eventualmente, o ser condição suficiente retirar os objectos do chão. Daí que, também, quando a partir desta concepção se procura inferir o seu reverso – as concepções de desarrumação – se seja confrontado de novo com o chão: *“- Vai mas é arrumar a casinha que está tudo no chão!”* ou *“- Eh! Está tudo espalhado (no chão)!”*<sup>173</sup>; seu apanágio e lugar de parança quando as coisas desertam e se subtraem às convenções que as ligam aos seus lugares iniciais, dispersando-se para se misturarem e amontoarem noutros lugares com outros sentidos: *“- Isto está tudo desarrumado! É a Gabi que atira com a roupa toda!”*, *“- Isto está uma miséria!”*<sup>174</sup>. Chão onde jaz, inexpugnável, a (des)ordem e onde, à mistura com o amontoado “confuso” de objectos, se associa, por vezes, a (des)ordem sonora das gargalhadas e risos, do falar alto, dos barulhos e ruídos que a ampliam mas onde os estrondos, tão incontroláveis como imediatamente identificáveis, sobressaem e a denunciam:

“[A Ana vira a loiça sem querer...] a Rita olhou logo para a Carlota e a Inês diz imediatamente que foi a Ana que virou tudo. Passado um bocado, o Gil entornou comida que caiu no chão.”

– Olha! Olha! Apanhar! – diz-lhe a Rita, rapidamente [...] “(2 de Março, 1999).

É nesta perspectiva, e ao longo do tempo, que melhor se compreendem os juízos de valor que suportam a ideia de que a orientação das escolhas nos *espaços-tempos* das crianças, não é meramente aleatória e centrada nos espaços em si ou nas pessoas, mas decorre, igualmente, de uma previsão dos seus custos, facilidade vs. dificuldade, rapidez vs. morosidade, avaliados em termos de trabalho-arrumação final em cada um deles:

<sup>171</sup> Gabi para Rita, 23 de Outubro de 1998 e 14 de Janeiro de 1999.

<sup>172</sup> Cf. também a fala da Rute para a Lia quando esta não queria arrumar.

<sup>173</sup> Diálogo entre o Gil e a Rute em 7 Dezembro de 1998. Esta expressão utilizada pelo Gil, *mais velho* que a Rute, é posteriormente reproduzida pela Rute, *mais velha*, para a Lia (28 Outubro de 1998), o que é revelador dos processos de apropriação e reprodução no grupo de pares, em particular no que se refere às relações etárias. Depois, é um comentário da Inês, em 2 de Março de 1999.

<sup>174</sup> Comentário da Inês, 28 de Outubro de 1998 e episódio dos “Pais Natis”, que será analisado mais adiante. Depois, a Rita em 14 de Janeiro de 1999.

"[...] A Rita, a Ilda e a Gabi arrumam a casa. A Ilda apanha a roupa e arruma-a, dizendo *chateada*: - Eu vou arrumar e depois não arrumo outra vez! Olha, eu vou sair daqui e já nem quero vir prá'qui! [...]" (25 Novembro de 1998).

"Converso com a Gabi acerca dos locais onde ela agora brinca mais e ela diz-me que "é nos *jogos* e nos *desenhos*... na *casinha* e no *médico* não, porque depois, têm muito para arrumar!" (24 de Abril de 1999).

"[...] Numa discussão acerca das arrumações entre a Rita, a Clara, a Ilda e a Ana, no momento de arrumar, na casa...].

- Quem não arrumar não vai brincar, nem amanhã, nem amanhã, nem amanhã!  
- dizem a Rita e a Ana para a Clara.

- Mas eu depois vou para o médico! – responde a Clara, *num tom afirmativo*.

- Mas o médico tem mais coisas pr'arrumar! – diz a Rita para a Clara, *no mesmo tom*.

- Eu amanhã, vou mas é fazer desenhos! – diz a Ilda para a Rita e a Ana, *num tom desafiador* [...] "(5 de Maio de 1999).

"[A Ilda e a Clara estão na casa. É hora de arrumar e a Clara ainda não começou a despir o "vestido das mamas" ...].

- Olha que depois tens de arrumar a roupa toda! – diz-lhe a Ilda.

- A roupa é rápido, não é? – diz a Clara [...] "(19 de Maio de 1999).

Destes excertos se infere que, do ponto de vista das crianças, e parecendo reunir alguma unanimidade na avaliação retrospectiva, reflexiva e crítica que efectuam do trabalho-arrumação no quotidiano do JI, aqueles que parecem exigir menor esforço e dispêndio de tempo se situam nos *espaços-tempos para crianças* e nestes, na área dos *desenhos* – talvez porque aí predomina a arrumação de tipo *usar e arrumar!*. Esta avaliação contrasta com a que efectuam dos custos da arrumação nos *espaços-tempo das crianças*, considerados mais penosos e constrangedores; sendo que, dentro destes, os *jogos* e o *posto médico* parecem ser, na sua óptica, os mais fáceis e rápidos de arrumar. Nestas suas classificações, o grande contraste opera-se, uma vez mais, por referência à casa, avaliada como mais morosa, difícil e aborrecida de arrumar, e dentro dela, às roupas – que implicam ser penduradas ou dobradas. Aqui, todos os aliciantes da diversão associada ao *brincar* parecem esbater-se perante a carga que o trabalho-arrumação neste espaço acarreta, elucidando, de alguma forma, uma certa crispação que estará na origem das recusas já mencionadas e fazendo eclodir, no limite, a ideia de que "o 'crime' não compensa!", a qual se constitui uma base para as escolhas selectivas de outras actividades. "Crime" que, sempre e apesar de tudo, compensa quando o fundamento e a substância do jogo radicam em acções desenvolvidas com outras

crianças e reclamam e solicitam que os objectos ganhem outras vidas pela linguagem ou se escapem a ela, multiplicados em excitações e organizando os gestos para *brincar*. Jogos que reflectem o desejo das crianças de '*jogar a realidade*' ou '*experimentá-la*' desenvolvendo o conhecimento social (Corsaro, 1985:77), jogos que, bem vistas as coisas, na perspectiva adulta, se fundam, afinal, em "desarrumações".

• **Brincar ao faz-de-conta das "Viagens e hotéis" e das "Prendas e do Pai Natal" ou... as "desarrumações" como forma de afirmação da cultura das crianças na ordem institucional e como processo instituinte da sua ordem social**

É nos meandros da ordem institucional e no confronto com ela que se têm oportunidade de observar em e através do *espaço-tempo das crianças*, onde elas detêm algum poder e controlo da situação, a emergência de rotinas de acção instituintes. Estas originam-se em percepções e reacções ao mundo adulto e revelam não só uma outra apropriação, uso e transformação do significado das concepções de "arrumação vs. desarrumação" daquelas e da organização do espaço institucional, como são accionados e agidos colectivamente no momento e em situação em *performances* improvisadas e criativas em que *o jogo das crianças é essencialmente improvisado porque cada momento do drama emergente é contingente, não há guião ou conjunto de regras especificado do que é que as crianças devem fazer* (Sawyer, 1997:xviii-xix). Não há, portanto, negociação antecipada ou directa de quando começar ou acabar afirmando-se, assim, uma forma de acção social e um modo de ser criança entre crianças, um estilo cultural particular e um dos aspectos mais *sui generis* da produção e manutenção da cultura de pares e da sua agência individual e colectiva: aquilo que genericamente se tende a designar por jogos de faz-de-conta, jogos socio-dramáticos, jogos livres, imaginativos ou de fantasia<sup>175</sup>.

---

<sup>175</sup> Embora partilhe a posição de James (1993:169) de que *não há brincadeira sem regras nem jogo sem imaginação*, importa de momento dar conta de algumas posições básicas que serviram de referência, a saber: Sawyer (1997) que aborda o *jogo de faz-de-conta como improvisação*, Corsaro (1987, 1997:134-135) que, não se opondo a esta perspectiva, considera que *nestes mundos 'como se' as actividades familiares podem ser desenvolvidas de modos muito diferentes: os objectos inanimados podem ser tratados como animados, um objecto (ou gesto) pode ser substituído por outro e as crianças podem representar a performance de uma actividade normalmente desempenhada pelos adultos. Esta qualidade 'como se' não significa, contudo, que não haja regras no jogo imaginativo (idem)*. Faz uma distinção entre o *jogo sócio-dramático - jogo em que as crianças produzem colaborativamente actividades de faz-de-conta que estão relacionadas com as suas vidas reais, como é o caso da experiência familiar e rotinas ocupacionais* e o *jogo de fantasia baseado em narrativas de ficção (ibidem:65)*. Uma discussão mais aprofundada acerca das relações, distinções e oposições entre *brincar* e *jogar* é desenvolvida no cap. VI. A este respeito, cf. entre outros, James (1993:167-200); Corsaro (1987, 1994, 1997); Sawyer (1997); Iturra (1997); Reis (1991).

Com efeito, nos jogos de *faz-de-conta*, as crianças desenvolvem um conhecimento cultural, incluindo as suas concepções e uso das informações observadas, escutadas e experimentadas na sua interacção com os objectos reais, pessoas e acontecimentos sociais do mundo adulto que combinam e/ou transformam com originalidade para reproduzir mutuamente acontecimentos sociais. Reproduções que não são, no entanto, réplicas exactas dos modelos adultos porque não só são individualmente influenciadas e atravessadas por diferentes informações acerca daquele mundo, filtradas de acordo com a posição social que cada criança ocupa, pela sua selectividade perceptiva, cognitiva e domínio de competências discursivas e práticas para as realizar, como são dependentes do seu jogo na interacção colectiva. Tal conduz, na acção, à recomposição inovadora daquele modelo e à produção de uma realidade social onde as crianças, brincando à e com a realidade - os jogos de *faz-de-conta* -, a experimentam, constróem mutuamente um contexto de jogo, partilham concepções de conhecimento social e também desenvolvem técnicas específicas para escapar, ultrapassar e desafiar as regras dos adultos (cf. Corsaro, 1987, 1997).

Tendo sido o *espaço-tempo das crianças* definido como aquele em que, por excelência, este tipo de acção social, colectiva e lúdica das crianças – *brincar ao faz-de-conta* – tinha lugar privilegiado para se exprimir com maior intensidade e liberdade (cf. cap. IV e VI), não deixa de ser relevante constatar que algumas daquelas situações de jogo em que a Carlota interveio explicitamente a fim de repor uma dada ordem – contrariando aquilo que era a sua atitude habitual de não ingerência interna – parece ficar a dever-se a uma interpretação da acção que, na sua perspectiva, é conceptual e basicamente avaliada como sendo problemática, de “desarrumação” e sinónimo de desordem. Vem a ser também no decurso destas acções sociais de *jogo de faz-de-conta* que se observa o mesmo tipo de interferências entre crianças, colocadas no seu exterior ou no seu interior, emitindo juízos de valor que, colidindo com as interpretações que dão sentido e conteúdo à acção em curso, são, à semelhança do adulto-educadora, percebidas e avaliadas negativamente.

Não sendo essa a interpretação dada pelas crianças implicadas directamente na(s) acção(ões), a análise contextualizada e processual destes jogos e das dissonâncias socio-cognitivas que rodeiam os sentidos polifónicos



expressos acerca da dualidade arrumação-desarrumação justifica-se agora e nesta secção uma vez que se insere na sequência de reflexões acerca do(s) *momento(s) da arrumação* como um ritual de ordem e integração das crianças na ordem institucional definida pelo adulto. Prossegui-las, ampliá-las e refiná-las para dar conta, a partir dos múltiplos usos das heterónimas racionalidades em presença e dos valores que as suportam e lhes conferem sentidos significativos partilhados e partilháveis ou estão em oposição, torna-se uma forma de compreender a dinâmica dos processos de continuidade e mudança na experiência social que constitui a reprodução/produção cultural. Tendo estas preocupações em mente procura-se também compreender não só a importância do *brincar* na vida social das crianças, como evidenciar, a partir dele, algumas das suas dimensões culturais e sociais que permitem descrevê-lo como parte indissociável da identidade da cultura infantil<sup>176</sup>.

Debruço-me então, de seguida, sobre a análise processual de dois episódios de *brincadeiras de faz-de-conta* onde eclode objectivamente o confronto entre a Carlota e as crianças - o jogo das "viagens e hotéis" - e entre estas - o jogo das "surpresa das prendas e do Pai Natal". Viso compreender, a partir do seu conteúdo, a natureza dos jogos e da declaração explícita do problema identificado como "desarrumação", do que conta como arrumação/desarrumação para cada uma das partes, como se negocia ou não o seu significado e que preocupações e valores são por elas reflectidos:

"[Enquanto outras crianças brincam na casa...]

- 1 O Manel e o Rui entram nela *calmamente*. O Manel vai à prateleira da *cozinha*
- 2 e tira uma embalagem de bolachas. [...] Depois saem a correr para o *médico*.
- 3 Deixam lá ficar a embalagem e voltam de novo à *casa*. Põem "comida" e pratos
- 4 dentro de uma caixa e voltam para o *médico* a correr. O Rui grita *contente* atrás
- 5 do Manel.
- 6 No *médico*, o Manel deita-se na "cama", abre a caixa com "comida" e "come". O
- 7 Rui, parado de pé à frente dele, olha-o, calado. [...] O Manel fecha a caixa com
- 8 a tampa: - É para depois comermos! - diz ele.
- 9 Chega o Zé e os três meninos vão a correr à *casa*. Pegam em mais "comida" e
- 10 vão aos *jogos*, onde pegam num *puzzle*. Carregam tudo para o *médico*, sempre a
- 11 correr.
- 12 Nisto, a Carlota intervém, dizendo-lhes para irem arrumar os jogos e a "comida",
- 13 mas eles *não ligam* e começam a "comer" [...]. A Carlota volta a intervir para

---

<sup>176</sup> A preocupação neste momento não é desenvolver uma análise e discussão aprofundadas acerca do jogo lúdico como cultura infantil nas suas diferentes dimensões e expressões, mas evidenciar no confronto entre adultos e crianças, quando a questão problemática passa a ser interpretada e avaliada como desarrumações/arrumações, apenas aquelas que subjazem à presença de racionalidades que se fundam em lógicas de natureza diferente.

14 que fossem arrumar a "comida". A Ana aproxima-se *para ver o que se passa...*  
 15 O Zé vai-se embora e a Carlota retoma o apoio a outras crianças.  
 16 - Vamos de viagem! - diz o Manel, sentado na cama, ao Rui e à Ana. - Anda  
 17 pr'áqui, prá cama! - continua ele para a Ana, abrindo a caixa e pondo "comida"  
 18 no prato. - As coisas ficam aqui! Vamos de viagem! Não é? - diz agora para o  
 19 Rui. - É! - diz o Rui, acenando com a cabeça. [...]  
 20 - Vamos para outro "hotel"! - diz o Manel ao Rui. Levanta-se da "cama" e pega-lhe  
 21 na mão. Saem os dois do *médico* e dirigem-se para a casa.  
 22 O Zé volta a acompanhá-los, seguindo atrás deles. O Zé e o Manel entram na  
 23 casa e sentam-se à mesa da *cozinha*. O Manel faz um "hamburger" e começa a  
 24 "comer". Olha para o Zé, pára e faz-lhe um. "Comem" os dois [...]  
 25 - Um cheeseburger! - diz o Manel. - Olha, um cheeseburger! - continua  
 26 ele, mostrando o seu pão ao Zé. - Isto é um hotel! [...] - Vamos embora do hotel!  
 27 A comida cheira mal! Só levamos pratos e panos! E levamos só um tomate! A  
 28 comida só nos dá desgraças! Só levamos isto! (uma coxa de frango e uma rodela de  
 29 tomate). E levamos panos! - continua, saindo para o *médico*.  
 30 Deixam lá ficar as coisas e voltam os dois à casa. O Rui segue atrás deles [...].  
 31 - Isto é um hotel! - diz o Manel, entrando na casa e dirigindo-se à mesa. - Vamos  
 32 pôr a comida nestes pratos! [...] O Manel e o Zé põem "comida" nas travessas,  
 33 pegam nelas e os três meninos saem da casa.  
 34 - Vamos para o hotel! - diz-lhes o Manel. Desta vez, dirigem-se para os *jogos*.  
 35 Sentam-se, pousam as travessas e o Manel distribui a "comida" pelos três:  
 36 - Depois vamos à praia! - diz ele. Levantam-se e vão à casa, levando as travessas  
 37 e a "comida" [...].  
 38 - Adeus! Vamos para a praia! - diz o Zé para os meninos. O Zé, o Manel e o Rui, a  
 39 a que se juntaram a Ilda e a Inês, vão para os *jogos*. Deitam-se na alcatifa de  
 40 barriga para baixo, alinhados e mexem os pés *como se estivessem a nadar* [...]  
 41 até que alguém dá sinal: "Hora de arrumar! [...]" (2 de Fevereiro, 1999).

Como se observa ao longo deste episódio interactivo que envolve inicialmente três meninos, o Manel, *mais velho* (5a) e *veterano* e outros dois, *mais novos* e *novatos* - o Rui (4a) e o Zé (3a) -, o seu *leitmotiv* consiste numa sequência de acções: i) aproximar-se da *casa* e dos *jogos* para ii) lá entrar e retirar objectos, iii) que se transportam rapidamente, a correr para o *posto médico*, iv) depondo-os aí cumulativamente (linhas 1-5, 9-11, 29-30), repetindo-se depois na direcção da *casa* para os *jogos* (linhas 34-40) e dali para a *casa* (linhas 36). Esta sequência interactiva, configurando os dois primeiros momentos deste *jogo de faz-de-conta* que são avaliados pelo adulto como "desarrumação", vem a ser posteriormente justificada pelas crianças no contexto de uma acção geral - "*vamos de viagem*" (linha 16 e 18) - que enquadra a dotação de outros significados àqueles espaços como sendo "*hotéis*" (linhas 20, 26, 31, 34). Culmina com um terceiro momento onde se assiste mais à deposição de parte dos objectos em movimento no seu lugar de "pertença" inicial do que à sua reposição arrumada (linhas 36-37) e à definição de uma nova situação - ir à

praia (linhas 36-40) –, que conduz à resignificação dos *jogos* como tal e ao alargamento dos participantes na acção comum: o grupo passa a envolver cinco elementos e a ter composição mista do ponto de vista de género – 3 meninos e duas meninas (linhas 38-39) – e heterogénea do ponto de vista das idades – a maioria passou a a corresponder a crianças *mais velhas* – e da sua experiência institucional – 3 das cinco crianças eram *novatas*.

A estrutura não-verbal e simples desta primeira série de acções que começa com a entrada súbita mas cautelosa de duas crianças na *casa*, *mais especificamente na cozinha*, e a retirada de um objecto – embalagem de bolachas – que é reconhecido como sendo pertença daquele espaço – coisas de comer –, para outro onde é alheio – o *posto médico* – não só delineiam uma espécie de percurso como se converte numa estratégia comunicacional. Esta, assente no vai-vém contínuo entre aqueles dois espaços, na repetição de movimentos e “deixas” paralinguísticas, organiza o jogo permitindo, à medida que este progride no tempo com sucesso, a sua leitura, o envolvimento e participação de outra criança – a entrada do Zé (linha 9) – e o seu alargamento espacial aos *jogos* (linha 10). Cresce, concomitantemente, não só a quantidade como a variedade de objectos – embalagem de bolachas, “comida”, pratos, uma caixa, um puzzle – que, entretanto, se depositam e açambarcam no *posto médico*. Este, tornado ponto de partida e de chegada das incursões pela sala e lugar onde se depõem estes “outros” objectos, passa a revestir-se de um “outro” significado, transitando de lugar “onde-se-tratam-e-cuidam-os-doentes” para local onde, à semelhança da *casa-cozinha*, agora se pode “comer” (linhas 6-8 e 13). A atribuição destas suas novas funções explicita-se na sequência da acção não-verbal do Manel e perante a atitude do Rui como uma forma simultânea de explicação e justificação; afinal, de apresentação de uma proposta de definição da situação: “*É para depois comermos!*” (linha 8). Esta proposta, apesar de vaga e ambígua, deseja-se comum e inclusiva e, no momento, parece ser quanto basta para que a acção prossiga. Emerge, assim, uma acção improvisada e de conteúdo implícito, marcadamente de natureza não-verbal, ainda sem um enquadramento que lhe dê outro sentido além do que preside ao esquema básico das *rotinas de aproximação-evitamento* (cf. Corsaro, 1987, 1997), de medo ou ameaça real ou imaginada da fonte de perigo: a *casa* onde brincam

outras crianças. Esta rotina decorre sob a iniciativa da criança *mais velha* e conta com a adesão tácita e a conformidade das duas *mais novas*.

Quando se atenta no modo como aquela *rotina de aproximação-evitamento* se processa (aproximar-se cautelosamente dos espaços percebidos perigosos, transportar objectos imputados àqueles espaços para um outro, afastando-se rapidamente por forma a evitar ser interceptado por “outros” fora do jogo e colocar-se a salvo) e se tenta compreender a sua manutenção no tempo, portanto, a sua estabilização como rotina de jogo, é possível identificar que esta se alicerça numa estrutura central de *tipo perigo-salvação* (Corsaro, 1987:196). Gerando uma tensão inicial coincidente com a *fase da aproximação* e entrada no local percebido como perigoso, essa tensão vem a ser ultrapassada e resolvida, conjunta e colaborativamente, na *fase de evitamento* que se inicia com a saída e fuga e culmina com o ficar a salvo, num clima de grande excitação e euforia. Com efeito, no modo como se processa o “transporte” de objectos, não deixa de ser notória a diferença substancial entre o momento de abordagem e entrada nos espaços (*aproximação sempre cautelosa*) e o da sua saída (a correr, em fuga); o que conduz à relevância do clima emocional que lhe é inerente. Este joga-se entre a escalada da tensão vs. contenção máximas geradas aquando da aproximação e a sua expressão visível e ruidosa (atravessar uma parte da sala com correrias – linhas 2, 4 e 9 – e gritos – linha 5), entre uma grande excitação seguida de uma fase de descompressão, alívio e contentamento, a salvo na casa, o que permite inferir o grande gozo decorrente de se ter sido capaz de “tirar”, “roubar” e transportar os objectos de um lado para outro, enfrentando e ultrapassando o “perigo”. Por outras palavras, de se ter sido capaz de não respeitar as regras institucionais que unem aqueles objectos aos lugares e às funções designadas e que eles conhecem, ou seja, de desarrumar, na perspectiva adulta, sem dar nas vistas e sem ser apanhado nem pelas crianças que brincam nesses espaços, nem pelos adultos.

Se são esta comunhão na realização e gestão da acção e das emoções experienciadas que, constituindo factor de renovada motivação, contribuem para a agregação interna ao grupo e denotam, de alguma forma, o sentido atribuído pelas crianças à percepção de tão temerária acção – *sentido de controlo sobre as suas acções e as suas vidas* (cf. Corsaro, 1987, 1997) –, é também a sua preocupação em fazê-lo sem “dar nas vistas” que, dando continuidade àquele

sentido, permite compreender este jogo de *faz-de-conta* como uma forma de afirmação de si pela transgressão e resistência pelos seus próprios meios à ordem institucional. Este jogo, mesmo sendo improvisado, não deixa de ser uma acção orquestrada onde as crianças em conjunto, cooperando e comunicando, se confrontam com as estruturas e as circunstâncias objectivas das suas vidas quotidianas no JI, desafiando-as, o que permite a sua interpretação como *ajustamento secundário*.

É nesta circunstância que se regista uma dupla intervenção da Carlota (linhas 12-13 e 15), sequenciada, visando explicitamente a reposição dos objectos nos respectivos lugares e, implicitamente, chamando a atenção quer para a transgressão efectuada das funções institucionalizadas no *posto médico* – onde não se come nem se deve *brincar com puzzles* –, quer para a necessidade de moderação no clima de excitação.

Abre-se assim a via para uma leitura da acção das crianças interpretada como sendo um problema de “desarrumações” múltiplas, manifestas nas desadequações do lugar dos objectos e das funções dos espaços, a que se alia a ausência de um comportamento conforme, discreto e deferente à ordem institucional (cf. Picard, 1995, 1998; Rivière, 1995). O modo curioso e paradoxal como esta intervenção do adulto-educadora ocorre, em particular, pela discrepância entre a sua intromissão súbita, insistente e desusada perante o problema da “desarrumação” no *espaço-tempo das crianças* – reveladora de uma atitude de vigilância e controlo institucional – e a ausência de quaisquer consequências imediatas e directas para a sua resolução (linha 15 – a Carlota vai-se embora), conduz à consideração de que, mais do que a sua assunção como alguém que tem todo o poder dos “grandes” para sancionar a acção das crianças, se assume como marcador e referente da ordem institucional. Isto é, como árbitro que assinala uma penalidade mas deixa o campo aberto aos jogadores. Ao alertá-los para a necessidade de reposição da ordem social, a fim de que sejam eles próprios a reequilibrar o jogo social de acordo com as regras em presença (as do jogo lúdico e da ordem instituinte das crianças e as da ordem institucional adulta), parece assim procurar objectivar a existência e preservação deste campo de acção como sendo *das crianças*. Não ignorando o que lá se passa, mas também não interferindo a ponto de mudar o rumo do jogo, a posição vertical e hierárquica da Carlota, sinalizando explicitamente limites e

fronteiras mas não determinando o seu resultado final, permite compreender como, no enquadramento do JI e na experiência quotidiana da/na ordem institucional, esta não só não se comporta como um monólito, como prevê e alberga no seu seio *espaços-tempos* que reconhecem e assumem as crianças como actores e agentes empenhados na construção da sua própria ordem infantil. Limites e fronteiras adultos que, simultaneamente, prescrevem e balançam os *espaços-tempos* sociais e emocionais da infância, delimitando o contexto no qual as crianças também aprendem acerca da sua identidade como categoria de crianças e acerca da sua subjectividade e emoções como crianças entre outras crianças (cf. James, 1993). Com efeito, o tipo de opção inerente à intervenção do adulto-educadora, indissociável do próprio facto de ter ocorrido e de tal ter sido um acto público, verbal e repetido, não deixou de se constituir em mais uma oportunidade para relembrar os limites de tolerância adulta e explicitar as regras que alicerçam a ordem institucional, mesmo no *espaço-tempo das crianças* e tendo como destinatários não só aqueles três meninos em particular mas, também, o restante grupo que a ouve:

Continuar a *brincar* não deixando, por isso, de ouvir a chamada de atenção da Carlota ou de dar azo à curiosidade indo tomar conhecimento da situação *in loco* e de quem estava envolvido, como é o caso da Ana (linha 14), eis algumas das consequências indirectas ou mais directas daquela intervenção. Nesta medida, “ir ver o que se passa” não é meramente uma forma de satisfação da curiosidade individual mas, igualmente, uma forma de tomar conhecimento das regras institucionais (aprender o que, na perspectiva adulta, está certo e errado) e de conhecer os *outros* (captar novas informações e reavaliar as percepções e julgamentos a eles atribuídos). Esta é ainda uma forma implícita de vigilância e controlo social e uma maneira de, ao fazê-lo mantendo as distâncias, se diferenciar – a Ana não aceita o convite do Manel, não entra no jogo – distanciando-se, portanto, da situação e demarcando-se daqueles sujeitos, naquele momento.

Na sequência da intervenção da Carlota, sinalizando o que na sua perspectiva é um problema à ordem institucional, as crianças em jogo lidam com ele de um modo pragmático: parecem entendê-lo mais como uma chamada de atenção do que como uma interrupção. Por isso, tornam aquela ocasião numa oportunidade para o grupo de meninos definir a sua situação para o exterior,

justificando-se – “*Vamos de viagem!*” (linha 16); tentando expandir o número de participantes convidando à entrada em jogo – “*- Anda aqui prá cama!*” (linha 16-18) – e contextualizando a situação internamente pela confirmação da sua aceitação “*- Vamos de viagem, não é?*” (linhas 18), redefinindo-a – “*- Vamos para outro hotel!*” (linha 20). Redefinição da situação essa, que afirmada ao longo da acção – “*- Isto é um hotel!*” (linhas 26, 31 e 34) –, é denotativa do contexto de jogo e da interacção, tendo também a função social de controlar as contingências a que, por natureza, esta está sujeita.

Torna-se, assim, possível identificar um segundo momento neste jogo que perdura no tempo e no espaço, assinalando uma mudança de conteúdo à acção colectiva que atribui um novo significado à casa e aos jogos como “*hotéis*” (linhas 20, 26, 31 e 34, respectivamente). Justifica-se, assim, a mobilidade que percorre toda a acção entre o espaço tripartido do *posto médico*, *casa* e *jogos* e o transporte de objectos de um lado para outro que, ora assinalando a chegada a um “*novo hotel*” (linhas 26, 31 e 34), ora a sua saída (linhas 26, 31-34), expressa a sua congruência com a definição da situação e um sentido alternativo àquilo que foi entendido pelo adulto como desarrumação. Constitui, então, regra cultural deste jogo, uma certa repetição da acção – ir buscar coisas a um lugar e transportá-las para outro – que se torna uma *ferramenta para estabelecer, criar e manter realidades sociais e psicológicas* (Ochs, 1988:210, *cit.* Corsaro, 1997:19) que conferem um carácter de previsibilidade, fulcral para assegurar às crianças nela participantes o sentimento de segurança e partilha numa acção comum. Ao mesmo tempo, porque aquela rotina nunca é efectuada exactamente do mesmo modo, ou seja: há alterações, ainda que ligeiras, nos percursos efectuados, naquilo que se transporta, no modo como tal é efectuado que revelam, de cada vez, a introdução de detalhes, refinando-a e enriquecendo-a. Tornam-na, afinal, atractiva e geradora de (pre)disposições e motivações que asseguram a sua prossecução e permitem desconstruir a ideia de rotina como acção em que não parecendo passar-se nada de novo, muito acontece na verdade.

É ainda no contexto desta “*viagem*”, pontuada por deslocações e “*estadias*”, que emerge uma outra acção sua subsidiária, “*comer*”. Mantendo-se de forma fragmentada e intermitente ao longo do jogo, é ela que permite accionar os objectos deslocados, conferindo-lhes uma função e um sentido de utilidade social capaz de, em alguns momentos iniciais, dar “*deixas*” para contextualizar a

acção (linhas 6-8), ou ser usada como acção estratégica de recusa implícita à ordem adulta (linha 13), ou de abertura e inclusão (linha 17 e 18), ou de articulação que adequa as condições concretas do espaço e do jogo (linhas 22-25, 27-29, 31-32 e 34-34). Em cada um destes casos, o “comer”, coincidindo sempre com momentos de paragem, constitui-se como uma espécie de acção mediadora dos momentos de maior mobilidade que externamente, dilui o efeito provocado pelas movimentações físicas. Internamente, permite ganhar tempo para as novas incursões e apaziguar tensões, agora pela sua expressão numa gestualidade canalizada para a representação do acto de comer e que, acompanhada da declaração repetida da definição da situação – *“Isto é um hotel!”* –, continua assim a integrar esta acção no tema das “viagens”. Assiste-se então à resignificação conceptual, também ela repetida, da *casa-cozinha* como “hotel” e ao mesmo tempo, enquanto tal, a uma dupla *reprodução interpretativa* (Corsaro, 1997) desse espaço doméstico no JI: local onde se comem *“cheeseburgers”*, o que remete para a experiência familiar de carácter mais excepcional do Manel que é comer “fora de casa” em restaurantes e em restaurantes de hotel; e *“comida”* que remete para a experiência quotidiana familiar e de *jogos de faz-de-conta* que ali são mais comuns. Nesta medida, a sub-acção “comer” articula a experiência invulgar de uma criança com aquela que é comum a todos “comer em casa”, sendo que, ao fazê-lo no contexto do jogo, permite exibir uma das suas funções de socialização entre pares: a transmissão e alargamento da experiência pessoal às demais, que assim adquirem conhecimentos diferidos acerca de outras realidades sociais.

Esta é também uma oportunidade, ainda que ténue, para tentar compreender o significado que esteve subjacente ao uso social e simbólico que foi feito do *posto médico*, quando o Manel declara: *“- Vamos para outro hotel!”*. Daqui se infere que, eventualmente, este espaço funcionou na ambiguidade (linhas 29-30) ora como *casa*, ora como *hotel*, sendo apenas certo que nunca deixou de se constituir como um lugar de salvaguarda e “porto de abrigo” nas situações de evitamento e de retorno para a deposição “segura” de objectos – *“- As coisas ficam aqui! Vamos de viagem!”* (linhas 18 e 29-30). Assim sendo, também a *casa*, ao longo desta acção, não deixou de se constituir num local onde, nunca faltando recursos disponíveis – objectos –, assegurou a manutenção da mobilidade de novos objectos entre espaços.



Este jogo culmina com a definição de uma nova situação – “- *Vamos para a praia!*” (linhas 36 e 38) –, repescando uma rotina de acção instituída pelas meninas tempos atrás<sup>177</sup> e incluindo-a como nova sequência de acção que complexifica e expande o tema das “viagens e hotéis”. E passa também a contar com mais duas participantes, a Ilda e a Inês.

Por fim, num jogo que é predominantemente masculino – na sua composição, na reconceptualização da casa como espaço “outro” que não doméstico, no modo como ali participam, invadindo-a (cf. cap. VI) –, importa mencionar o desempenho e a *performance* do Manel ao longo desta acção e o modo como *reproduziu interpretativamente* a sua experiência única e pessoal no contexto local, de viagens e estadias em hotéis (cf. cap. III, 2.2.). Fazendo dela temática de jogo, consegue sustentar, estruturar e enquadrar a acção inicial e a participação de outros actores, dando-lhe simultaneamente corpo e voz – como actor e como director –, o que lhe granjeia a liderança e, ao mesmo tempo, lhe permite participar nele. Tal potenciação de papéis, indissociável, neste caso, do facto de ser *mais velho e veterano*, de apresentar uma *performance* mais competente, quer prática, quer discursiva, impondo transformações significativas à acção e, sobretudo, de nela não se ter confrontado com oposições internas, permite compreender ainda que *a idade da pessoa não é apenas uma categoria social mas também um estatuto social* (Frønes, 1995:190). Nesta medida, os papéis e as identidades que as crianças se permitem umas às outras representar no *brincar*, jogando na vida presente uma certa antecipação do futuro, revelam também as relações de poder e as hierarquias de estatuto que existem entre elas e onde não é, de modo algum, alheia a posição que cada uma delas ocupa na estrutura social.

Em suma, num contexto institucional onde uma parte considerável da manutenção da ordem social assenta em “arrumações” de espaço, tempo, objectos e comportamentos e onde o próprio jogo “livre” das crianças se deverá desenvolver numa estrutura organizada, assiste-se a uma sequência de acções sociais que, fundadas sobre “desarrumações” – se se considerar o ponto de vista adulto –, revelam uma das expressões mais transformadoras, criativas e denotativas da agência das crianças, o *jogo de faz-de-conta*. Este, pela sua

---

<sup>177</sup> In registo de 2 de Fevereiro de 1999, cf. cap. VI.

natureza colectiva, improvisada, flexível, fragmentada e intermitente, revela um mundo infantil particular, diferente do da vida quotidiana dos adultos, *mais por características conceptuais do que literais* (James, 1993:172). Mesmo tratando-se de jogos em que as crianças interpretam o mundo adulto, elas não se limitam a mimar a vida adulta mas reconstróem-na conceptualmente – as crianças estavam em “viagem” e, portanto, tinham de levar consigo coisas, “bagagens” – e, literalmente, se estavam em viagem tinham de parar em “hotéis” (a *cozinha* da casa), pelo menos para “comer”. Logo, muito embora tendo “desarrumado” os objectos e o espaço institucional, na sua ressignificação, de acordo com o conteúdo do jogo e com a interacção em curso, as crianças não estavam a “desarrumar” no sentido literal que o adulto lhe atribui, o que mostra que crianças e adultos não partilhavam, relativamente a esta situação, a mesma construção social dos acontecimentos.

As crianças reconhecem e sabem que desarrumaram, portanto, reconhecem a ordem institucional e adulta, mas o seu problema é outro! Por isso, a breve intervenção do adulto-educadora reconverte-se em fonte para as crianças restabelecerem a sua própria ordem social, fazendo valer um dos seus maiores valores – *brincar com outras crianças, desenvolvendo acções comuns* (Prout & James, 1990; James, 1993; Corsaro, 1985, 1994, 1997) –, apressando-se a definir a sua situação. De outra forma, para as crianças envolvidas não teria havido mais jogo. Isto não invalida que cognitivamente saibam distinguir o que é uma coisa da outra, mas o *sentido* atribuído à acção, por elas e pelo adulto, esse sim, e como se viu, é substancialmente diferente. É esta diferença que se mais as afasta, sugerindo uma definição da ordem das crianças distinta da dos adultos, também as aproxima na medida em que, por via da sua interacção, os jogos de faz-de-conta se constituem como um “trabalho” sério naquela sua construção.

O mesmo tipo de divergência de sentido a propósito da interpretação das situações de jogo é susceptível de ocorrer igualmente entre crianças. Da mobilidade intensa de objectos, dos jogos para a casa e depois, dentro da casa, da *cozinha* para o *quarto* e no seu interior e do confronto entre concepções de arrumação vs. desarrumação que residem na avaliação de situações como

problemáticas, mas agora, *ocorrendo entre crianças*, é o que se tratará de seguida.

Este jogo envolve inicialmente quatro meninas que brincam na *casa*, no *quarto* – Rita (4a), Gabi (5a), Inês (5a), Rute (4a), sendo as duas últimas *novatas*. Alarga-se, depois, a mais duas crianças – a Lola (4a) e o Gil (5a) – ambas *novatas* que fazem da *biblioteca* sua “*casa*” passando, a partir dali, a integrar o jogo. Os dois grupos de crianças (seis, no total), articulando-se, acabam por desenvolver uma acção comum que culmina com a presença e a acção de todos na *casa*:

- 1 “[...] – Vamos dormir! – diz a Rita à Inês, à Rute e à Gabi. Deitam-se todas no
- 2 chão e “dormem”.
- 3 A Lola entra na *casa* e vai ao *quarto* ver o que se passa. A Inês levanta-se, sai
- 4 com a Lola da *casa*, vai aos *jogos* e volta de seguida com um camião que põe
- 5 debaixo da cama.
- 6 - Xiu! A gente quer dormir! - diz a Rita.
- 7 - Olha! Já vem um presente aqui! - diz a Inês.
- 8 A Rita espreita para debaixo da cama e vê o camião: - Olha um presente,
- 9 Gabi! - diz ela à Gabi que “continua a dormir”. [...]
- 10 Do outro lado, na *biblioteca*, a Lola e o Gil também se deitam no chão mas,
- 11 pouco depois, o Gil levanta-se e vindo de gatas, devagar, espreita para dentro
- 12 do *quarto* pela cancela. Ali, tudo “dormia”. Então, o Gil vai aos *jogos* buscar
- 13 brinquedos e, pé ante pé, entra na *casa* e vai pô-los debaixo da cama. A Lola
- 14 vai atrás dele *sem fazer barulho*.
- 15 - Ó Pai Natais! - diz a Rita ao Gil. E ele e a Lola fogem para a *biblioteca*.
- 16 - O Pai Natal já foi-se embora! - diz a Rita para as meninas.
- 17 O Gil levanta-se devagar, espreita por cima da “parede” para o *quarto* e a Lola
- 18 esconde-se debaixo da mesa da *biblioteca*. Depois, o Gil entra na *casa* e
- 19 aproxima-se do *quarto* onde as meninas continuam a “dormir”.
- 20 - Olha, vocês agora arrumam tudo! - diz o Rafa, assomando à “porta” da *casa*.
- 21 A Lola sai de baixo da mesa, chega à “parede” e olha para dentro do *quarto*:
- 22 - Ó senhor Pai Natal! Ó senhor Pai Natal! - chama o Gil que estava junto à
- 23 cama, agachado a mexer nos brinquedos que lá tinha posto.
- 24 - Ó pá! Deixa dormir! – diz a Rita à Ana, que tinha entrado no *quarto* e estava
- 25 ali de pé a olhar.
- 26 O Gil sai do *quarto* e junta-se à Lola na *biblioteca*. [...] Volta ao *quarto* e *mete*
- 27 *medo* às meninas: aproxima-se delas com os braços no ar e a gritar. A Rita e a
- 28 Gabi levantam-se e agacham-se atrás da cabeceira da cama. O Gil foge para a
- 29 *cozinha* e fica a espiá-las [...]. Passado um bocado, vem outra vez ao *quarto*
- 30 *meter-lhes medo* e, desta vez, “escondidas” atrás da cama, elas ficam de pé,
- 31 aos gritos. Da *cozinha*, o Gil agarra em pratos e atira-os para o *quarto*,
- 32 *continuando a “meter medo” às meninas*. Depois, entra no *quarto* e pega em
- 33 roupa do “guarda-fatos” que atira para cima delas, *assustando-as*. “Foge” para
- 34 a *cozinha* onde fica a vê-las.
- 35 A Rita sai de trás da cama e fala ao telefone: - Já vem o Pai Natal! Xau!...
- 36 O Gil volta com mais loiça da *cozinha* e “*mete medo*” às meninas, gritando
- 37 todos *muito excitados*.

- 38 - Silêncio! - diz o Manel em voz alta, entrando dentro do *quarto*.  
39 - Eh! Está tudo espalhado! - diz a Inês, sentando-se na cama e olhando à volta.  
40 - É para arrumar! - diz a Ana, entrando no *quarto* e começando a arrumar.  
41 - Sai! - diz-lhe a Rute.  
42 - Sai daí! - diz a Inês para a Ana, saindo da cama e começando a puxar a  
43 roupa para trás [...] <sup>178</sup> (2 de Março 1999).

À semelhança do que aconteceu no jogo analisado anteriormente, também este radica numa sequência de acções que se repetem, assente na: i) retirada de objectos dos seus lugares iniciais de pertença – dos *jogos*, da *cozinha* e do “guarda-fatos” – e sua ii) deposição noutro lugar, o *quarto*, escondidos debaixo da *cama* (linhas 5, 13) onde se vão acumulando e no *chão* (linhas 31-33, 39), envolvendo a participação de duas *equipas* (Goffman, 1959/1993) – uma composta exclusivamente por quatro meninas que se mantêm ao longo do jogo e a outra, mista, composta inicialmente por um menino e uma menina que depois se separam – que entram numa complexa dinâmica de interacção dramática. Nesta, entrelaçam-se rotinas de jogo de *aproximação* - entrada cautelosa no local, o *quarto* (linhas 3, 11-14, 17-19 e 29) – e *evitamento* – saída imediata para um lugar seguro, a biblioteca-*quarto* (linhas 15 e 26) ou *cozinha* (linhas 28-29 e 33-34) –, assentes na mobilização de estruturas de *tipo esconde-esconde e perigo-salvação* (cf. Corsaro, 1987, 1997; Sawyer, 1997). Inerente e decorrente desta rotina e sequência de acção e estruturas de jogo será a escalada de excitação e galhofa colectiva, acompanhadas da intensa mobilidade e progressiva acumulação de objectos no espaço exíguo do *quarto*. Esta “desarrumação”, perpetrada pelo Gil em relação às meninas, conduz à intervenção de crianças, quer externas (linhas 20, 38 e 40) quer internas à acção que se desenrola, as quais, apreciando criticamente o cenário comentam – “*Está tudo espalhado!*” (linha 39), mobilizando uma das concepções infantis correntes acerca da desarrumação e/ou explicitam a necessidade da sua arrumação (linhas 20 e 40) reproduzindo as concepções adultas. Assistir-se-á, então, no confronto de interpretações diferentes *entre* crianças acerca do que conta como arrumação-desarrumação, à sua justificação, o que denota a mobilização de valores assentes no princípio da realidade e da ordem institucional vs. o princípio do prazer e do jogo lúdico.

---

<sup>178</sup> Cf. anexo-fotos 2.

A acção desencadeia-se no interior da *casa*, no *quarto*, a partir do momento em que a Rita propõe uma nova definição da situação às meninas com quem ali brinca (linha 1 – “*Vamos dormir!*”). Esta é implicitamente aceite, uma vez que é posta em prática de imediato (linhas 1-2). Terá sido, eventualmente, o facto de as meninas “dormirem” tão bem, de olhos fechados e quietas, que poderá ter suscitado a emergência da acção não-verbal da Inês. Esta, querendo surpreendê-las, inicia a sequência de acção de deslocação dos objectos no espaço: dos *jogos* para o *quarto* e a sua deposição debaixo da *cama*, longe do alcance do olhar, escondendo-os (linhas 3-5). É o modo como esta acção individual - de deslocação de si e dos objectos e do seu esconder é encenada, cheia de rápidas cautelas, construindo o efeito surpresa em torno do acto de “esconder” que a engloba a si (supostamente ninguém a viu sair dali e voltar porque o fez enquanto se “dormia”) e àquele objecto (que, não “pertencendo” àquele lugar, supostamente ninguém sabe que ali está, nem como ali foi parar) – se alia à atmosfera de uma certa magia que, num ápice de tempo, permite à Inês desaparecer-reaparecer-fazer aparecer coisas insuspeitadas que assegura a articulação da sua emergência com o contexto dado da cena colectiva de “dormir”. Esta acção individual da Inês torna-se, no entanto, mais clara, quando se atenta no confronto verbal que se segue, entre a redefinição da situação estabelecida (linha 6 – “*Xiu! A gente quer dormir!*”) pela voz da Rita e a sua enunciação (linha 7 – “*Olha, já vem um presente!*”).

É esta meia declaração, meia informação, meia justificação dada pela Inês aos objectos deslocados, agora definidos como “presentes”, que, denotando a atribuição de um sentido plausível e intencional à sua acção – fazer uma surpresa –, revela uma estrutura de *jogo de tipo esconde-esconde* na variante quer de objectos, quer de pessoas (Corsaro, 1987:196), geradores do clima emocional que marcará o desenrolar deste jogo. Isto pela activação da excitação genuína que as crianças desenvolvem e manifestam na procura e descoberta de objectos e pessoas supostamente “escondidos”; como vimos, a declaração da Rita revela-a não só atenta e vigilante (o que quer dizer que ela observou toda a cena da Inês), como consistente no desempenho do papel de controlo do conteúdo da acção e da *performance* das participantes – estar quieto e calado. Este controlo é expresso indirectamente quando a Inês é confrontada com uma primeira interpretação da sua acção como sendo de *deslealdade e indisciplina*

*dramática* (Goffman, 1993:254), transgressão e desafio à definição da situação estabelecida; por conseguinte, inoportuna e, aparentemente, sem sentido. Em consequência deste confronto verbal, torna-se interessante dar conta da mudança de reacção e atitude da Rita face ao esclarecimento da Inês, onde os ingredientes que jogam a antecipação do acontecimento-surpresa contido na resposta “já vem...” e a sua explicitação abstracta de um desejo universal “... *um presente*” acabam por tornar mais densa a construção de um momento imprevisto, de alta tensão, de expectativa e excitação contida, ao qual é difícil a qualquer pessoa ficar indiferente. Mais do que o “presente” em si, que não constitui nenhuma surpresa real, é o clima socio-emotivo e cognitivo que se orchestra em torno do confronto com um inesperado que se espera e com uma descoberta já achada mas que ninguém sabe como se vai desencadear que parece forjar o sentimento de controlo sobre as suas vidas e a mestria para lidar com ausência e presença, imprevisto e certeza, constância e intermitência. Com efeito, perante os poderes de tal sugestionamento, assiste-se à rendição imediata da Rita que, apesar de tudo, a confirma primeiro, mantendo a sua postura de controlo social, adoptando-a depois e divulgando-a no restante grupo, a começar pela Gabi (linhas 8-9). Nesta perspectiva, se a Inês se afirma inopinadamente como actor criativo e inovador, mas acaba por mostrar deferência e respeito em relação à Rita, não entrando directamente em competição e concorrência com ela, a Rita, líder do jogo, procura assegurar e reforçar essa posição revelando-se magnânima na aceitação implícita e adesão imediata à proposta “irrecusável” daquela, mas não deixa de, indirectamente, procurar a sua confirmação junto da Gabi, mesmo quando ela “dorme” (linhas 8-9). O que, por sua vez, mostra a sua deferência para com ela. Fica-se assim, de sobreaviso acerca dos processos de construção social das posições de liderança no grupo de crianças, em particular, no sub-grupo das meninas, como sendo dependentes de relações sociais e de estatuto hierárquico, bem como de sociabilidades complexas e altamente mutáveis que se inscrevem na história das relações quotidianas entre pares vividas no contexto do JI da Várzea (cf. cap. VI).

Este confronto e negociação implícita da definição da situação decorrente da proposta da Inês é extremamente importante para se compreender, por um lado, como e por que razão o conteúdo dos *jogos de faz-de-conta* é dependente e contingente das interacções que no seu interior e redor se desenvolvem e de

como a mobilização de recursos que suscitam a curiosidade e dão corpo aos interesses e desejos infantis são uma arma poderosa para transformar e inovar acções. Ao mesmo tempo, *jogos de faz-de-conta* mostram, uma vez mais, a relevância de se saber e conhecer o que é importante e valorizado pelas crianças: os presentes e as surpresas. Nesta perspectiva, a acção individual da Inês contribui fortemente para ampliar, expandir e enriquecer esta primeira fase do jogo e, concomitantemente, prosseguir a *apresentação de si* junto das meninas *veteranas*, com maior prestígio no sub-grupo – a Gabi e a Rita – (cf. cap. VI), como alguém competente e conhecedor da realidade de se ser criança. Isto é, como alguém que, potenciando ao máximo a sua acção do ponto de vista social, cognitivo e emotivo, rentabiliza o efeito surpresa com o esconderijo e a referência às prendas, sendo capaz de ao surpreender os outros, gerar expectativas positivas sobre si, chamar a atenção para si e construir activamente um lugar seu no seio do grupo. “*Olha! Um presente!*” constitui assim uma declaração fulcral neste primeiro momento, ainda que só envolva as meninas que brincam na casa; uma primeira justificação para a movimentação de objectos que se escondem e uma “deixa” verbal que embora não tenha alterado o enquadramento do jogo inicial de “Vamos dormir!”, o refina com a introdução de uma nova definição de situação – de jogo de dormir ao jogo da surpresa das prendas.

Terá sido, porventura, o facto de esta nova proposta ter sido efectuada em voz alta, de o seu resultado colectivo ser tão surpreendentemente transgressor da convencionalidade ditada pelos objectos presentes naquele local – *cama* – e pela própria realização da acção (deitando-se no chão, não usando a cama – linhas 1-2) que, aos suscitar a curiosidade da Lola, a conduz ao accionamento de uma estratégia de entrada não verbal de aproximação à casa, aparentemente desinteressada, só para ver o que se passa (linha 3). Aproximar para “ver o que se passa”, age recorrentemente como uma forma de leitura da realidade que ali se recria; de apreender e aprender *o que e como* os outros estão fazendo (linhas 3, 11-14, 17, 21, 28-29 e 33-34) para captar as coordenadas que organizam uma entrada bem sucedida e uma inclusão adequada ao conteúdo do jogo e no momento “certo” da interacção. Isto é, uma entrada contextualizada na situação. É aquela acção que antecede a constituição de uma equipa de dois elementos, a Lola e o Gil (que já tinha estado na casa), e

informa a sua acção consequente com a *equipa das meninas* que estão no *quarto da casa*.

O segundo momento do jogo envolve a interacção entre estas duas *equipas*: a das meninas que permanece na *casa* a “dormir” – dando tempo à “surpresa das prendas” – e a do Gil e da Lola. É, então possível identificar duas fases de complexidade crescente. Na primeira fase, assiste-se à apropriação e reprodução do conteúdo do jogo que se desenvolveu anteriormente no *quarto* pelas meninas, quando o Gil e a Lola, imitando-as, fazem da *biblioteca* a sua “*casa e quarto*” atribuindo, assim, um novo significado àquele espaço através de uma acção não-verbal que lhe imprime um significado literal, “dormir” (linha 10). Seguir-se-ão nele outras acções também não-verbais, levadas a cabo por estas duas crianças que vêm a conotá-lo com outras significações: *refúgio* ou *esconderijo* (linhas 15, 17-18, 26), de acordo com os seus interesses de jogo. É a partir deste espaço contíguo ao *quarto da casa* que esta “equipa”, liderada pelo elemento masculino, o Gil, e secundado pela Lola (linhas 12-14), desencadeia a reprodução da sequência de acção efectuada anteriormente pela Inês, a da “surpresa das prendas”: vai aos *jogos* buscar objectos, entra cautelosamente no *quarto* onde as meninas continuam a “dormir”, depõe-nos debaixo da cama junto à “prenda” que já lá estava e procura sair como entrou, sem ser interceptada. Nesta iniciativa e nesta incursão, o uso estratégico dos elementos pregressos observados (linhas 13-14) permite a articulação entre estes dois grupos de crianças e de espaços, verificando-se a permissão para tal por parte da equipa das meninas que já desenvolvia uma acção comum; aceitando-a mas só até certo ponto! Com efeito, apesar de a equipa “intrusiva” tentar reproduzir a “surpresa das prendas”, o facto de estar posicionada num outro espaço separado por obstáculos materiais leva-a a expressar uma rotina de jogo de aproximação e entrada não-verbal com maior refinamento no redobrar de contenções e cuidados: devagar, espreitar, pé ante pé, sem fazer barulho (linhas 11-14, 17-19), e de evitamento – pela fuga precipitada para a “casa-quarto” na *biblioteca* (linhas 15 e 26). Tal denota a presença de uma estrutura subterrânea de tipo esconde-esconde quer de objectos, quer de pessoas, amplamente facilitada pela existência de “paredes” – estante dos livros da biblioteca e cancelas semi-abertas – que, permitindo-lhes ocultar-se e/ou espreitar, não deixa de franquear uma enorme visibilidade para verem e serem vistos. Nesta medida, se a possibilidade



de ver “quem” e “o que” se passa “dentro” do *quarto* permite a quem está de “fora” e ao longo do percurso efectuado tentar controlar a abordagem e entrada no contexto da acção, é o modo como tal se processa que encena o clima de tensão e *suspense* sócio-emotivo da acção-surpresa, típica das *rotinas de aproximação-evitamento* (cf. Corsaro, 1987, 1997). Procurar contornar os obstáculos físicos e os que o próprio tamanho do corpo impõe, através da exibição de uma *disciplina dramática* (cf. Goffman, 1993:254-256) que constrói a ilusão de uma maior invisibilidade e silêncio possíveis – de gatas, espreitar, devagar...; tudo isto para “passar despercebido”, mas sabendo-se sob vigilância e controlo, a ser visto por quem está do “lado de lá”, eis as condições que geram as expectativas necessárias à sua integração tácita no conteúdo da interacção como parceiros estimulantes e competentes.

Se a permissão concedida à entrada desta equipa pelas próprias meninas, invadidas no seu espaço interactivo, lhe retira o carácter de mera intromissão abusiva, será o acréscimo de uma estrutura do *tipo perigo-salvamento* (cf. Corsaro, 1987) no momento da sua saída que impulsiona um novo fôlego à acção. Isto porque, nem uns nem outros, embora esperando uma confrontação, sabem quando esta se vai declarar e o que se vai suceder. Com efeito, é a intervenção da Rita (linha 15), denotando uma vez mais o seu papel de liderança, vigilância e controlo da situação, bem como de gestão de dois papéis simultâneos – participante no jogo e guardiã do grupo de meninas que “dormem” – que, interrompendo a acção em curso do Gil e da Lola, define uma nova situação: confere uma nova lógica e uma continuidade no encadeamento das acções anteriores, expandindo-as – do “dormir” para a “surpresa das prendas” e destas para o “Pai Natal”. Reconstrói, então, de alguma forma, o ambiente de expectativa de que se reveste o momento do Natal e confirma a aceitação da outra equipa como parceira na acção, o que marca a transição para a segunda fase deste momento do jogo.

Ao modo como é declarada esta nova situação “Ó Pais Natais!” –, entre a atribuição de um papel aos *outros* - Pais Natais – e, portanto, também a si, englobando o grupo das meninas como “crianças” à mercê destas entidades míticas, associa-se a denúncia da sua entrada e saída que, interrompendo-a, gora o efeito surpresa que visava a reprodução da rotina anterior – “surpresa das prendas”. Tal suscita a fuga precipitada e acelera a *fase de evitamento* da equipa

do Gil (linhas 15 e 26). É esta mesma circunstância que está na génese de uma outra negociação implícita onde as duas equipas, através de uma comunicação subtil e não oficial – alusões, expressões mímicas, sugestões veladas, entoações exageradas e expressivas – (cf. Goffman, 1993:226), fixam um consenso funcional acerca dos *outros* papéis a representar: a *equipa das meninas* passa a representar-se como seres desprotegidos e vítimas de ameaças e perigos e, por contraste, a representar a “equipa do Gil e a Lola” como seres tanto desejados como temidos. Se a adopção tácita do papel atribuído de “ameaça” pela *equipa do Gil* é corroborada pela sua fuga, reflexa e inversamente, o de “ameaçadas” na *equipa das meninas* é manifesto no comportamento da Rita quando, sossegando e “protegendo” as meninas, as informa que “O Pai Natal já foi-se embora!” (linha 16).

Entre as duas falas da Rita, a pessoa do Gil – menino, dos *mais velhos* mas *novato* – é singularizada no personagem “Pai Natal”, o que introduz nesta rotina de medo-salvação uma diferenciação entre quem está de *fora* e simboliza a equipa “adversária”. Salientam-se então as relações de género que se irão manter até final do jogo e nele passarão a ser centrais. Em consequência, assiste-se no interior da equipa formada pelo Gil e pela Lola, ao seu espartilhar, uma vez que a nova definição da situação, imputando ao Gil a adequação de género ao papel de “Pai Natal”, é imediatamente apropriada e aceite pela Lola que não só o passa a designar como tal (linhas 22-23) como, mantendo-se na *biblioteca*, passa a adoptar um comportamento semelhante ao das meninas no *quarto da casa* (linha 18).

É neste contexto de jogo, ocorrendo simultaneamente em dois espaços – na *casa-quarto* e na *biblioteca-quarto*, ocupados por meninas – e com o Gil, o “Pai Natal”, a assegurar a sua ligação, que se regista a primeira intervenção vinda do exterior efectuada por uma criança, o Rafa (*mais velho* e *veterano*). Este, vindo “ver o que se passava”, detém-se sobre aquilo com que os seus olhos se depararam - o cenário da acção – e faz-se ouvir sob a forma de avaliação crítica que o qualifica indirecta, depreciativa e globalmente como desarrumação. Ao mesmo tempo, pronuncia-se como alerta autorizado (linha 20), relembrando as regras institucionais informais de que “quem brinca tem de arrumar tudo o que desarrumou”, e como aviso, antecipando as consequências futuras e previsíveis junto dos pares; uma supervisão dos pares que se faz eco da conformidade com

a do adulto e da ordem institucional, reproduzindo até o mesmo tipo de expressão que aqueles costumavam usar em circunstâncias semelhantes. Tal permite ao Rafa uma exibição “bem-comportada” perante os adultos, mas completamente ignorada junto das/os destinatárias/os. Na verdade, face à visibilidade que a organização institucional do espaço permite (cf. cap. IV, 2.1.), a exposição aos olhares e ouvidos de quem está de *fora* do cenário da acção não só é permanente como permite acompanhar à distância o desenrolar das interacções. Em consequência, é mais o modo como é interpretado o cenário da acção do que o seu conteúdo que revela a importância de se efectuarem leituras da realidade social contextualizadas nas interacções, por forma a compreender *por dentro* o sentido que ela tem para os actores nela envolvidos. Nesta medida, na construção social daquele acontecimento, a presença de objectos “estranhos” (jogos) naquele local (o *quarto* da *casa*) e neste jogo particular justificava-se plenamente dado serem “presentes” e “surpresas” e não coisas fora do seu lugar próprio, desarrumadas. De igual modo, é também nesta fase de transição da acção que se assinala a presença da Ana dentro da *casa* e no *quarto* (linhas 24-25) numa atitude de observadora recém-chegada, exterior. Tal suscita de imediato uma reacção de contrariedade e recusa explícita da sua entrada e presença pela Rita “Ó pá! Deixa dormir!” (linha 24), no desempenho do seu papel de guardiã do espaço interactivo e da continuidade da acção.

Na segunda fase deste jogo regista-se uma deslocação da equipa que estava na *biblioteca-quarto* para o interior da *casa*, desenrolando-se agora a acção entre a *cozinha* (onde se posiciona o Gil) e o *quarto* (onde estão as meninas, mais a Lola) e onde o menino, uma vez declarada a rotina de evitamento pelas meninas na fase anterior que o percebiam e representam como o elemento ameaçador, se torna um “Pai Natal” tão temido quanto desejado. Como a negociação destes papéis foi implícita, o Gil torna-se, por inerência e contingência da situação, parte da rotina de perigo-salvação. Não tendo havido discussão sobre o que é que cada um vai fazer, assiste-se, a partir de então, a um crescendo de intensidade entre o menino e as meninas (linhas 26-37). A *cozinha* é agora definida tacitamente como o lugar do menino e o espaço minúsculo que resta entre a cabeceira da *cama* e a parede no *quarto* torna-se no lugar a salvo das meninas. Dado este entendimento, o Gil não as persegue até lá, limitando-se inicialmente a entrar no *quarto*, encenando uma

*performance* conforme ao papel representado (linhas 26-27 e 29-33) e onde o recurso a uma gestualidade exagerada lhe permite enfrentar a evidente desproporção numérica e estatutária, fazendo jus ao estereótipo de masculinidade dominante. Na verdade, a aproximação do elemento “perigoso” é propositadamente ignorada pelas meninas porque totalmente esperada. Todavia, porque é também, até certo ponto, inesperado, a partir do momento em que é sinalizado e representado como tal, as crianças “atacadas” fingem ter medo, gritando e tentando esconder-se. A *performance* masculina é, assim, pronta e devidamente correspondida pelas meninas numa exibição da sua versão de uma feminilidade frágil, medrosa (linhas 27-28, 30 e 33) e histérica (linhas 30-31 e 36-37), reproduzindo o modelo tradicional da mulher dependente e submissa. Aqui contrasta vivamente o desempenho da Rita, com o papel activo e provocador com que desde o início assumiu a liderança nesta acção e enfrentou a entrada em jogo do elemento masculino. Obviamente que o aprofundamento de situações como esta requer a sua discussão no âmbito da problemática das relações de género e das relações de poder que as atravessam e de como elas se constroem socialmente não só entre mas também intra-género. Voltarei mais tarde a este assunto. (cf. cap. VI).

À medida que esta interacção progride no tempo, uma maior intensificação da rotina sobreposta de *aproximação-evitamento* e rapidez nas trocas de perigo-salvação faz acompanhar a fase de *aproximação-ameaça* do Gil com o arremesso de objectos da *cozinha* para cima das meninas (linha 31), os quais se espalham no chão. Retirando-se de seguida o “agressor” para a *cozinha*, pondo-se a salvo mas observando-as (linhas 28-29 e 33-34), a tensão diminui, embora prossiga o efeito de ameaça velada através dos seus gritos e do refúgio em sítios por elas percepcionados como mais inacessíveis, ao mesmo tempo que aguarda sinais para retomar a nova fase da rotina para continuar ou para parar. No seu auge, há uma invasão do espaço das meninas por parte do menino, o atirar de roupa para cima delas, conservando sempre uma certa distância, ainda que agora mais curta, enquanto elas se mantêm escondidas atrás da cabeceira da *cama* (linhas 32-34) e toda a gente grita de “medo”, contentamento, excitação e euforia. Por tudo isto e de acordo com Corsaro (1987), neste *jogo de perigo-salvamento*, as vítimas aparentes não têm realmente medo e os “atacantes” não são realmente ameaçadores, mas o perigo é

identificado como tal e tanto é procurado como evitado por parte dos “ameaçados” como dos “ameaçadores”. Nesta medida, se, do ponto de vista da acção, meninos e meninas como crianças partilham a experiência de aprender a lidar social e cognitivamente com o mesmo tipo de emoções, aprendem também a comportar-se diferentemente, (re)apresentando-se face a face os meninos como meninos e as meninas como meninas. Isto é, de acordo com o modelo social dominante de masculinidade e feminilidade.

O exemplo da Rita é relevante, uma vez que apresenta uma gestão alternada de papéis, um desempenho socio-cognitivo, objectivo e coerente como líder durante *toda* a acção, que propositadamente desmente com uma representação exagerada da subjectividade tida como tradicionalmente feminina face ao menino. Ao abster-se de manter o tipo de desempenho anterior, o que trabalha para a construção activa de uma *disciplina psíquica profunda* (Goffman, 1993:53), a Rita intervém na idealização e naturalização positivas da masculinidade e na afirmação do papel de subalternidade feminino. Não deixa, pois, de ser pertinente assinalar que, naquele contexto de interacção, a Rita, ainda que numa breve suspensão do seu papel de “vítima”, o abandone para telefonar: “*Já vem o Pai Natal!*”, conseguindo, assim, assegurar como líder que o enquadramento do jogo se mantivesse e retomar, logo de seguida, o papel antagónico.

É aquando desta excitação exacerbada que se ouve a intervenção externa do Manuel (linha 38), que diz para as crianças fazerem “pouco barulho!”. Esta intervenção, ao interpor-se na acção, sobrepondo-se – o Manuel falou em voz alta –, explicita discursivamente a ultrapassagem dos limites de tolerância da ordem, agora avaliados como ruído, o que parece ter tido o efeito de arrefecer os ânimos pela introdução de uma outra realidade no contexto das interacções. Interrompendo-a, o Manuel parece agir como espelho que reflecte o estado em que visualmente se apresentava o cenário que as rodeava. Uma interrupção externa que se converte num momento de recontextualização na ordem institucional e numa possibilidade de tomada de consciência reflexiva, *a posteriori*, dos efeitos desta acção pelas/os próprias/os participantes. Disso mesmo dá conta o comentário crítico e auto-reflexivo da Inês (linha 39) quando, ao declarar que estava “tudo espalhado”, resume e assume nos seus próprios

termos o problema das desarrumações, identificado por “outros iguais” mas de “fora” do jogo, reconhecendo-o como um problema comum e um facto evidente.

A sequência de ambas as intervenções, funcionando a primeira como uma espécie de alerta que visa o controlo da situação a partir do seu exterior e que, transbordando para o interior do grupo de crianças implicadas na acção pela voz da Inês se vê confirmada, constrói articuladamente uma nova realidade social. Esta é entendida como desarrumação e como problema, desaguando numa espécie de interregno em que subitamente estas crianças, distanciando-se e despindo-se do seu papel de actores no jogo, praticantes do *ofício de brincar*, o suspendem para envergarem o papel de *criança-alunos* já crescidos e ajuizados que, conhecendo as regras institucionais, começam a arrumar (linhas 42-43), restabelecendo a ordem social das crianças e integrando-a no contexto da ordem institucional adulta.

É neste tempo de suspensão e restabelecimento da(s) ordem(s) social(is) que a Ana tenta de novo uma segunda entrada (linhas 24, 40 e 42). Procurando legitimar-se de acordo com a avaliação efectuada e com o anúncio de que é hora de arrumar (linha 40), a Ana apresenta-se como disponível para dar início à sequência previsível e desejável, de acordo com a assunção do seu papel na adesão altruísta às arrumações. Esta tentativa de entrada sai frustrada pela recusa explícita e veemente por mais de uma criança (linhas 41 e 42), uma vez que não só era alguém que esteve alheio a toda a cena, como alguém cuja presença é identificada como sendo *outra* demasiado atinada e que vem “moralizar” a situação de jogo, arrumando-a, ou seja, acabando com ela.

Em suma, neste *jogo de faz-de-conta* representaram-se aspectos da cultura das crianças através de dois dos símbolos, dos mais expressivos, das suas crenças, preocupações e valores: “as prendas” – como materialização dessa cultura – e o “Pai Natal” – como figura mítica e lendária.

Na sequência de tudo o que já se disse anteriormente, assiste-se também nesta acção colectiva à concentração de situações que, numa lógica adulta, são identificadas como fazendo parte do rol das desarrumações: deslocação de objectos de uns sítios para outros e sua deposição numa miscelânea que se acumula ou espalha no chão, utilização dos espaços com outras funções, grande movimentação das crianças pela sala a que se aliam os

sons de uma grande galhofa, corridas, gritos, sons cavos, graves e ameaçadores. A novidade é que agora são também identificadas como tal e, portanto, como problemáticas pelos e entre pares. Isto significa que, se por lado se interpõem indubitavelmente processos de vigilância e controlo social entre crianças, também as podemos entender como tentativas concretas de reposição da ordem institucional pelo equilíbrio entre a ordem adulta e a ordem das crianças.

Tal como o que se observou na situação analisada anteriormente, ao longo desta acção o confronto de duas lógicas em torno do conceito de arrumação vs. desarrumação, mais do que assinalar divergências cognitivas acerca do que conta como tal para cada um dos casos (que permite distingui-los como verso e reverso de uma mesma realidade), revela-se uma construção social dos acontecimentos e problemas que, dependendo da posição relativa dos sujeitos em relação ao contexto da acção e ao desenrolar da interacção, *dentro* ou *fora* do jogo, conduzem a leituras, interpretações e significados diferentes. Portanto, à ramificação daquele conceito em concepções múltiplas e variadas. Assim, e uma vez mais, para quem está colocado *fora* do jogo, a avaliação da situação como “desarrumada” parece cingir-se apenas aos aspectos literais, formais, pregnantes e restritos do cenário de acção e ter como referência a organização e a ordem institucional previamente definidas pelo adulto-educadora. Para quem está *dentro* do jogo, vendo nelas uma imprescindibilidade tal que sem elas não só não há jogo como este deixa de ter qualquer sentido, não só não as aceita e não se sujeita como, por seu turno, avalia aquelas intervenções como intromissões descontextualizadas; um verdadeiro “corte” e elas, sim, uma “desarrumação” ao desenrolar da acção. Daí, o recurso frequente e muito pragmático, por parte de quem está *dentro* do jogo em interacção, à estratégia de *fazer-de-conta* que não sabe e não conhece a ordem institucional adulta, prosseguindo-a perante os pares – numa posição mais simétrica e mais igual –, fazendo valer a ordem das crianças.

Nesta perspectiva, parece não haver grandes dúvidas que as crianças, individualmente, se vão apropriando das regras que aprendem do mundo adulto e as reproduzem junto dos seus pares, fazendo delas um uso social estratégico que visa a legitimação da sua exterioridade e procurando afirmar-se controlando-as pelo uso do poder das regras institucionais. Mas também é verdade que, *dentro* do jogo, tentam com elas socializar os outros, ao mesmo tempo que criam

outras que as transmitem; processo que frequentemente é atravessado por relações de antiguidade e senioridade. Assiste-se, então, no interior do grupo de pares e na situação de jogo, à reprodução da estrutura social, cultural e geracional que, fora dele, ocorre simultaneamente entre adultos e crianças. A questão que daqui emerge, em paralelo com as concepções de arrumações/desarrumações heterogéneas no grupo de pares que estão dependentes da posição dos actores relativamente à situação em causa e da construção social que fazem do cenário da acção, ou do conteúdo da interacção, ou de uma cena, de acordo com os seus objectivos pessoais ou sociais, é a possibilidade de estas controlarem entre si a escalada de “desarrumação”, de “desordem e caos”, quer visual, quer sonoro, quer emotivo. Com efeito, como se teve oportunidade de seguir nesta situação, o jogo das “surpresas das prendas e do Pai Natal” sucede-se num crescendo que, a dada altura, roçando os limites da incontrolabilidade para os que estão a observá-lo de *fora*, conduz a outro tipo de intervenção, desta vez para o interromper. Tal suscita a reflexão em torno das capacidades de auto-regulação do grupo de crianças pelas crianças e, portanto, das suas competências para entre si criarem uma ordem social.

### **3.3. Das (des)arrumações do grupo de “pares” ou... entre considerações e novas interrogações.**

Considerando o JI como uma unidade social intencionalmente construída e as crianças como seres sociais competentes e não como meros aprendizes das versões de vida adultas, procurei, a partir da análise de dois dos rituais quotidianos no JI da Várzea – quer de instituição, quer de interacção - mais visíveis e típicos da ordem institucional definida pelo adulto-educadora, elucidar algumas das *ligações entre as instituições sociais – largamente dependentes dos adultos – e a cultura que as crianças constróem por e entre elas* (James & Prout, 1990).

Embora começando por mostrar a face mais visível de como a ordem institucional definida pelo adulto-educadora constrange as acções das crianças, procurei ir além da acentuação do carácter predictivo das suas acções organizadas e dos seus padrões normativos - do que é suposto acontecer ou vir a acontecer - para, nesta incursão aos seus meandros, procurar o que neles os actores fazem acontecer. Com isto, procura-se evidenciar o grau de conexão ou



disjunção entre o modelo apresentado e os objectivos expressos e, a densa e imbricada realidade social que quotidianamente se confronta e constrói entre adultos e crianças e entre estas. A entrada para *dentro dos meandros* da ordem institucional constituiu, assim, uma primeira oportunidade para desconstruir as imagens dos adultos como “todos poderosos” e intransigentes que ao invés de apenas procurarem fazer cumprir as orientações culturais definidas, se apresentam flexíveis, disponíveis e abertos à negociação com as crianças. Mais; consideram as próprias acções das crianças e os seus rituais instituintes como recurso sócio-pedagógico que passam a integrar a sua própria acção, ao mesmo tempo que procuram respeitar o que “as crianças fazem” nos *espaços-tempos das crianças* (cf. cap. IV). Reflexamente, para também dar conta que estas não se limitam a ocupar um lugar e a desempenhar um papel esperado numa dada situação mas são, igualmente, capazes de os aproveitar e usar como material e recurso para, num eixo que articula dependências e autonomias entre crianças e entre estas e adultos, construir na praxis quotidiana a sua organização social e a sua cultura (James & Prout, 1990, 1995; Frønes, 1997; Corsaro, 1987, 1992, 1997, 1998; Iturra, 1997).

Os vários tipos de *ajustamentos secundários* que ocorrem, quer no *momento da reunião*, quer no *momento da arrumação*, mostram como as crianças são exímias a *trabalhar o sistema* (Goffman, 1961), o que significa reconhecer que elas têm um profundo conhecimento do seu funcionamento. De igual modo, sendo verdade que as crianças *reproduzem interpretativamente* o mundo adulto (cf. Corsaro 1997), elas também o manipulam com competência e lideram outras agendas, construindo um conhecimento alternativo ou de resistência e oposição que se articula entre os espaços institucionais e os seus próprios espaços; aqueles que foram criados para si ou que ela cria para si e onde desenvolve acções mais ou menos autónomas. É neste sentido que se entende que se as regras institucionais constroem as actividades das crianças, também fornecem as bases à sua apropriação à luz das suas próprias agendas e representam o modo como elas “dão a volta” e exercem outras funções e poderes sobre os adultos e os pares. Por conseguinte, tão importante como ver a função dos *ajustamentos secundários* como elemento essencial para a preservação da identidade individual, como sublinha Goffman no seu estudo sobre as instituições totais, é a subscrição da perspectiva de Corsaro (1988:204)

que igualmente os vê como fulcrais para o desenvolvimento e manutenção de uma identidade de grupo. É aí que as crianças, resistindo ou transformando colectivamente as regras da ordem institucional adulta desenvolvem um sentido de comunidade e de *nós-outros*<sup>180</sup> que alicerça a construção de um sentido de estrutura social. Tal achamento, facultando a inferência de alguns aspectos da ordem instituinte das crianças e revelando o JI como campo social potenciador das suas acções, não só confirma que *não há sistemas sociais internamente regulados e controlados – os actores individuais ou colectivos que os compõem não podem nunca ser reduzidos a funções abstractas e descarnadas. São actores de corpo inteiro que no interior de constrangimentos frequentemente penosos que lhes impõe o sistema, dispõem de uma margem de liberdade que utilizam de modo estratégico nas suas interacções uns com os outros* (Crozier & Friedberg, *in* Lima, 1998:25), como no-las mostram como praticantes de múltiplas ordens sociais nas suas relações uns com os outros e com os adultos.

Emergiram assim desta incursão aos meandros da ordem institucional, pistas acerca do repertório de competências sociais, práticas e discursivas, que as crianças são capazes de mobilizar no seu confronto com o adulto e a ordem institucional e os seus pares. De como eles se intercalam, articulam e sobrepõem e expandem nas situações institucionais, públicas e colectivas numa mestiçagem de acções que orientando-se num duplo registo de integração e de interdependência (Dubet, 1994/1996) denotam: i) *lógicas de integração* porque as crianças a elas aderem e lhe são conformes, criando um sentido de pertença (adesão às regras de uso dos espaço e materiais e da arrumação, respeito pelo acordo resultante da negociação do empréstimo de brinquedos); ii) *lógicas estratégicas* porque jogam interesses conflituais e concorrentes com ela e dentro dela, usando-a, rentabilizando-a, transformando-a, transgredindo-a (a *apresentação de si* por via dos brinquedos, negociação do empréstimo de brinquedos e os seus usos sociais no grupo de crianças, os *jogos de faz-de-conta*); iii) *lógicas de subjectivação* quer individuais, quer colectivas que testemunham a sua própria experiência como autores das suas próprias vidas e da consciência que têm do mundo e delas próprias, apresentando ao fazê-lo uma lógica cultural própria com outros modos diferentes, alternativos e originais de se afirmar criança, no fazer e no pensar (a *cantilena*, os *jogos de faz-de-conta*, os

---

<sup>180</sup> No original *we-ness*

seus valores e concepções acerca da arrumação, os juízos de valor que emitem acerca da actuação da Carlota e das crianças ou, em oposição, nas recusas aquando do *momento da arrumação*).



Longe do resultado final da história que se conta em *The Lord of Flies*<sup>181</sup>, o que parece importante aprofundar a partir daqui, são as competências das crianças para engendramos situações e regras em que desenvolvem acções comuns, tomam decisões e apresentam soluções, ainda que estas pareçam, à primeira vista, desligadas umas das outras; decorrentes de elementos acidentais ou independentes em termos de intenção e acção<sup>182</sup>. Manifestas sobretudo nos *espaços-tempos* das crianças, levam frequente e precipitadamente à sua interpretação como sinónimo de confusão, caos e anarquia, tornando difícil enxergar e captar as lógicas de acção das crianças nos seus próprios termos e a sua compreensão como uma *anarquia organizada* (Lima, 1998). Porque aos olhos do adulto e no contexto institucional, esta ordem social das crianças surge como mais subterrânea, invisível e informal - operando mais por competências práticas e comunicacionais que, não exclusivamente discursivas e alinhadas pela gramática adulta - o passo seguinte será o de descer aos *bastidores* do JI (Goffman, 1961/1974). O objectivo será procurar mostrar como, subjacente e em paralelo aos processos de integração na ordem institucional adulta, as crianças desencadeiam outros processos sociais entre pares que, tendo a mesma função, operam através de rotinas instituintes de jogo, as quais, tornando-se institucionalizadas entre as crianças, alicerçam uma cultura de pares onde constróem uma outra ordem subordinada aos seus interesses, valores, regras, autoridades e poderes. Rotinas da cultura de pares que em alguns aspectos *reproduzem interpretativamente* a ordem institucional adulta e as suas regras e noutros não. Que sendo criadas por actores individuais ou sub-grupos de crianças vêm a ser reproduzidas entre pares ou não! São pois, todas estas pistas que permitem passar a uma análise mais detalhada das continuidades e descontinuidades que ocorrem quando as crianças entre si se confrontam naquilo

---

<sup>181</sup> *The Lord of Flies* (O senhor das moscas), filme de Peter Brook, UK (1963).

<sup>182</sup> Cf. Capítulo II, pt.2.

que se tem vindo a designar como construção da ordem social das crianças. Construção esta que envolvendo indissociavelmente os processos da sua organização social - de conjunto a grupo de crianças - e dos modos como tal se constitui - da sua cultura infantil, enquanto formas partilhadas de agir, pensar e sentir, de se representar a si e ao mundo -, são ambos constitutivos dos processos de reprodução e mudança social que a partir do enquadramento e da organização de rotinas do *espaço-tempo* definidas pelo adulto se vêm a revelar, também eles, atravessados por relações sociais, de género, idade, estatutos e poderes desiguais.



**VI Capítulo - “*Embrenhar nos meandros da(s) ordem(ns) social(is) emergente(s) das crianças*” ou... retratos da construção das ordens sociais das crianças**



## 1. Do embrenhar nos meandros da ordem emergente das crianças à captação da sua organização como grupo social – introdução

Após me ter *embrenhado nos meandros da ordem institucional adulta* por forma a evidenciar o modo como as crianças, ao participarem no(s) processo(s) da sua integração social no JI, simultaneamente dotam aquela realidade de outros sentidos alternativos, fazendo-lhe co-existir valores e regras sociais referenciáveis ao mundo social infantil reconhecidos mutuamente pelo e no grupo, detenho-me agora nas interações e relações sociais que ocorrem *entre* crianças nos encontros em que se envolvem nos *espaços-tempos das/para crianças* (cf. cap. IV). Trata-se de compreender os modos como as crianças, na sua heterogeneidade bio-social e perante os desconhecimentos e estranhezas institucionais e interpessoais que se lhes apresentam à *porta do JI* (cf. cap. III) são capazes de, no contexto da ordem institucional e no âmbito da *reprodução interpretativa* da cultura e da sociedade adultas, protagonizar processos de apropriação colectiva daqueles *espaços-tempos*. Isto significa que ao fazê-lo ão se “limitam” a reproduzir o mundo dos “grandes” à sua escala mas, pelo contrário, reconstróem-no selectiva e criativamente através de múltiplas e complexas interações com os pares onde, atribuindo significações simbólicas aos objectos e acções, produzem, desenvolvem e partilham um quadro comum de inter-compreensão, indispensável à coordenação inter-individual. A criação de uma realidade com novos e outros usos sociais prossegue assim, sua integração social no JI, sendo neste sentido que creio poder dar conta das crianças não só como autoras das suas próprias infâncias mas também como grupo social com interesses e modos de pensar, agir e sentir específicos e comuns. Ou seja, com um modo de governo que lhes é próprio e com características distintas de outros grupos sociais, como é o caso dos adultos, mas com quem nunca deixaram de desenvolver relações particulares.

Evidenciar que a construção de um quadro comum de referências significativas *pelas* e *entre* as crianças não corresponde à soma aritmética de dois ou mais interlocutores nem se produz *ex nihilo*, implica captar, compreender e analisar os modos como, nos momentos em que o adulto-educadora recua para uma posição mais na rectaguarda, as relações sociais sendo-lhes endereçadas se redimensionam numa maior horizontalidade, num quadro



institucional de tempo policrono e num espaço polivalente, proponente de uma panóplia de actividades (cf. cap. IV). Sendo agora a novidade que muitas situações não estão previamente convencionadas e terão de ser as próprias crianças a decidir acerca das suas iniciativas e acções, ao *embrenhar nos meandros da(s) ordem(ns) social(is) instituinte(s) das crianças*, procuro descrever como é que num contexto de actividade multifocada, elas são capazes de gerár forças centrípetas criadoras de relações e conteúdos de relação, segurança social e sentido de comunidade. Isso significa que a par das acções colectivas que *reproduzem interpretativamente* o mundo adulto, possa captar a atribuição de significados, emergência e instituição de padrões de acção nos *diferentes espaços-tempos das/para* crianças que, pautados por determinadas regras, sequências e princípios de acção convencionados socialmente por elas próprias, passam a ser recorrente e regularmente processados nos seus *encontros*. São estes padrões de acção, reconhecidos, accionados e partilhados no(s) sub-grupo(s) ou grupo de crianças que assumindo a aparência de modos rotinizados de agir, pensar, comportar e relacionar, quando sedimentados no tempo e nos espaços e transcendendo as crianças que individualmente os produziram, passam a organizar e a regular as acções individuais e colectivas. Ou seja, a constranger ou obrigar os/as participantes a alinhar as suas acções em conformidade, sob pena de se verem excluídos. Atentar aos encontros rotinizados das crianças torna-se assim uma forma de os evidenciar como contextos de fortes confrontos e contrastes interculturais onde, a partir da eclosão de negociações vs. conflitos se pode assistir a processos de racionalização discursiva e neles, ao concurso das diferentes razões de *porquês* para justificar as acções em curso e/ou os objectivos projectados (cf. Kalekin-Fishman, 1987:98-99) que alicerçam e constróem mundos culturais de significados intersubjectivos e práticas sociais objectivadas. Os encontros rotinizados das crianças são, assim, contextos privilegiados de socialização da sua cultura entre pares que não só lhes possibilitam uma experiência de criança entre crianças como, ao fazê-lo, lhes permite ultrapassar a lassidez do conjunto pela sua integração numa vida social de grupo, crescentemente normalizada e normativizada. Por conseguinte, os processos de construção de significados e consensos partilhados *entre* crianças correm a par de processos de transmissão social directa de crianças *para* crianças, pelo que a produção e conversão das

rotinas da cultura de pares numa espécie de “património natural” daquela(s) comunidade(s), cuja memória deve ser respeitada, não pode ignorar os processos de reprodução cultural e social que simultaneamente os asseguram. As rotinas da cultura de pares tornam-se assim poderosos analisadores das interacções e relações sociais das próprias crianças. É a sua análise que permite, reflexamente e no tempo, reconhecer a construção do grupo social crianças e nela revelar texturas sociais diferenciadas em papéis, estatutos e posições sociais que, recriando outras/novas desigualdades, participam na estruturação e estruturam a sua ordem social.

*Embrenhar nos meandros da(s) ordem(ns) social(is) emergente das crianças* é então admitir a possibilidade da ocorrência de acções sociais, referenciadas a determinados padrões de acção decorrentes de actividades situadas onde intervêm variáveis estruturais de género, idade, classe social e relações de sociabilidade, não ser incompatível com a co-existência de várias ordens sociais. Nem destas, para além das características que as particularizam e diferenciam, poderem comungar de concepções, valores e princípios de acção unitários que, nas suas articulações, sobreposições ou justaposições, permitem às crianças, na sua heterogeneidade, funcionar e subsistir como grupo de “pares” organizado. Fala-se então de orde(ns) social(ais) das crianças para definir uma rede de identidades e relações sociais de um conjunto de indivíduos que produzidas através de actividades situadas se alicerça(m) em regras de acção, denotativas de concepções e valores, e que, interpondo-se entre os sujeitos, os objectos e as situações, permitem a coordenação das suas interacções, a regulação das relações, e, portanto, também o seu julgamento e sanção. Nesta perspectiva, o *mundo social* que lhes corresponde consiste numa mescla de padrões de comunicação e interacção que, podendo assumir contornos mais ou menos universalistas, mais ou menos particularistas, ligam os indivíduos a universos dinâmicos de discursos e experiências. As suas fronteiras, definidas pelas limitações da interacção simbólica e dos encontros face-a-face, apresentam-se plurais e frágeis, sujeitas e (a)sujeitadas ao conflito e à negociação, assim se entendendo que *os mundos sociais emergem de ordens sociais e articulam as ordens sociais umas às outras* (Denzin, 1977:172).

Em suma, *embrenhar nos meandros da(s) ordem(ns) social(is) instituinte(s) das crianças* para compreender os processos da sua integração

activa no quotidiano do JI e por referência ao mundo social infantil requer a simultânea e recíproca construção social de três processos centrais: o da cultura das crianças, o da(s) sua(s) ordem(ns) social(ais) e o da sua organização como grupo social de “pares”. É a partir da análise contextualizada e articulada da *cultura* com as relações no *grupo de pares*, enquanto um modo de fazer e agir situado localmente, reconhecido e partilhado pelos diferentes participantes, que é possível fazer emergir o uso e a gestão que as crianças como actores sociais fazem de si e dos seus papéis e estatutos, os apresentados e os atribuídos, e os investem na construção, manutenção ou desafio de uma dada posição social no grupo. Neste sentido, procurar compreender o carácter indissociável da cultura das crianças do JI do da sua organização como grupo social hierarquizado, nos seus consensos e nos seus conflitos, é também modo de relevar a(s) sua(s) ordem(ns) social(is) constitutiva(s), onde elas, entre si, estabelecem o(s) seu(s) próprio(s) contrato(s) social(is).

### **1.1. A cultura de pares e rotinas da cultura de pares ou... conceitos úteis para compreender a ordem instituinte das crianças e o processo de estruturação do grupo social de crianças**

A inversão de perspectiva que agora se pretende efectuar, focalizada nas relações entre crianças, implica reafirmar o pressuposto interaccionista de que os objectos, pessoas, situações e acontecimentos não têm qualquer significado só por si, senão quando o seu significado é construído e partilhado socialmente quando os indivíduos interagem. Tal requer, de acordo com Denzin (1977), que sejam accionados três passos básicos sem os quais não é possível a negociação efectiva das relações e identidades que criam a(s) ordem(ns) social(ais): 1) que o indivíduo assuma a atitude ou a perspectiva dos outros que se encontram no contexto; 2) que o indivíduo desenvolva uma linha de acção de acordo com o outro que complemente as suas próprias acções e atitudes; 3) que uma linha de acção conjunta possa então ser produzida. Não basta então ser criança ou estar com outras crianças para, imediatamente, haver grupo de crianças e se fazer parte dele. Ou seja, as acções individuais das crianças não têm sentido isoladamente e, sendo *de si para si* próprias, não constituem acontecimentos sociais, senão quando passam a ser negociadas e (re)interpretadas com outros através de interacções sociais, construindo

continuamente um entendimento mútuo acerca da definição de situações, capazes de iniciar e sustentar com sucesso o desenvolvimento de acções comuns entre "pares". *Embrenhar nos meandros da(s) ordem(ns) social(is) instituinte(s) das crianças* é assim dar conta da importância das interacções sociais como base e garante dos processos de negociação, participação social e aprendizagem do social em actividades situadas que, ao facultarem a apropriação do valor e da qualidade dos espaços, objectos, pessoas, acções, estão na génese e produção de culturas infantis locais, conferindo sentidos à vida no JI. Como tal, as interacções sociais são processos de relação, comunicação e identificação que permitem a negociação das definições da realidade de cada indivíduo, facilitam a criação de entendimentos comuns acerca do significado de símbolos e acções e a sua aceitação mútua por forma a tornar bem sucedida a acção cooperativa. Assim sendo, constituem-se em "saídas" e recursos para a expressão individual e reconhecimento pessoal e social.

Na medida em que estas interacções sociais são dependentes dos contextos físico e social, em particular da estabilidade e regularidade que estes assumem no quotidiano, advoga-se que certas acções podem ser sujeitas a processos de selecção social ou sujeitas a forças que as tornam mais susceptíveis de se produzirem no espaço e no tempo. Constituem-se, assim, em *géneros de acção* (cf. Conein, 1998:489) ou *modelos de interacção* (Dubuisson, 1998:492), formando repertórios de respostas a situações actuais fundadas nas lições aprendidas no passado que podem ser reproduzidas pelas actividades no tempo. Estas considerações, significando que *uma rotina é um modelo de acção mas que nem todos os modelos de acção são rotinas* (Reynaud, 1998:467) - muitas acções sociais escapam às rotinas - obriga a precisar a sua natureza como sendo constitutiva de colectivos activos que, tornando-os visíveis, são denotativas de modelos de interacção do(s) grupo(s) fundados sobre um dado saber-fazer, mais ou menos estável, que assegura a coerência das decisões individuais e uma forte coesão do grupo que lhe confere uma identidade própria (cf. Reynaud, 1998:466-467). Assim, a abordagem das interacções sociais entre crianças, processo social assegurado pela "imperturbável" constância do contexto espacio-temporal e humano do JI, permite a recorrência e a inscrição das suas práticas sociais num *conjunto estável de actividades ou rotinas, artefactos, valores, interesses, preocupações que as crianças produzem e*

*partilham em interacção com os seus pares* (Corsaro, 1988a:3, 1990). Aí são enfatizados não apenas os seus aspectos *comuns* mas também os aspectos *públicos* dos usos colectivos e representativos das actividades da sua vida social, expressa em regras explícitas ou implícitas e usos legítimos dos recursos e instrumentos disponíveis para produzir culturas infantis. Desenvolver acções comuns com outras crianças para que, enquanto actores sociais localizados na cultura de pares, se possa existir como grupo de pertença, não dispensa portanto, o papel que aí assume a socialização entre crianças. Tal é reconhecer às interacções e relações sociais o seu carácter de práticas culturais estruturantes de regularidades sociais, uma vez que produzindo e reproduzindo *rotinas* de acção no quotidiano do JI, permitem tornar aquele mundo *familiar, comunal, recorrente, predictível*. Por isso mesmo, objecto de intervenções discursivas e práticas, inovadoras e criativas que o tornam altamente *flexível, adaptável e transformável* (cf. Giddens, 1986, 2000; Reynaud, 1998; Conein, 1998; Dubuisson, 1998; Burns, 2000).

O carácter caucionado, garantido e naturalizado das rotinas das culturas das crianças, ao proporcionar aos actores a segurança ontológica básica capaz de granjear a confiança necessária para se envolverem e criarem relações com outros, confere-lhes a possibilidade de aí gerarem os sentidos pertinentes e relevantes para fazer parte do grupo. Ao mesmo tempo, também lhes fornecem enquadramentos cognitivos, a partir dos quais um vasto conjunto de conhecimentos sócio-culturais e comportamentos podem ser produzidos, exibidos, ensaiados, interpretados e sujeitos a variação conforme as características dos contextos e dos participantes em presença<sup>183</sup> (cf. Corsaro, 1988a:3, 1992c:68). Nesta perspectiva, nas rotinas da cultura de pares, assiste-se frequentemente a improvisações de acções onde as crianças, podendo agir de modo diferente, introduzem inovações quer nas regras, quer nas suas sequências, actualizando-as e legitimando localmente outros sentidos em face

---

<sup>183</sup> Corsaro (1988a:3) refere especificamente que as rotinas têm componentes quer internos (cognitivos) quer externos (comportamentos). A componente interna das rotinas refere-se ao esboço de um enquadramento para organizar o comportamento, enquanto que os componentes externos se referem às realizações concretas de uma sequência interactiva inserida nas fronteiras gerais do quadro [...] o conhecimento partilhado da sua estrutura interna (enquadramentos) contribui para a sua predictibilidade e recorrência frequente nas actividades entre pares. Contudo, a produção externa da rotina dentro das fronteiras do enquadramento podem variar consideravelmente, dadas as características do contexto e as características individuais dos participantes. É ao nível da exteriorização das rotinas que faz a distinção entre rotinas análogas (semelhantes na sua estrutura interna e produção externa) e rotinas divergentes (semelhantes na sua estrutura interna mas diferentes na sua produção externa)

de novas condições, constrangimentos e conjunturas de relação com outras crianças. Daí ser inútil afirmar que as rotinas são estáticas, uma vez que é, precisamente, porque são reproduzidas que podem sempre ser alteradas e qualitativamente melhoradas no decurso da acção.

Inseparáveis dos contextos que lhes servem de “berço” e as (re)produzem mas são também (re)produzidos por elas, as rotinas de acção podem assim ser vistas como estruturas de interacção e acção das crianças para lidarem e aprenderem a lidar com os problemas que surgem no quotidiano e, ao mesmo tempo, como processos interactivos dinâmicos que intervêm na sua transformação. Assim sendo, as rotinas culturais constituem um *instrumento pragmático de tomada de decisão, um dispositivo de transformação situado* (cf. Reynaud, 1998:466-467) e uma espécie de “porto seguro” que contribui para a coordenação da acção colectiva, capacita os actores sociais para lidar com as ambiguidades, incertezas e desconhecimentos dentro de limites toleráveis de risco. Fornece um sentido de pertença ao grupo de crianças; uma forma de, fazendo algo de que se gosta com outros, se tornarem pessoas gratificadas e competentes no contexto social do JI. Por tudo isto, as culturas infantis ganham uma autonomia que lhes permite tornarem-se objecto de estudo em si próprias<sup>184</sup>, uma vez que são suportadas por *rotinas de interacção* (sequências de acção que repetem a mesma actividade face a circunstâncias semelhantes de tempo, lugar e pessoas), por *regras de acção* (sequências de acção que se repetem na mesma actividade, mesmo quando as circunstâncias de tempo, lugar e pessoas mudam) o que permite dar segurança e previsibilidade à interacção social e por *princípios estruturantes da acção* (aspectos da acção que têm investidos saberes, tácitos ou discursivos, que orientam implicitamente a acção em novas situações) o que permite aos actores sociais improvisar, preservando

---

<sup>184</sup> Na verdade, só faz sentido falar em cultura infantil se se considerar a existência e a pregnância de uma cultura adulta e dominante de referência. Tal designação, ao hipervalorizar a existência de formas culturais únicas das crianças como é o caso dos jogos, brincadeiras, lenga-lengas..., tendeu a enfatizar as diferenças e separação entre os mundos dos adultos e crianças. Este divórcio temático, tornado radicalmente emblemático, tem sido questionado porque se considera que no quotidiano, ambas as culturas não existem isoladamente, fechadas sobre si mesmas, nem são em si homogéneas. Pelo contrário, elas não só estão em permanente comunicação, mais directa ou indirecta e, portanto, dentro das contingências a que ambas estão sujeitas, não só partilham alguns códigos e valores, como são atravessadas internamente por heterogeneidades de carácter estrutural como o género e idades, posição social. Por forma a ultrapassar perspectivas polarizadas da cultura das crianças como *todo o seu modo de vida* ou como *o corpo de costumes e tradições exóticas* (James et al, 1990:90), advoga-se a sua consideração como uma *forma de acção social, um modo de ser criança entre crianças, um estilo cultural particular ressonante com tempos e espaços particulares (ibidem)*. Para uma apresentação e discussão das diferentes perspectivas. cf. James et al., (1990:81-100); James (1993:84-100); Corsaro (1997) e Denzin (1987).

as sequências de acção que já são familiares ao quotidiano comum (cf. Giddens, 1989, *cit.* Caria, 1998:4). Isto significa que tais rotinas, não se referindo apenas às formas que pode tomar uma actividade, mas aos processos sociais inerentes ao desencadear e desenvolver da acção, não deixam também de se constituir em constrangimentos aos modos como o sentido de pertença é experienciado e adquirido. Com efeito, ao imputarem às acções sociais um conjunto de regras implícitas, incompletas e situadas, acrescidas de sanções e significados específicos que exigem o desenrolar da acção para se explicitarem, não só procuram organizá-las por via da ritualização de procedimentos e classificações que as normalizam e aos contextos em que se inserem, como (re)criam, sob a forma de um saber e fazer normativos, colectivizados que sancionam as práticas tidas por *outros* como “estranhas”; uma série de limitações impositivas ao seu livre acesso e ao seu livre uso. As rotinas da cultura de pares no JI, permeando e sustentando a cultura das crianças, revestem-se assim, das mesmas qualidades duais que caracterizam a estruturação de outros processos sociais, tanto constrangendo como potenciando a acção dos actores, tanto produzindo a reprodução como a transformação das relações endógenas que ocorrem no grupo de crianças.

*Embrenhar nos meandros da(s) ordem(ns) social(is) instituinte(s) das crianças* para captar as *rotinas* da cultura de pares no JI é, então, uma forma de abordar a *acção colectiva* das crianças e de desafiar uma concepção da *cultura de pares* assente num consenso “mole” de onde estão excluídos os poderes e os conflitos, pelo seu tratamento político em termos de resolução e coordenação de interesses divergentes. Subentendendo o JI como um local privilegiado de colectivização das actividades do grupo de crianças (cap. IV), onde o quotidiano interpessoal de se ser criança se (re)constrói ao longo do tempo, em particular, nos seus encontros nos *espaços-tempos para e das crianças* é, privilegiadamente, nestes momentos que se tem oportunidade de relevar a expressão da variabilidade e das desigualdades nos processos participativos de cooperação e reciprocidade e a centralidade que aí assumem a propriedade, alianças, estatutos e poder, as normas sociais, a afirmação de acordos e a sua quebra, a discussão, os conflitos, as disputas e a acção estratégica. Mais, o papel que também aí desempenham as relações sócio-afectivas preferenciais e significativas que existem no seio do grupo as quais, a seu modo, ao conferirem

significados e ordem a um “mundo” que inicialmente poderá ter pouco sentido para si, crianças, estão na base quer da negociação, quer da gestão, quer das (des)confianças que constróem os consensos sociais e as solidariedades interpessoais.

A análise da construção da familiaridade das crianças com o contexto, permite evidenciar *quem e de que modo* alguns/mas e/ou determinadas delas/es desencadeiam e co-criam certas formas de fazer e saber perante a cultura dos adultos e as de outros-crianças. Denotando poderes para manipular os sistema simbólicos em uso, de tal modo que vêm a ser reconhecidas subjectivamente e subscritas em práticas culturais que se difundem, alastram e passam a fazer parte de um *senso comum* do grupo de crianças, instauram laços comunitários entre elas, legitimando um mesmo *nós* perante a ordem institucional adulta. Nós que reciprocamente se alimenta e robustece num maior interconhecimento e numa ramificação de solidariedades e alianças interpessoais que, persistindo no tempo, enraízam determinadas relações sociais e laços de sociabilidade que estão na génese da afirmação das identidades e estatutos que organizam socialmente o grupo de crianças. Nós que não excluem, no entanto, a co-existência de estilos mais individualizados de ser criança e de estar no JI, que extremados pela sua excessividade em determinadas práticas e/ou tipos de discurso ou pela sua renitente estranheza, mutismo e/ou sozinhez, podem não ser imediatamente aceites e integráveis nos padrões de conduta tolerados pelo(s) grupo (ou sub-grupos dominantes) vindo, quiçá, estes últimos, a ser objecto de processos de estigmatização (Goffman, 1963/1988; James, 1993) ou ostracismo. Ora, é precisamente nos confrontos inter-culturais entre as crianças que muitas destas discrepâncias emergem e se tornam manifestas podendo, por isso mesmo, gerar um trabalho de negociações e/ou de controlo e manipulação, quer discursivo, quer prático e/ou ser alvo de estratégias várias. Estas, accionadas pela organização informal hierárquica do grupo, compreendem-se dadas as necessidades deste se querer afirmar externamente, como consensual e produtivo no confronto com a ordem adulta e, internamente, se querer manter, mantendo o controlo sobre aqueles que a todo o momento se podem constituir em ameaça declarada fazendo perigar a sua estabilidade ou aqueles que, podendo vir a tornar-se membros do grupo, aumentarão a sua base de apoio. Subentende-se, então, a existência de processos de socialização activos que



não dispensando a manipulação e afirmação de poderes, introduzem a (re)produção das desigualdades simbólicas no interior do grupo de crianças, reproduzindo as divisões sociais do conhecimento e do trabalho – entre quem sabe e quem não sabe, entre quem concebe e quem executa -, que alavancam, quer a consolidação e legitimação de rotinas e rituais produzidos por núcleos de crianças que se reproduzem junto de outras crianças do grupo, quer o respeito pela hierarquia do grupo e pela(s) sua(s) ordem(ns) social(ais).

Compreender os processos de socialização entre pares remete, então, para a análise dos processos de reprodução e/ou transformação social de grupos sociais concretos e para as relações de poderes, saberes e afectos que lhe estão associadas; para a sua indissociabilidade na constituição da cultura das crianças e para os processos sociais de reprodução cultural das desigualdades sociais que ocorrem na sociedade mais vasta. Consequentemente, a cultura das crianças é vista como um contexto de acção colectiva em que uma parte importante da sua experiência de socialização tem lugar e é entendida como processo (des)continuado e (des)igual de construção de sentidos comuns e gestão da heterogeneidade, a partir dos seus encontros sociais com outros nos constrangimentos conjunturais do JI. Logo, haverá sempre sectores do grupo que questionarão ou desafiarão as certezas, rotinas e regras, fazendo com que parte da realidade social e material não tenha de ter, nem uniforme nem universalmente, para todos ou para os mesmos, um valor pré-reflexivo, objectivado e naturalizado, enquanto que outros sectores procurarão a todo o custo preservar e expandir a(s) ordem(s) social(ais) estabelecida(s). Daí, a necessidade de atentar na diversidade de papéis desempenhados pelos actores, bem como da sua pertinência nas estratégias, práticas e estilos de fazer e conhecer desenvolvidos no quadro das rotinas e regras existentes no grupo de crianças. Só assim se podem compreender os processos de produção-reprodução-transformação social e cultural, uma vez que ambas as qualidades informam o estatuto social que lhes é adstrito. A identificação de conflitos e cooperações bem como diferenças e similitudes que perduram no grupo permitem, assim, destringir nos contextos de acção e no tempo, a estruturação de divisões internas, a sua permanência, metamorfoses e/ou transformações.

Na verdade, as crianças diferem umas das outras. Assim sendo, não basta ter sido designado e classificado pelos adultos como tal para que imediatamente se seja capaz de desenvolver acções comuns com outras crianças e ser por elas reconhecidos. Pelo contrário, esta afirmação obriga a uma atenção aos processos de participação na cultura de pares que as crianças desenvolvem no JI, no fluxo da acção e ao longo do tempo diacrónico, uma vez que é a dinâmica das relações sociais e de sociabilidade que suportam essas experiências sociais e de pertença que as (nos) capacitam para perceberem(mos) até que ponto se realiza a sua socialização e integração entre pares. Por outras palavras, sendo a cultura das crianças contextos nos quais as suas relações podem ser descritas (Geertz, 1975, *cit.* James, 1998:83), importará então ao *embrenhar nos seus meandros* compreender o modo como se constrói socialmente o designado grupo de “pares”.

## **1.2. Cultura infantil e grupo de “pares”, relações sociais e laços de sociabilidade**

Tornar-se um actor social regular nas rotinas da cultura de pares é algo que requer algum conhecimento do contexto físico e determinadas competências sociais, mas, antes de mais, requer uma outra(s) criança(s) disposta(s) a aceitar(em) participar numa acção comum. Esta condição necessária, aparentemente simples num contexto institucional em que por natureza o que não falta são crianças de um mesmo grupo etário (cf. cap. III) revela-se, todavia, bem mais complexa quando se começa por atentar às características *multi-focadas dos espaços-tempos para e das* crianças, em que *as pessoas imediatamente em presença umas das outras se podem repartir por diferentes encontros* (Goffman, 1961:18, *cit.* Corsaro, 1987:150). Portanto, a abandonar a acção comum em que estavam envolvidas a qualquer momento, terminando-a sem aviso prévio ou possibilidade de negociação. A contingência, precaridade e melindre que caracteriza tais acções, ao remeter a criança para a procura ou de um novo(s) parceiro(s) ou para a tentativa(s) de entrar numa outra actividade em curso ou para permanecer sozinha, permite a inferência de que a experiência interactiva das crianças pode não ser tarefa fácil de concretizar. A estas dificuldades podem acrescer outras que se tornam mais visíveis quando, do seu ponto de vista, se detalham, desde logo, as heterogeneidades e desigualdades

bio-sociais que subjazem às suas similitudes atribuídas (cf. cap. III) e se consideram as inúmeras possibilidades que os actores têm de jogar estrategicamente com elas para ser aceite, aceitar, rejeitar ou para procurar ultrapassar a rejeição. Mais, os jogos de probabilidade positiva de todas estas heterogeneidades podem não ser, por si sós, suficientes para o sucesso dos processos de negociação, desenvolvimento e manutenção de uma actividade colectiva. Ou seja, para o sucesso dos processos de integração social entre crianças se não pactuarem com outras qualidades centrais como a reciprocidade positiva e a cooperação (cf. Davies, 1980; Argyle, 1991; Ross & Rogers, 1990).

Quando se referem as culturas de *pares das crianças* o que imediatamente se associa àquela categoria social – crianças - é que se trata de uma realidade humana primeiramente definida pela especificidade dos seus atributos bio-psicológicos que, conjugados na abstracção de uma idade, vêm a ser passíveis de anexação com outras idades julgadas afins, formando *grupos etários*. São estes grupos etários cuja reunião se fundamenta nas semelhanças atribuídas que, partilhando uma mesmidade social e institucional, são unitariamente definidos como *grupo de pares* (cf. Hartup, 1978; Frønes, 1995; James & Hockley, 1993; Schneider, 2000). O poder de tais definições, ao singularizarem e homogeneizarem numa identidade categorial idealizada, as heterogeneidades de carácter estrutural que cada uma das crianças individualmente corporiza – idade, género e posição social - tende, assim, a neutralizar e a simetrizar as desiguais relações sociais de poderes, saberes e afectos que lhe co-existem, bem como as acções estratégicas mobilizadas pelos actores. Nesta medida, as discrepâncias reais ou aparentes, exibidas individualmente pelas crianças na transitividade entre idade vs. tamanho e compleição física e/ou idade vs. experiência e competência social previamente adquiridas e/ou idade vs. experiência e competência institucional manifestas, tendem a ser ignoradas porque baralham e ofuscam a lógica progressiva que as torna correlatas. Do mesmo modo, a sua maior ou menor presença na composição do conjunto de crianças – se é maioritariamente composto por meninos ou meninas, se por crianças *mais velhas* ou *mais novas*, por *novatas* ou *veteranas* ou o “peso” de determinados grupos sociais - e as respectivas configurações que se revestem e que interferem, quer objectiva, quer subjectivamente, nas interacções sociais em que se irão envolver, tendem a ser

desprezadas. Daí que a singularização expressa na designação *cultura de pares* como se se tratassem ambos, a *cultura* e os *pares*, de realidades unas e imediatas, mereça ser interrogada por forma a evidenciar, nas experiências de relação que permitem às crianças construir um sentido comum de pertença, a multiplicidade de processos sociais que protagonizados por elas, lhe subjazem e sedimentam no espaço-tempo.

A acção colectiva entre “pares” supondo que todos, as crianças, têm o direito a participar na definição da situação e das regras do jogo numa base policrática (Lazega, 1999) porque fundada sob a ideia de solidariedade entre iguais, de contrato voluntário e onde o poder é investido na colectividade, tende a ocultar a racionalidade estratégica dos actores e as formas de controlo e poder que existem entre *associados-rivais condenados a viver em conjunto* (Bourricaud, 1961, *cit.* Lazega, 1999:640). Inclina-se, assim, a negligenciar o princípio que legitima o exercício do poder individual assente na posse ou recurso estratégico de determinados “bens” que, pela mais-valia ou raridade que se revestem nos universos simbólicos e materiais do grupo, acabam por, ao fazer jus ao dito “em terra de cegos, quem tem olho é rei”, concorrer para a aquisição ou reconhecimento de uma dada posição estatutária na hierarquia do grupo.

Num contexto institucional de *espaço-tempo para e das crianças* consagrado ao exercício da colegialidade, mas onde os recursos são limitados e colectivos (cap. IV), *embrenhar nos meandros da ordem instituinte das crianças* e nas suas relações de socialidade – a criança como ser social e constituída por ele - é o mesmo que captar os modos pelos quais na acção elas negoceiam a participação, gerem as interdependências em curso e as trocas que ela subentende, alicerçando os espaços *recíprocos de influência e dependências mútuas* (Hargreaves, 1975, *cit.* Davies, 1980:266) necessários à constituição da sua cultura e como grupo que nela se perfilha e revê. Torna-se assim pertinente analisar e compreender o modo como nesse processo de construção de comunalidades se controlam e vigiam os comportamentos percebidos como ameaçadores ou oportunistas bem como a(s) ordem(ns) social(ais) do grupo, uma vez que é no seu cerne que os diferentes actores jogam e trocam estrategicamente recursos múltiplos, operam a delegação do controlo e a negociação de valores precários. Isto significa que tão importantes como os

espaços de cooperação são os espaços de conflito e disputas que, sendo-lhes indissociáveis, são também estruturantes e estruturadores de relações e identidades de semelhança e diferença dos *outros* entre *outros* e, portanto, da sua própria organização como grupo social hierarquizado e do(s) lugar(es) que cada criança nele ocupa. Por outras palavras, atentar aos processos de socialização que ocorrem entre crianças, requer a compreensão e análise dos modos como elas, enquanto comunidade cultural onde mutuamente se identificam como crianças, se pensam a si e aos outros e subscrevem acções e valores que se tornam património colectivo e de como, enquanto grupo social, elas próprias entre si, diferenciando-se em tipos mais particularistas, procedem a processos de categorização que instauram novas desigualdades. Na verdade, para as crianças que começam por se encontrar no JI, são as diversidades do conjunto com que o olhar se depara, manifestas na corporeidade que a idade e o género apresentam nos sujeitos individuais, que se constituem, desde logo, em traços relevantes de reconhecimento quer das similitudes, quer das diferenciações percebidas ou atribuídas. São elas que lhes facultam a sua identificação como grupo e, ao mesmo tempo, lhes permitem situarem-se a si próprias dentro dele (cf. Corsaro, 1987, 1997; James, 1993; Passuth, 1987). Assim, quando referenciadas às suas relações verticais com o adulto-educadora, tal contribui para que elas se reconheçam globalmente e para além das suas diferenças como semelhantes porque partilhando uma identidade categorial colectiva – ser e agir como criança. Pelo contrário, quando referenciadas ao seu próprio universo, às suas relações endógenas e mais horizontais, tanto o tamanho como a compleição física, a aparência e o género de cada criança se passam a particularizar. Mais, tornam-se aspectos altamente valorizados por elas para o estabelecimento de limites e fronteiras internas que, pré-qualificando-as, as hierarquizam e restauram diferenças e desigualdades entre si. Em face da inolvidável materialidade e pregnância que o corpo em si constitui, as crianças, reproduzindo os princípios dominantes de classificação do mundo adulto, tomam-no como bitola e desdobram-no em precisões literais que além de especificar o género, etiquetam com legendas dicotómicas - *pequenos/as* ou *grandes*, *velhos/as* ou *novos/as*, *altos/as* ou *baixos/as*, *bonitas/os* ou *feias/os* – a que associam os seus estereótipos (negativos) e tipos ideais (positivos) e fazem corresponder diferentes saberes premiados com desiguais poderes. São estas

pré-qualificações e categorizações do corpo, bem como os usos sociais que as crianças delas fazem que começam por ser evidenciados nas suas experiências de proximidade quando escolhem com quem se identificam mais ou menos para desenvolver acções comuns. Nesta medida, o corpo, enquanto manifestação do género e da idade, pode constituir-se num primeiro facilitador da emergência da mutualidade, confirmando à criança a sua aceitação e pertença, ou num impedimento à sua entrada e participação na cultura e no grupo de pares. Isto é, se para muitas delas este (auto)conhecimento do corpo pode ser, inicialmente, mais ou menos bem vindo, tal não determina necessariamente a sua relação com os outros, podendo o seu uso estratégico vir a ser, no tempo e na sua experiência de relação, socialmente capitalizado ou não. Assunto que procurarei detalhar.

Todavia, se *a cultura da infância é [também] o espaço conceptual da infância no qual essa experiência ocorre* (James, 1993:99), esse espaço é definido não apenas pelos modos como as crianças se *percebem* iguais vs. diferentes mas, sobretudo, pelos desempenhos que manifestam e revelam nas práticas sociais em que quotidianamente se envolvem. É aí que as diferenças percebidas ou atribuídas se explicitam individualmente, confrontam e afrontam com as dos *outros* e são alvo de avaliação recíproca. É aí também que os factores económicos e culturais ganham outra visibilidade pela exibição quantitativa e qualitativa, mas especialmente diversificada, de artefactos criados para a infância – roupas, adereços, brinquedos, guloseimas. Acima de tudo, é aí que se destacam pelos seus dividendos sócio-cognitivos expressos em competências sociais e comunicativas, em particular, a competência para *ler e interpretar* as interacções sociais e a linguagem, aqui entendida *não apenas como um domínio da gramática, mas como um conjunto de estratégias discursivas que [os actores sociais] usam para estruturar a acção social e para controlar o efeito da comunicação* (Cook-Gumperz & Corsaro, 1986:2). É aí, portanto, ao nível da acção social e na consistência possível entre aquilo que se mostra e o que se é capaz de fazer, entre que aquilo que se vê e o que se vê fazer, que são accionados processos de aceitação, negociação, transformação ou repúdio de estereótipos culturais e sociais particulares. Estes, confirmando ou infirmando as crianças em experiências e estilos de vida, gostos e interesses, aparências e comportamentos, mais ou menos “vizinhos” ou mais ou menos

“estrangeiros”, podem interferir na constituição de padrões de interacção e relação de maior ou menor proximidade, de maior ou menor estabilidade com umas e com outras. E ainda, intervir desigualmente no sucesso das suas iniciativas quer para procurar outros que não sempre os mesmos, propor-lhes actividades, interpretar a sua linguagem e acções, aceitar outras ideias, negociar nas interacções sociais, co-construir acções comuns, dar corpo aos seus interesses e proteger os seus próprios direitos, quer para ser procurado pelos outros.

São os diferentes poderes exibidos e mantidos no contexto das acções comuns em que as crianças se envolvem e o julgamento de tais feitos e subtilezas pelo seu alcance junto das outras crianças, na razão directa do domínio daquelas em relação às regras do jogo e das hipóteses de desempenho por elas conjecturáveis que, provocando a sua exaltação ou indiferença por parte de quem as julga, podem reverter-se em diferentes formas de estatuto, cumulativas ou não. Será o seu balanço que subsidiará a imputação de uma determinada posição na organização social do grupo de crianças. Mas mais do que isso, será o modo como conseguem ou não fazer ampliar os efeitos sociais alcançados com uma gestão pertinente e consistente dos variados recursos pessoais em trocas multiplexas (Lazega, 1999) que podem ainda fazer variar, facilitando ou obstaculizando, o processo da sua entrada e aceitação no grupo pelos pares, bem como consolidar no tempo a sua posição social no grupo. Exemplo disso são os usos sociais do corpo (cf. cap. V), aliados a estratégias de interacção social onde se mobilizam diferenciadamente competências e conhecimentos sócio-relacionais adquiridos e determinados recursos sócio-emotivos. Tal, permitirá compreender os modos como alguns actores sociais se colocam, desde logo, em posição de definir e fazer prevalecer os seus próprios termos da realidade e os termos em que devem ocorrer as trocas com os outros ou de seleccionar aqueles que arbitrariamente consideram relevantes.

Admite-se assim que a acumulação e gestão pertinente dos múltiplos recursos pessoais bem como o controlo dos da instituição se torna uma importante estratégia para que os actores forjem uma posição social que lhes permita definir os seus próprios termos de negociação. Isto é, do que são ou não os comportamentos, valores e concepções apropriados e legítimos na cultura de pares e para angariarem a base de reconhecimento e aceitação que, permitindo

instituí-los e controlar o seu cumprimento no grupo de crianças, lhes conferem um dado estatuto e prestígio na hierarquia do grupo. Indo mais longe, importará, igualmente, compreender de que modo nas relações entre crianças, a ênfase na semelhança e conformidade, ao trabalhar frequentemente para mitigar os significados que quaisquer diferenças possam ter, colabora neste processo de integração social, acentuando a sua vertente de reprodução das desigualdades sociais. Não se exclui, portanto, que tais posições sociais se possam tornar, elas próprias, periclitantes. Isto porque os conhecimentos e a experiência inicialmente revelados podem ser facilmente postos em questão ou ser deslegitimados pela obsolescência, anacronismo ou desinteresse em que podem cair face à actualização de regras e rotinas de acção, quer porque outras crianças, ocupando posições intermédias, no intenso “trabalho” de ensaio, aprendizagem e refinamento de novos comportamentos sociais podem desencadear efeitos imprevistos na mobilidade intra-grupo. Quer, ainda, porque pode haver *desfasamentos de poder entre posições sociais e poderes sociais dos mesmos indivíduos* (Caria, 2001:9) e porque o reforço de novas alianças, desenvolvido por *outros* no decurso das acções comuns, os podem desafiar ou ultrapassar. Num contexto institucional onde a competitividade entre “pares” com poderes desiguais não está ausente, atentar às múltiplas actividades situadas em que as crianças se envolvem com os diversos actores sociais é o mesmo que conceptualizara heterogeneidade nem como sinónimo de diferenças patentes nas competências sociais que as crianças apresentam entre si e são capazes de mobilizar, nem como atributos individuais que podem logo contribuir para consolidar as diferenças percebidas em distinções e estas num determinado estatuto e posição social no grupo.

A compreensão das crianças como seres sociais capazes de se tornarem cada vez mais socialmente competentes requer, não a sua abordagem ao nível meramente individual ou apenas tributada às aquisições efectuadas noutros contextos sociais e em momentos mais precoces da sua vida e tidas como determinantes, imutáveis e finitas, mas a sua contextualização no âmbito das circunstâncias e circunstantes em que tomam lugar as negociações das interacções sociais em que se envolvem. Como se verá, não serão tanto nem apenas a quantidade e a variedade de recursos bio-sociais de que as crianças dispõem à partida ou o tipo de estratégias por elas mobilizadas que assinalarão



o sucesso da sua presença, participação, integração e reconhecimento junto dos outros, mas sim a sua competência social para, no momento próprio, no local adequado (cf. Ross & Rogers, 1990:17) e de acordo com o conhecimento e relação que mantêm com os participantes em presença, interagir diversamente com os comportamentos relevantes para impulsionar a acção. Por conseguinte, às dimensões clássicas do estatuto social – económica, social e política (cf. Weber, 1983, 1997) - podem-se juntar dimensões da heterogeneidade endógena dos actores - competências sociais, implicação e popularidade – que, jogadas com maior ou menor congruência, permitem aumentar as suas possibilidades de obtenção de uma maior aceitação junto de um maior número de crianças e manter um certo equilíbrio dentro do grupo. (In)Congruência sem a qual não seria possível assegurar a integração e a solidariedade entre fracções e interesses divergentes reivindicando os seus privilégios. É esta multidimensionalidade do estatuto (Lazega, 1999:649) assente na heterogeneidade e polivalência de diferentes formas, fontes e recursos estatutários que, se tomar em consideração a diversidade de interesses em presença, os seus estatutos e valores respectivos, poderá granjear aos actores sociais não só um maior e mais variado leque de *performances* e relações como, consequentemente, uma menor vulnerabilidade e dependência de determinados núcleos sociais privilegiados.

#### • As amizades

Para compreender a experiência social das crianças entre crianças, contribuem fortemente as relações de sociabilidade, manifestas na sua competência para estabelecer e nutrir uma rede de alianças e solidariedades onde o apoio de *amigos* se afigura fulcral e está na base daquilo que vulgarmente os adultos designam como sendo relações de amizade entre pares (cf. Davies, 1980, 1982; Corsaro, 1981, 1987, 1997; Passuth, 1987; James, 1993, 1998; Goodwin, 1990; Frønes, 1995; Schneider, 2000; Blatchford, 2000).

Num contexto de integrações várias, são estas crianças-*amigos* constituídas em parceiros privilegiados na interacção e troca de recursos múltiplos que assegurando as relações de reciprocidade – *em que há equidade*

de obrigações, e cada parte tem direitos e deveres (Davies, 1980:277)<sup>185</sup> -, cooperação, aceitação e respeito mútuo, conferem não só alguma da estabilidade, densidade e homogenia fundadoras da prossecução de acções comuns, como o seu suporte afectivo; ambos necessários para a afirmação das rotinas e das regras da cultura de pares. Neste sentido, encontrar um/a *amigo/a* ou fazer *amigos/as* pode ser visto como uma forma de, ao estar com alguém, se criarem proximidades afectivas e sociais que convergindo na partilha de um sistema de significados e entendimentos comuns, permitem tornar o mundo institucional do JI simultaneamente predictível e transformável. Daí que ter um/a *amigo/a* com quem se desenvolvem acções comuns possa ser entendido como sinónimo de ter acesso à cultura de pares e/ou de aí manter e prolongar as actividades preferidas, estabilizando ou complexificando as suas rotinas de acção. Mas, também, de aí ter algum apoio e base de reconhecimento social quando se afrontam e se resolvem problemas. A *amizade* pode ser vista então, no contexto do JI, como uma propriedade sócio-afectiva emergente da participação activa das crianças em estruturas temporais e espaciais que as constroem e como uma base para a sua inclusão na organização social do grupo. Em suma, de poder estar integrado no JI e manter uma certa ordem no mundo das crianças.

A identificação de relações sociais significativas entre pares, remetendo mais para a percepção e o uso social das similitudes e para a sua conversão em ganhos sócio-afectivos de carácter imediatista, borboleteado, expressos pela assunção de diferentes padrões de *amizade* de acordo com o género, idade, classe social e por referência aos contextos das situações, começa por se consubstanciar na emergência de díades e tríades que podem recobrir-se de diferentes configurações no tempo (cf. James, 1993; Kalekin-Fishman, 1987; Von Salisch *et al*, 1987; Goodwin, 1980). É em torno destes núcleos sociais, pautados por vínculos de dependência mútua e de recíproca familiaridade, que frequentemente se assiste a um *trabalho de equipa* (Goffman, 1993:98) assente em acordos tácitos que garantem não só o desempenho bem sucedido das/os suas/seus participantes, como a construção de determinado estatuto e posição no grupo de crianças. Estes núcleos sociais, proporcionando aos seus membros

---

<sup>185</sup> Reciprocidade não se confunde assim com complementaridade uma vez que esta existe em relações assimétricas onde a regra é *os teus direitos são os meus deveres* (Gouldner, 1960, *cit.* Davies, 1980:276).

um sentido para a sua identidade e o estímulo necessário à reiteração de acções comuns pela projecção de interesses futuros e maiores facilidades no acesso a recursos tendem também a intervir na estruturação de redes de sociabilidade mais alargadas. Assim sendo, a expansão das redes de amizade pode ser vista como importante contributo para o processo de reprodução cultural dentro do grupo, porque é com outras crianças que se brinca, conversa, trocam ideias, constrói e expande a sua cultura. Embora as relações de amizade possam ser afirmadas como uma necessidade básica dos seres humanos e pareçam e possam até, inicialmente, ser construídas com base numa gramática intuitiva onde a atracção com base nas impressões físicas percebidas é “fatal” (cf. Corsaro, 1987; Goodwin, 1990; Ross & Rogers, 1990; James, 1993), a direcção das escolhas posteriores tende a ser estrategicamente mais complexa e a variar conforme a avaliação das circunstâncias e a opção pelos diferentes circunstantes (cf. Reis, 1991; Iturra, 1997). Não dissociar as aparências das competências sociais exibidas individualmente, nem estas das relações de sociabilidade ou da história colectiva com *outros* no JI ou dos laços de *amizade* ou vizinhança extra-JI, é fazer desaguar no presente a questão de que nem a *amizade* é apenas uma simples relação cognitiva e de afectividade isenta de interesses e poderes, nem a *cultura do grupo de pares*, porque produzida por crianças, é neutra. Pelo contrário, sendo ambas relações sociais produzidas em contexto, altamente fluídas e flexíveis e não estruturalmente determinadas, importa não esquecer que a cultura é marcada pela conformidade e individualidade, pela igualdade e competição (James, 1993, 1998) e atentar que o significado atribuído pelas crianças à amizade e aos seus usos sociais são muito diferentes daqueles que os adultos lhe atribuem (cf. Corsaro, 1987, 1981, 1997; James, 1993; Reis, 1991; Iturra, 1997). Neste sentido, as diferentes concepções de amizade das crianças, expressas em durações e qualidades “camaleónicas”, articulam-se directamente com as características organizacionais da cultura de pares, pelo que importará não esquecer os casos que pela sua extrema singularidade, poderão levar à consideração, dentro do grupo de *pares*, da existência de *ímpares*. Ser amigo implica, como veremos, não só a aprendizagem de processos sociais subtils através dos quais tal *amizade* é interessadamente trabalhada pelas crianças envolvidas, como no seu exercício a tempo inteiro, tem de ser afirmada, reafirmada e confirmada através

da acção social. Isto porque é através das *performances* públicas e visíveis que as crianças, umas com as outras, avaliam e reconhecem os seus amigos: *ser amigo deve, não apenas ser experimentado, mas também ser visto a ser experimentado* (James, 1993:215). Assim, pertencer à cultura das crianças é também uma parte e parcela dos modos pelos quais, ao longo do tempo, elas aprendem, falham em aprender ou aprendem malogradamente a interagir e a relacionar-se com os pares, fazendo amigos. Daí que, tanto o receio de “ficar sozinho, acompanhado” e a possibilidade de “ficar de *fora*, estando *dentro*”, como a popularidade e as complexas relações e estratégias que subjazem ao fazer *amigos* - negociando relações e estabelecendo identidades mutuamente aceitáveis para os participantes, quer os graus de satisfação alcançados - não devam ser subestimados quando se quer compreender o processo de organização social do grupo de crianças. Tal como, pela mesma razão, não devem ser sobreestimadas as situações em que tal não acontece logo por via da ocorrência de rejeições, disputas e conflitos. Consequentemente, as *amizades*, não deixam de se tratar de relações sociais estratégicas que, uma vez constituídas, asseguram um tipo de *reciprocidade diferida e indirecta [...] que permite aos seus membros [...] cooperar entre concorrentes potenciais* (Lazega, 1999:647) com um máximo de gratificação pessoal e um mínimo de danos sociais.

O que tem estado agora em causa é o entrelaçar de um outro tipo de relações sociais que, comportando as componentes afectiva e emotiva necessárias à satisfação das necessidades de intimidade interpessoal (cf. Schneider, 2000:21) e fundadas sobre a intuição e reconhecimento de características comuns dos actores - sejam elas exógenas e/ou endógenas -, permitem tecer as solidariedades que subjazem à realização de acções colectivas sobre as quais se edifica a cultura de pares. Mais do que isso, permitem antecipar as probabilidades de existência de interesses comuns para além do imediatismo e projectar a manutenção de determinadas relações. Isto significa que o grupo não corresponde a um agregado de indivíduos, mas a uma dinâmica de relações específicas que não podem ser deduzidas apenas a partir dos traços particulares de cada participante. Ao enfatizar as interacções entre pares como uma prática social que se constrói num espaço, no decurso do tempo e de múltiplas negociações com os outros - partilhas, conflitos,

discussões, argumentações e justificações, resistências, alianças – visa-se, assim, desocultar a sua complexidade, bem como o carácter social da diferenciação que lhe está na origem – origem social, género, idade, estatuto - e compreender a emergência de sub-grupos de pares e suas hierarquias de estatuto. Ao *embrenhar nos meandros da ordem emergente das crianças* importará, então, considerar as configurações que se apresentam na estruturação do grupo de pares: i) as *qualidades segmentárias* que a atravessam, organizadas geralmente em díades ou tríades, podendo estas e outros grupos coalescer em grupos maiores em algumas situações; ii) as *qualidades estruturais* de classe social, género e idades; iii) as *qualidades estatutárias e de autoridade* legitimadas com base na confirmação da posição social dos actores e/ou no reconhecimento consensual das provas dadas de competência social.

Por tudo o que foi dito, concebe-se então a cultura como um conjunto associado de saberes e fazeres que são ou podem ser transformados em meios de interacção social entre pares num determinado local. Meios que, de acordo com Caria (1998:4) permitem: 1) definir o que é interior e exterior ao grupo (o *nós* e os *outros*), identificando papéis, estatutos, hierarquias internas e agentes externos; 2) dar segurança, proteger do exterior e promover um sentido de pertença junto dos membros do grupo, dado pela reprodução de rotinas e regras de acção em que todos se revêem tacitamente e pela reprodução de princípios e valores implícitos - um *ethos* - estruturantes das condutas sociais; 3) socializar os mais novos naquilo que a hierarquia do grupo entende como legítimo fazer e pensar por comparação com aquilo que é tido como errado e potencialmente criador de conflitos internos (normalizar as condutas); 4) saber posicionar-se (definir atitudes) e saber construir um sentido sobre os actores sociais que são exteriores ao grupo, os *outros*; 5) actualizar a tradição de saberes e fazeres, de modo a torná-la pertinente e relevante para orientar os membros do grupo na acção face a novas conjunturas e mudanças sociais e/ou institucionais, através da construção de *consensos* interactivos que lidem com as divergências existentes, face a problemas comuns, reconhecidos como tal. Por conseguinte, quer a negociação de sentidos comuns, quer a negociação da hierarquia de autoridade, quer a protecção do território e propriedade, podem ser vistos como os grandes problemas com que as crianças se defrontarão nos *espaços-tempos*

das crianças, dadas as confusões, poderes e distribuição de recursos diferenciados que lhes subjazem e que só podem ser resolvidos se ocorrerem interações bem sucedidas. A construção de uma situação social bem sucedida implicará então, de acordo com Denzin (1977), a negociação da hierarquia de autoridade, a avaliação e a monitorização do comportamento dos outros, o reconhecimento diferenciado das intenções dos outros, a actuação em termos de padrões flexíveis, agindo de modo a proteger o seu território e negociar sentidos comuns.

## **2. Do confronto entre crianças nos espaços-tempos das crianças.**

### **2.1. Brincar/jogar como modo de evidenciar as relações entre pares, as rotinas da cultura de pares e a construção da(s) ordem(ens) social(ais) das crianças**

Se é vital para as crianças desenvolver acções comuns com outros-crianças desde que chegam ao JI e, consequentemente, para poder participar na cultura de pares, só o acesso a experiências concretas e implicadas na comunidade de crianças, aprendendo com elas, socializando-se umas às outras e sendo socializadas, lhes permite, reflexivamente, compreenderem-se como tal e apurar o seu sentido de similaridade ou diferença. São essas experiências que lhes permitem ultrapassar a vacuidade de um sentido de pertença meramente categorial ao mundo cultural das crianças (cf. James, 1993:136-137). Ora, quando começamos por perscrutar a vida quotidiana das crianças no JI, tendo como preocupação as práticas sociais quotidianas pelas quais elas constróem os seus significados, entendimentos mútuos e organizam em acções colectivas as suas actividades, o que parece acontecer é que não só uma grande parte delas tem lugar durante aquilo que vulgarmente se designa por *brincar* como, afinal, tal parece ser o que elas fazem o tempo todo.

O carácter desassombrado destas constatações<sup>186</sup> começa por não se poder dissociar da expressão que o *brincar* conquista no contexto do JI, dada a

---

<sup>186</sup> O mesmo se pode dizer relativamente às próprias crianças. Num estudo levado a cabo por Kalekin-Fishman (1987) é afirmado, não só que as educadoras geralmente *assumem que as crianças são competentes a brincar (ibidem:96)*, mas também que a maioria das crianças quando questionadas acerca do que fazem no JI, responde genericamente que *brinca* sendo escassas as respostas que especificam em que consiste, do seu ponto de vista, esse brincar. Também num estudo feito em Portugal acerca das práticas

sua incorporação formal como parte integrante do currículo e enquanto traço dominante das pedagogias invisíveis (cf. Bernstein, *in* Domingos *et al*, 1986) que, como se viu, perpassam na definição da ordem institucional definida pelo adulto-educadora do JI da Várzea<sup>187</sup>. Mas também não se pode dissociar da expressão que se revestem as representações dominantes acerca da infância na sociedade mais vasta. Com efeito, no ocidente, desde a revolução romântica do século XVII assiste-se à construção social de uma idealização do brincar que repousando sobre o pensamento filosófico, instaurador de uma nova maneira de pensar a natureza, encontra posteriormente nos saberes da Biologia e da Psicologia do Desenvolvimento, na afirmação e expansão de um mercado de bens para a infância e nas políticas de protecção à infância do Estado de bem-estar social, os fundamentos que legitimam uma definição sócio-psico-pedagógica da criança que faz do *brincar* o suporte essencial, positivo, espontâneo e natural do seu desenvolvimento (cf. Brougère, 1995; Rocha & Ferreira, 1994; Ferreira, 2000). Consignado como algo intrínseco à natureza das crianças e encarado como sinónimo de inocência, o *brincar*, visto genericamente como uma forma de actividade autotélica e lúdica<sup>188</sup>, livre e incerta, altamente imaginativa mas trivial porque improdutiva economicamente (cf. Callois, 1961; Huizinga, 1939; Denzin, 1977; Lopes, 1998), ganhou foros de direito próprio e universal<sup>189</sup>, acabando por se tornar a definição das definições da infância (cf. Hendrick, 1990; Jenks, 1982, 1996; Chombard-Lowe, 1971; Chamboredon & Prévost, 1973, 1975; Ferreira, 2000) e uma das descrições mais dominantes das suas acções sociais (Corsaro, 1987, 1997; James, 1993, 1998; Sawyer, 1997; Denzin, 1977; Davies, 1982; Brougère, 1995a). Ao distinguir a identidade social das crianças da dos adultos a quem, por oposição, é imputada a obrigação de trabalhar<sup>190</sup>, o *brincar* converteu-

---

lúdicas, as realizadas e as preferidas, das crianças dos 3-10 anos, em dois meios – rural e urbano – e dois níveis de ensino – JI e 1º ciclo do ensino básico – se salienta como uma das grandes conclusões, a convergência como primeira preferência e primeira prática, *brincar ao faz-de-conta*. cf. Neto & Pereira (1997:219-263). A relevância do brincar como a grande memória de infância, a mais recordada e a mais positiva, surge também numa pesquisa efectuada em estudantes do ensino superior, frequentando a Universidade do Minho e do Porto (cf. Ferreira, Rocha & Vilarinho, 1999)

<sup>187</sup> Basta para tal pensar em termos quantitativos nos *espaços-tempos* que são reservados às crianças para desenvolverem “actividades livres” e na própria organização do espaço. cf. Cap. IV, quadros 6 e 8.

<sup>188</sup> Articulando, a comunicação, ludicidade e o brincar social espontâneo, no trabalho de Lopes (1998) encontra-se uma abordagem exaustiva não só às diferentes teorias da comunicação como aos diversos corpos teóricos sobre ludicidade.

<sup>189</sup> Cf. Direitos da Criança, artº 31, *as crianças devem ter tempo livre. Têm direito a brincar e a descansar (...)*.

<sup>190</sup> A semelhança do que já se afirmou relativamente à definição de cultura Infantil só faz sentido falar em brincar por oposição a outras atitudes ou situações *só podemos identificar a actividade lúdica quando quem o pratica tem a possibilidade de empenhar e se empenha efectivamente no correspondente mas*

se assim numa espécie de arquétipo da actividade das crianças, na característica mais saliente do seu mundo de vida e no seu maior emblema, expresso no corolário *brincar é o ofício da criança* (Chamboredon & Prévost, 1973; Sirotta, 1994, 1998; Denzin, 1977). Tradicionalmente, este *ofício* tem apresentado o *brincar* como algo a que as crianças aderem enquanto esperam para entrar na sociedade e onde são vistas como praticando ou simulando acções reais e relações entre pessoas; numa espécie de cópia da realidade. É esta natureza de *faz-de-conta* que, construída socialmente como o traço dominante das brincadeiras, as dissocia da realidade social imediata da qual fazem parte. Tem, por isso, levado à desconsideração das inúmeras relações entre o *brincar* e a realidade em que se insere e que imediatamente o rodeia e portanto, à sua infantilização. *Brincar* seria, assim, sinónimo de socialização das crianças no mundo adulto e aquela equivalente a *preparação* para a vida pela incorporação antecipada de papéis sociais.

Como reacção, e colocando-se nos antípodas, outras perspectivas mais antropológicas, discutindo as relações de distinção ou conexão entre brincar, jogar e trabalhar<sup>191</sup> que separa as crianças do mundo real e do mundo adulto, acabaram frequentemente por fixar o *brincar* em formas anacrónicas de brincadeiras, jogos, rimas, lenga-lengas que remetendo para a ideia de cultura infantil como tradição, lhe dão o tom de folclore necessário que o torna, aos olhos dos adultos, um filão exótico a descobrir<sup>192</sup>. Entre uma perspectiva e outra,

---

*contrastante comportamento não lúdico* (Garvey, 1977:13), o que significa que a tarefa de atingir uma definição operacional do que é o brincar como uma espécie de actividade ou conjunto de actuações, ao ser confrontada com o facto de existirem algumas semelhanças entre comportamentos análogos, se torna particularmente difícil. cf. Garvey (1977); Denzin (1977); James (1998).

<sup>191</sup> Se as tentativas que têm sido feitas para operar distinções entre *trabalhar* e o *brincar* e *jogar* têm os resultados económicos da primeira actividade como a grande distinção que opera na fronteira entre as actividades distintas de adultos e crianças, o mesmo não é tão pacífico no que se refere às distinções entre *brincar* e *jogar*. Com efeito é difícil sustentar que o *brincar* é apenas uma actividade espontânea, livre, motivada pelo prazer, com relativa falta de organização e conflitos, uma vez que muitas brincadeiras não só não são espontâneas, como revelam estratégias orientadas para determinados fins, podendo ser altamente organizadas e conter variados graus de conflitos, emoções, tensões; tal como o *jogar*, definido frequentemente como uma actividade estruturada por objectivos e um conjunto de regras, ambos definidos previamente e, muitas vezes, extra-jogadores, cujo respeito e observância é imputável a todos os jogadores, pode acabar por, no decurso da acção, sofrer uma série de ajustamentos em relação às regras, quer em virtude dos participantes, quer da resolução de situações concretas que passam a ser objecto de negociação. A este respeito e para uma apresentação e discussão das diferentes definições de *brincar* e *jogar* de Callois (1961) e Huizinga (1939) entre outros, cf. Denzin (1977:142-148); James, (1993: 84-100, 1998:81-100); Lopes (1998).

<sup>192</sup> Um dos exemplos mais referidos é o trabalho de Opie & Opie (1969, 1982) a que se seguem os seus críticos (cf. James, 1993, 1998). Num contexto em que se procurava afirmar as crianças como seres sociais competentes e sujeitos de estudo, o radicalismo de alguns trabalhos e posições não deve obscurecer o reconhecimento da sua importância pelo pioneirismo do seu trabalho. Em Portugal, salvaguardadas as devidas distâncias, salientam-se os trabalhos de Adolfo Coelho (1883/1992) e Pires de Lima (1943). Mais recentemente, as recolhas patentes no trabalho de Reis (1991) e Sarmiento C. (2000).



*embrenhar nos meandros da ordem instituinte das criança* para apreender o *brincar*, constitui-se numa oportunidade para ultrapassar uma concepção assente na *preparação para a vida adulta* por uma outra que o valoriza, no presente, como forma fluente de construção social dos seus mundos de crianças pela *participação em actividades situadas no contexto social*. Tal obriga à desocultação adultocêntrica da idealização naturalista do *brincar* uma vez que a força da concepção tradicional reside na persistência dos seus efeitos sociais. Estes, ao impedir ou extirpar da percepção e consideração como *brincar* tudo o que não corresponde à visão lúdica e quasi etérea desta actividade, dela excluindo a dominação, o sexismo, a desigualdade social e a força, coage a vê-la como sendo um processo que ao participar a par de outros na organização das suas actividades e das suas relações sociais, contribui para criar ordem social no seu dia a dia. Isto significa reafirmar a indissolubilidade das formas de interacção dos contextos interpessoais e sociais que os produzem. Ou seja, todas as instâncias, sejam elas do *brincar* ou do *jogar*, requerem interacções envolvendo um ou mais actores que orientam reflexivamente as suas acções - as corporais, simbólicas, cognitivas e afectivas - por relação aos lugares e objectos que são agidos na situação; ao conjunto de regras que tácita ou explicitamente guiam e orientam a interacção; ao conjunto de relações que ligam os participantes uns aos outros e ao conjunto de definições reflexivas da situação propostas pelos actores para co-ordenarem a sua acção e a dos outros (cf. Denzin, 1977:148-149). Assim, se as experiências interactivas das crianças são consideradas afinal, sinónimos de *brincar* e este de se "ser criança", então, advogar o *brincar* como actividade(s) colectiva(s) situada(s), implica não o dissociar da vida e da realidade e, portanto, assumi-lo como assunto sério da vida das crianças. Esta reconceptualização do *brincar* como uma acção social subvenciona, assim, uma concepção de *brincar ao faz-de-conta* como um acto no mundo e a participação das crianças como um estatuto de *estar* neste mundo. Ambos são reveladores das suas interpretações acerca da realidade e das suas formas de, ao partilharem a sua visão do mundo, criarem realidades alternativas às dos adultos. Nesta perspectiva o *brincar* não está separado do mundo real; pelo contrário, é um dos meios de o realizar e nele agir. Não unicamente para que as crianças se preparem para ele mas, usando-o como um recurso comunicativo para participarem na vida quotidiana pelas versões da realidade

que são feitas na interação social, dando significado às acções. *Brincar* é parte integrante da vida social e é um processo interpretativo com uma textura complexa, onde fazer realidade é, então, uma espécie de negociação do significado, conduzida pelo corpo e pela linguagem.

Desafiar a idealização do *brincar* requer, então, o reconhecimento dos *espaços-tempos das crianças* no JI como importantes espaços para *brincar*, abertos à sua iniciativa, mas não deve fazer esquecer que aqueles contextos, no essencial, foram construídos pelo adulto-educadora (cf. cap. IV). Solicita a relativização de que todo o *brincar* é uma experiência social alegre e divertida, valorizante e positiva<sup>193</sup> mas, sobretudo, exige não cair na tentação de resumir toda a acção social das crianças com crianças à exclusividade do *brincar*: se é verdade que todas as crianças brincam, isso não significa que *brincar*, simulando acções reais do mundo adulto, sintetize e esgote toda a vida da criança, há muitas outras acções sociais que criando realidade social não só se interpõem e são constitutivas do *brincar* como são desenvolvidas em conjunto face ao mundo, às outras crianças e aos adultos (cf. Denzin, 1977:167; Brougère, 1995:39; Garvey, 1997:27-28). Sendo assim, tão importante como valorizar o *brincar ao faz-de-conta* enquanto narrativa, é compreender as suas oscilações com as relações sociais que o prendem à vida real e aos usos sociais que as crianças fazem do *brincar no brincar*. Não esquecendo, ainda, todas as outras acções que podendo ocorrer enquanto as crianças desenvolvem acções solitárias ou paralelas, se podem tornar eventos sociais (cf. Cavin, 1987).

Ao *embrenhar nos meandros da ordem instituinte das crianças* para compreender como é que as crianças desenvolvem acções comuns, reivindica-se o *brincar* como uma parcela central dessas acções<sup>194</sup>, para sobretudo perceber como é que com “isso” elas constróem a sua cultura e se auto-regulam como grupo social. Ou seja, como é que ao desenvolverem acções comuns, as crianças estão envolvidas e a participar como membros de um grupo e

---

<sup>193</sup> São vários os autores que subscrevendo a importância do *brincar* no desenvolvimento de competências sociais das crianças têm, no entanto, questionado o seu alcance do ponto de vista das práticas sociais mais imediatas ou futuras (cf. Brougère, 1995; Denzin, 1977).

<sup>194</sup> De acordo com as distinções dos *espaços-tempos* do JI quero ressaltar que privilegiadamente me ocuparei com a análise dos *espaços-tempos das crianças* (cf. cap. IV). Isso não significa que na análise que se seguirá, não me tenha socorrido de interacções que ocorreram no *espaço-tempo para* crianças consideradas relevantes para explicitar o alcance de algumas relações.

implicadas em processos de aprendizagem social e cultural pelos quais a sua cultura se realiza.

Embora se constate que o *brincar* se inspira no mundo adulto, é um equívoco supor que se trata de meras imitações ou réplicas grosseiras da vida adulta. Com efeito, no âmbito da análise proposta pelo conceito de *reprodução interpretativa* do mundo e da sociedade adultos pelas crianças, apesar de nas suas brincadeiras poderem repescar os temas e representar os papéis e as formas de relação que observam no mundo adulto, elas não só são *selectivas* nos modos como os apreendem e interpretam como expressam a sua diferença nos modos como os desempenham – de que o *brincar ao faz-de-conta* é paradigma – pelos significados, *performances* e usos sociais criativos, transformadores ou transgressores que lhes investem. Nesta medida, é igualmente verdade que muitas das brincadeiras das crianças, representando as suas interpretações e entendimentos daquele mundo, mostram que elas, colectivamente, ao reconstruírem conceptualmente o contexto físico, durante ou para as suas brincadeiras e, ao reconstruírem cognitivamente aspectos da vida social adulta, não só aumentam o seu entendimento dela, em termos do contexto presente, como simultaneamente elas se apresentam nas suas próprias realidades sociais. Por conseguinte, não só as suas brincadeiras podem ser mais transformativas que imitativas, distanciando-se do mero desempenho de papéis sociais – em particular nas *brincadeiras socio-dramáticas* (Corsaro, 1997) –, como a sua participação evidencia, na apropriação interpretativa e criativa dos recursos culturais disponíveis, o seu uso como instrumentos frequentemente refinados, transformados e expandidos ao nível do desenvolvimento da acção colectiva (cf. Vigotsky, *cit.* Corsaro, 1997). De igual modo, e porque a representação de um determinado papel é denotativa da apropriação intra-individual que cada criança efectuou do mundo adulto, *brincar* é bastas vezes sinónimo de confronto inter-cultural entre elas e de lutas pela afirmação e legitimação de determinados saberes e fazeres em detrimento de outros, continuando a decorrer desse confronto, agora entre pares, a expansão de conhecimentos e experimentos quer acerca da realidade social adulta, ainda que por via indirecta, quer acerca da realidade social infantil por via directa. Concebe-se assim o *brincar* como um contexto socializador relevante e significativo para os pares podendo, deste ponto de vista, ser visto como *apenas potenciando as*

respostas das crianças, quer em explorações inovadoras, quer na rotinização de papéis (Sutton-Smith, 1977:236, cit. James, 1993:170). Como tal, recobre uma dupla socialização: as crianças adquirem conhecimentos acerca do futuro brincando com a "vida adulta" no presente, ao mesmo tempo que os papéis e as identidades que as crianças se permitem umas às outras nas suas brincadeiras, podendo falar "mais alto" acerca das relações de poder e das hierarquias de estatuto que existem entre elas, contam acerca dos processos e relações sociais que ocorrem entre si. Sendo inegável que quando as crianças brincam podem muito bem evidenciar as estruturas conceptuais e sociais adultas que lhes servem de modelo, o que é significativo é que elas são jogadas fora [do mundo adulto] e experienciadas no mundo das crianças (Geertz, 1975:50, cit. James, 1993:170) entre crianças.

*Embrenhar nos meandros da ordem instituinte das crianças para compreender o seu brincar* torna-se, assim, um analisador privilegiado das interacções que permitem acompanhar, a par e passo, a construção social das suas realidades de crianças em acção, naquilo que lhes permite, ao alicerçar rotinas do brincar, desenvolver uma familiaridade com as suas próprias regras e com as formas socialmente aceites no grupo de o fazer. Como tal, uma forma de com isso relevar, como a participação das crianças nestas actividades é em si mesma um sinal da sua implicação nos jogos mais complexos da identidade social que são revelados através da *performance*: os jogos do estatuto e do género. O mesmo é dizer que, à semelhança de qualquer outra relação social, entendo o *brincar* como uma forma de comunicação cultural onde as crianças são capazes de criar um entendimento mútuo acerca da natureza dos objectos, dos espaços, pessoas em presença e actividades, mesmo que em *afirmações paradoxais* (Schwartzman, 1978:246) os transformem pela mera verbalização, criando um contexto de negociação e acção que é o *brincar ao faz-de-conta*. Reflexamente, *brincar* é, ao mesmo tempo, um *texto*, na medida em que ao fazê-lo, as crianças contam histórias acerca delas mesmas a si mesmas. Por isso, atentar "a quem faz o quê", ou seja, aos papéis desempenhados pelas crianças no contexto da brincadeira, pode ser revelador das relações sociais complexas que estruturam a hierarquia do grupo. Mais; sendo durante o *brincar* que muitas destas relações são afinal comentadas, *brincar* é também uma oportunidade das crianças tecerem comentários às suas relações sociais, de as interpretarem e

reflectirem acerca da natureza do seu papel, dos parceiros e das relações entre os dois e uma oportunidade para as reinterpretarem e transformarem. Nesta medida, uma das coisas que as crianças aprendem enquanto *brincam* é que o comportamento é influenciado pelo contexto, que os contextos influenciam a estrutura de autoridade das relações e que o *brincar* é em si mesmo, um *contexto*. Nesta perspectiva, *brincar* é tanto um texto – drama – como um *contexto* – negociações – (Schwartzman, 1978:247-253, 1981).

Para que as crianças brinquem, a condição primeira é que elas sejam capazes de desenvolver acções comuns entre si. Tal implica ter de haver um entendimento mínimo, partilhado e acordado, tácita ou verbalmente, entre os participantes, por forma a poderem reciprocamente co-produzir e co-orientar as suas acções, num dado tempo, espaço e em determinados cenários; *i.e.* num contexto situacional. É esta dimensão social que releva da ordem da decisão e da negociação colectivas, constitutivas dos acordos essenciais ao *brincar com outros* a que se entregam as crianças, que o torna uma das actividades incontornáveis quando se pretende observar e compreender a construção social de ordem sociais no JI. Grande parte das brincadeiras e jogos das crianças requerem e implicam em primeiro lugar, o *envolvimento mútuo*, ou seja para que as acções comuns sejam bem sucedidas, cada um dos participantes envolvidos na interacção deverá apresentar uma *performance* de acordo e em resposta à do outro, experimentando-se (in)directamente do ponto de vista e respostas dos outros membros do mesmo grupo social<sup>195</sup>. Nesta perspectiva, *brincar* é sinónimo de encontros sociais onde o indivíduo tem oportunidade de adquirir um sentido de si *assumindo as atitudes dos outros indivíduos em direcção a si, num contexto social ou num contexto de experiência e comportamento nos quais, os dois estão envolvidos* (Mead, 1935:138, *cit.* Corsaro, 1998:378; Goldman & Emminson, 1997:331; Garvey, 1987:114). Tomar em consideração as perspectivas e o papel do *outro*, assumindo uma postura que é diferente da que habitualmente se tomaria sozinho – sendo uma competência sócio-cognitiva aprendida no contexto e no decurso dos jogos e brincadeiras – é uma condição

---

<sup>195</sup> Isto significa que no *brincar* social não se incluem nem as situações de *jogo paralelo* (consideradas como uma forma de comportamento social, pautada pela proximidade física de outras crianças e até mesmo partilha dos mesmos objectos e espaços mas não como interacções) nem as situações de *brincadeira sozinho/a ou jogo solitário* (podendo existir por si sós, intercalam muitas vezes as situações de participação em acções comuns, particularmente na ocasião de conflitos e disputas).

central para o estabelecimento de acordos que permitem ou não uma abertura dos jogos mais ou menos pacífica, ou mais ou menos formal mas, fundamentalmente, um modo da criança se constituir por esta via, como actor social. Daí que o *brincar* seja considerado social e livre e *auto-referencial ao indivíduo* porque decorre primeiramente do protagonismo e auto-motivação dos sujeitos, ao mesmo tempo que cumpre a função de *abertura ao outro* facilitando a comunicação entre si (cf. Lopes, 1998:165).

Em segundo lugar, *brincar*, requer a *interacção verbal e/ou não verbal*, alternada e em sequência, o que reenvia, uma vez mais à reiteração das interacções como base para o desenvolvimento de acções comuns. É nelas e através delas que se processa a (re)negociação da definição da situação e a afirmação de acordos, a resolução de problemas e conflitos, a (re)definição dos papéis, a incorporação da diversidade nas suas *performances* e a aceitação das de *outros*, a criação de regras mais concretas ou abstractas que regulam as interacções e a expressão de estilos mais pessoalizados de acção que brindam as brincadeiras com um maior refinamento, embelezamento e complexidade. O iniciar e o desenrolar das brincadeiras, oscilando entre sucessivas negociações bem como o conteúdo dramático que aquelas permitem, impossibilitando a sua dissociação do enquadramento do próprio *brincar*, conduzem à afirmação das interacções verbais e não verbais como linguagens intrínsecas acerca do *brincar* e ao próprio *brincar* e como recurso comunicativo fulcral para a participação na vida quotidiana no JI. Assim, o conteúdo da acção *brincar* não é separável das relações sociais das crianças onde tanto representam como gerem as suas interacções sociais no processo de estruturação sócio-comunicativa como directores e espectadores, ao mesmo tempo que brincam as suas brincadeiras sócio-dramáticas, no processo de estruturação dramática, como actores e contra-actores (cf. Sutton-Smith, 1987:302; Goffman, 1973). Porém, dado que este processo social e dramático é altamente imprevisível e assimétrico - *co-produz reciprocamente a acentuação das diferenças, dos conflitos, das contradições, bem como a possibilidade de os enfrentarem co-construindo acordos, consensos, responsabilidades, decisões e compromissos* (Lopes, 1998:165-166) -, o seu sucesso depende da reciprocidade e do compromisso dos actores com a definição da situação, bem como a clarificação das diferentes fachadas e papéis sociais que se representam e que se actualizam

constantemente nas decisões que tomam. As crianças, ao procederem às negociações e elucidações que estão na base da construção social da ordem na interacção, estão regularmente a comunicar o processo de comunicação que se experimentam, exercendo as suas competências *metacomunicacionais* (cf. *idem*). *Brincar* torna-se então um contexto social onde as crianças aprendem *como* interagir. Isto é, a *dialogar em alternância e sincronia*, a *compreender acções não-literais*, a *criar regras abstractas*, a *representar papéis complexos e hierárquicos ou reversíveis* (Goldman & Emminson, 1987:94). Ao fazê-lo, de construir e reconstruir as relações sociais que lhe dão deferimento como sujeitos competentes e membros participantes e integrados no grupo de crianças.

Em terceiro lugar, a importância das interacções sociais, sejam elas verbais e/ou não verbais, avalia-se igualmente para um contexto de brincadeira pautado por interpretações e significações de *não literalidade*<sup>196</sup> (Goldman & Emminson, 1979:88-90; Garvey, 1977; Sutton-Smith, 1979) dos espaços e objectos que remete para a sua conceptualização como contexto de pretensão construído, assente num conjunto de regras tácitas conhecidas das crianças. Esta *não literalidade*, manifesta pelas qualidades *paradoxais*, *metacontextuais*, *situacionais*, *circunstanciais* e *transformantes* (Lopes, *ibidem*) que perpassam no *brincar*, parecem ser aquelas que melhor o distinguem de outros tipos de interacção social. Não só permitem às crianças *fazer de conta* que são outro alguém daquilo que são, como lhes permite co-transformar simbolicamente a realidade em novos sentidos, funções, formas e configurações através da linguagem e da manipulação ou usos alternativos dos objectos e espaços. Ou ainda da reversibilidade de papéis, o que implica uma sofisticada compreensão da natureza do papel desempenhado, do papel do parceiro, das relações entre os dois e da natureza da sua estrutura hierarquizada. Assim, *fazer de conta* será

---

<sup>196</sup> Esta é uma das situações em que o adultocentrismo pode intervir fortemente uma vez que a afirmação de não-literalidade requer a inferência de significados e estes decorrem da assunção da existência de uma versão literal e não literal de uma acção ou conjunto de acções: os significados *apenas existem na presença de contrastes* – se uma pessoa sorri o tempo todo não temos qualquer razão para crer que ela esteja feliz se nunca a tivermos visto com outra expressão que não a de sorrir – só quando existe um contraste é que podemos falar de orientações literais ou não literais (Garvey, 1987:104). O contraste pode não ser unicamente expresso pelo comportamento físico mas pelo conceito que lhe subjaz e que estrutura esse comportamento: foi o caso das diferentes interpretações que sobrevieram ao momento da arrumação, tanto no confronto das crianças com os adultos como no das crianças entre si (cf. cap. V). Ora, acontece frequentemente que, como observadores tendemos a colocar as nossas próprias construções de adultos em tudo o que as crianças fazem [...] o critério de não literalidade pode muito bem ser uma distinção gerada pelos adultos e não uma distinção gerada pelas crianças [...] devem ser feitas distinções entre o comportamento social e as interacções e entre actividade literal e brincar social (cf. Goldman & Emminson, 1987:96-98).

aqui entendido como sendo a *transformação voluntária do aqui e agora, tu e eu, disto e daquilo, de acordo com o potencial de acção que os componentes de uma dada situação eventualmente contenham* (Garvey, 1977:125). A realidade assim co-construída enquanto as crianças brincam pode opôr-se, contrastar ou apresentar-se ambígua e contraditória às diversas representações, comportamentos e situações da realidade social das quais derivam. Nesta medida, quer as indicações verbais quer as não verbais que são dadas pelos actores através das acções incorporadas no *brincar* não significam fins em si mesmos, mas servem apenas como recurso para a sua prossecução e manutenção – *brincar é processual* –, permitindo-lhes, no entanto, compreender essa acção como significativa. A atribuição de interpretações e significações não literais que constróem a simulação requer pois que os sujeitos, na sua implicação *estejam conscientes de estar a praticar uma acção diferente do que aparenta, sendo essa atitude não literal que permite que o brincar ao faz-de-conta como actividade lúdica esteja defendido de consequências – efectivamente é o que permite que brincar seja brincar* (Garvey, 1977:15-16; Lopes, 1998:153-158). É por isso que *fazer de conta* tem tendência para ser redundantemente assinalado através de indicadores verbais e não verbais explícitos para indicar quem se é, o que se está a fazer, com quê e onde e se esses objectos e contextos se representam na sua interpretação literal ou não – função metacognitiva e metacomunicacional. Requer igualmente uma encenação dos actores, ou seja, uma representação expressa por meio de conteúdos e formas de discurso ou por conteúdos e formas de acção que a criança que *faz-de-conta* pretende realçar como características da identidade adoptada ou adequada ao tema escolhido. É precisamente por isso também que *fazer de conta* é alvo de frequentes discussões e disputas<sup>197</sup> quer no início, no decurso da acção ou no imediato, que relevam quer os confrontos inter-culturais quer os processos sociais que lhe subjazem.

Em quarto lugar, *a repetição*. A repetição das interacções, não podendo ser entendida senão na sua articulação dinâmica com um contexto organizacional caracterizado pela permanência e estabilidade onde os espaços e objectos são relevantes, fornece a base para um envolvimento mútuo quer no

---

<sup>197</sup> Neste contexto, o que se afigura interessante assinalar é que estas disputas, em particular as que se referem à posse de objectos, podendo ocorrer no contexto de brincadeiras de *faz-de-conta*, parecem ser bastante literais (cf. Goldman & Emminson, 1987:99).



fluxo da acção e ao longo do tempo, quer do tema, dos participantes, das regras e sequências de acção, facilitando a criação de um repertório similar de actividades que as crianças podem desenvolver em comum. É esta repetição das interacções, reforçando as relações sociais entre as crianças e possibilitando a sua transferência para outros espaços e actividades, que é constitutiva do processo de rotinização da acção que estrutura a cultura de pares e a organização social do grupo de crianças. Nesta medida, captar como é que o *brincar* envolve as crianças em acções colectivas é, de alguma forma, procurar compreender como é que elas são interpretadas, transformadas e constituídas como rotinas que *harmonizando-se entre o caos e a ordem* expressam, num *movimento experiencial*, a dinâmica interactiva que as suportam (cf. Lopes, 1998). Com efeito, o carácter repetitivo das rotinas do *brincar* não deve, em caso algum, conduzir ao malogro de pensar que as brincadeiras são iguais ou que nelas duas acções são idênticas. Pelo contrário, há permanentemente um amplo conjunto de variações na acção pela introdução de inovações ou da sua complexificação que, fazendo co-existir sub-rotinas ao tema central, revelam, precisamente, a expressão de autoria dos actores mesmo que dentro de alguns limites e constrangimentos. Revelam ainda, o reconhecimento mútuo do poder transformador do *brincar* como importante elemento da cultura de pares. Poder transformante da realidade que é tanto mais relevante de assinalar quanto contrasta, em simultâneo, com a manutenção da reprodução das estruturas de poder e de autoridade no seio do grupo de crianças. Consequentemente, importa aqui ressaltar as relações entre rotinas e regras estruturantes do *brincar*<sup>198</sup>, entendendo-se que as rotinas, embora envolvendo o uso de regras, estas se apresentam flexíveis, co-definidas no decurso da acção, mais de acordo com as circunstâncias e os circunstantes em situação do que com os lugares e os objectos em uso. Nesta medida, é nos usos sociais de que as regras são alvo entre as crianças que mais visível se torna a sua natureza não conformista e não determinística, em particular, nos momentos de conflito onde a força da

---

<sup>198</sup> Havendo perspectivas que fazem uma demarcação cerrada entre *brincadeiras* e *jogos*, por via, precisamente da sua distinção entre a não existência de regras – *brincadeiras livres e espontâneas* – e a sua imprescindibilidade – *jogos* – considera-se que ambas se estruturam em regras de procedimento de acordo com enquadramentos específicos. Para além da regra geral básica que é a da reciprocidade em toda a interacção social, advoga-se que os jogos e brincadeiras requerem regras locais específicas, aplicáveis ao contexto ou à actividade, centrais para a sua estruturação e organização; as quais estão articuladas com os modos como as crianças iniciam *rotinas de brincar* e jogos, bem como a constante recapitulação das regras locais. cf. Denzin (1977).

justificação faz eclodir a explicitação e/ou formalização de regras e princípios de acção em níveis de maior ou menor abstracção. Daí que a sua fidelidade e respeito devam ser antes procurados na articulação que subentendem com o contexto espacio-temporal em que ocorrem, o conteúdo da acção, as relações sociais em presença e o uso da atitude lúdica e/ou de poder que manifestam.

A rotinização das brincadeiras, fornecendo padrões de acção conhecidos para os actores que lhes permite tornar a vida quotidiana mais predictível e integrar um maior grau de controlo sobre as suas próprias vidas, cobre, assim, quer as necessidades securizantes, quer as necessidades de exploração das crianças. Pode, portanto, apresentar sanções a quem violar as suas regras pela reafirmação das regras do *brincar*, mas ser, no entanto, tolerante o bastante para vir a integrar ou modificar as regras inicialmente definidas permitindo, ao mesmo tempo, que as crianças (re)descubram os limites do jogo. Significa também que se os mesmos participantes desenvolverem repetidamente o mesmo tipo de brincadeiras durante algum tempo há fortes probabilidades das regras poderem vir a assumir formas mais rígidas, rotinizando quer a acção, quer as suas negociações. Nesta perspectiva, quer pela forma como as crianças constróem as suas próprias regras, quer pelo uso social que fazem das mesmas, a sua adesão, o consenso sobre a sua actualização, reconhecimento, reinvenção ou adequação, constituindo-se simultaneamente em legisladores e legislados, obriga-as a segui-las e a submeterem-se mutuamente à apreciação dos *outros*; o que denota no *brincar* uma moral cooperante (Lopes, 1998:*ibidem*). *Brincar* permite assim que o grupo se auto-estruture na partilha de saberes e comunicação referenciadas a uma rotinização das actividades do quotidiano no JI; rotinização essa cuja sequência, repetida vezes sem conta, se constitui na rotina das rotinas de acção da infância e na mais típica da sua cultura infantil (Corsaro, 1985, 1986c, 1988a, 1993, 1997). Apresenta-se, portanto, como o *exemplo ideal porque encapsula os aspectos do brincar das crianças que sendo exploratórios servem já para confirmar e reforçar o seu conhecimento e os significados partilhados* (Davies, 1982:63).

Finalmente, ao considerar que o *brincar* é uma das noções-chave para compreender o envolvimento das crianças como membro e a sua participação activa em rotinas colectivas que simbolizam que alguém é parte do grupo (cf. Corsaro 1992, 1997), ele surge também creditado como uma oportunidade para

fazer e encontrar *amigos*. Desempenha, então, um papel central na construção de relações de amizade, uma vez que muita da construção de significados comuns está no cerne das amizades que se desenvolvem durante o *brincar* (cf. Davies, 1982). Fazer *amigos* e *brincar* surgem assim como sinónimos e concordantes com a ideia que só assim, as crianças conseguem participar e fazer parte de uma cultura de crianças. Neste sentido, importa observar como é que a dinâmica compulsiva do jogo pode conduzir e ajudar à formação de amizades com base em interesses e/ou perspectivas comuns e/ou características pessoais.

Porque *brincar* como prática cultural reflecte quer os valores, quer as realizações da cultura das crianças e lhes fornece oportunidades para experimentarem, exercitarem e adquirirem atitudes, comportamentos e conhecimentos valorizados culturalmente, interessará, mais do que aprender as suas regras e identificar os tipos e as formas estruturais das brincadeiras<sup>199</sup>, descrever como é que os seus processos de relação interpessoais são colectivamente produzidos. A atenção ao *brincar*, residindo no modo como as *interacções através das quais as brincadeiras são levadas a cabo in situ permitem aos participantes colaborar activamente na construção do jogo no momento* (Goodwin, 1995:262), repartir-se-á entre o modo como se geraram as estruturas de jogo (rotinas, sequências e princípios de acção, com os seus sistemas de regras, significados e de como se consolidam ou transformam com o tempo) e o modo como nelas operou o jogo social (as negociações, conflitos e disputas nas relações entre pares para chegar ao consenso na definição de situações, incluindo as suas desconexões, manutenção ou contra-definições). Reflectir sobre estes processos é reflectir acerca da natureza do envolvimento das crianças como membros nas culturas locais e as mudanças de grau ou de intensidade da sua qualidade de membros e participação ao longo do tempo. Ou seja, é reflectir sobre como é que a natureza de pertença muda com as experiências das crianças nas culturas locais e como é que estas experiências

---

<sup>199</sup> De acordo com Corsaro (1997) a maior parte das *rotinas do brincar* podem ser caracterizadas de em três grande categorias: i) *brincadeiras de fantasia espontânea ou brincadeiras imaginativas* – o jogo é espontâneo e altamente improvisado, começa com o nomear da acção e raramente está relacionado com planos de acção específicos; ii) *brincadeiras sócio-dramáticas* – as crianças produzem colaborativamente actividades e rotinas que estão relacionadas com características organizacionais das instituições como família, escola, trabalho do mundo adulto, iii) *jogos de regras*.

se relacionam com os lugares das crianças no mundo adulto e com outras culturas locais de pares.

*Brincar* pode também ser visto como uma arena política onde se alicerçam ordens sociais. É isso que permite interpretar as funções de socialização do *brincar* como meios através dos quais as crianças aprendem acerca dos sistemas cognitivo e afectivo de uma cultura particular. O mesmo é avançar para uma outra concepção do *brincar* como *ser criança entre crianças* que subscreve a afirmação de Denzin (1971, in Jenks, 1982:192): *quando são deixadas a si próprias as crianças não brincam, elas trabalham para construir ordens sociais. Brincar é uma ficção do mundo adulto. O trabalho das crianças envolve assuntos sérios como desenvolver linguagens para comunicar, apresentar e defender os seus selves em situações de dificuldade, definir e processar a desviância e construir regras de entrada e saída em grupos sociais emergentes. As crianças vêem isto como preocupações sérias e frequentemente fazem uma clara distinção entre as suas brincadeiras e o seu trabalho.*

Por tudo o que ficou dito e porque aquilo que o adulto-educador espera e deseja que as crianças façam nos *espaços-tempos das crianças* é que brinquem, *brincar* torna-se então uma espécie de passaporte que permite compreender a indissociabilidade entre a cultura de pares, a organização do grupo de crianças e a construção da(s) sua(s) ordem(ens) social(ais).



O objectivo central é agora o de evidenciar como o conjunto inicial de crianças que se encontra no JI da Várzea só se constitui como grupo social na medida em que, ao ser capaz de se apropriar do que lhe é exterior e transformá-lo em algo seu, constrói activamente uma realidade quotidiana partilhada (sua) naquele contexto, alicerçando uma *ordem social das crianças*. Para tal, tomo como ponto de partida e de referência, os *momentos do brincar* e os *espaços das e para crianças* que o adulto-educador lhes oferece.

Ao permanecer no contexto dos *momentos do brincar* procuro, primeiramente, dar conta dos modos como as crianças, nas suas deslocações e movimentos, paranças e demoras pelos espaços-sala, em ritmo balanceado entre o *nomadismo* e a *sedentarização*, foram imputando ao longo do tempo, outras (res)significações simbólicas às suas *áreas de fronteira e/ou intersticiais*.

Num segundo momento, darei uma particular atenção ao processo de *sedentarização* (que as crianças efectuaram) nos *espaços das crianças* previamente definidos pelo adulto-educadora, elegendo dentro deles, a *casa* e o *posto médico*; exemplares de como as próprias crianças, ao se apropriaram deles pelos usos sociais colectivos expressos em rotinas do *brincar*, os dotaram de significados e conferiram um conjunto de saberes, fazeres e sentires que reconhecidos pelas/os diferentes participantes são denotativos da sua cultura. Procuro identificar e analisar as principais rotinas de acção ali implementadas, em particular, os processos instituintes e de institucionalização das sequências, regras e princípios de acção relativos aos espaços, objectos e papéis sociais investidos aquando do *brincar*. Com isso, pretendo evidenciar os modos como de(o)correu a sua negociação, difusão e regulação no e pelo grupo de crianças, fulcrais para inferir a sua organização social. Como tal, intento dar conta, em simultâneo, dos modos como na constituição destas rotinas da cultura de pares, elas próprias são capazes de estruturar no tempo um conjunto de consensos e solidariedades locais, mas também um grupo(s) contendo divisões e hierarquias informais, relativas a qualidades e valores individualizáveis ou em função da classe social, género e fracções etárias. Ou seja, com base na análise das rotinas da cultura de pares ocorridas na *casa* e no *posto médico*, creio ser possível identificar algumas das principais coordenadas constitutivas da sua cultura de crianças e da sua organização social como grupo de pares; pistas para a captação de dimensões que alicerçam a(s) sua(s) ordem(ns) social(ais) - o género, a idade, classe social. Finalmente, traço sobre o "terreno" que constitui a organização adulta do espaço-sala, a dupla cartografia que resultou da apropriação diferenciada que as crianças efectuaram dele - uma cartografia genderizada e etária - para aí assinalar as suas *moradas* preferenciais.

Num terceiro momento e de acordo com a análise anterior, adopto aquela que é a dimensão imediatamente mais visível e impossível de ignorar, o género, para a partir dela apreender os processos sócio-culturais que, intervindo na apropriação diferenciada do espaço, alicerçam a construção de ordens sociais de género. Porém, tendo em mente que ao incluírem pela sua inerência e indissociabilidade outras qualidades sociologicamente configuráveis como a idade, classe social e antiguidade na instituição, a sua análise *in situ* permitirá apurar a construção da ordem social etária das crianças. Retomarei a

apropriação diferenciada que as crianças efectuaram dos *espaços das crianças* para, a par da análise dos modos de acção colectiva das meninas na casa e dos meninos nos *jogos-trabalho*, evidenciar, nas suas *rotinas de interacção*, os saberes, fazeres e sentires por elas entendidos como traços constitutivos de feminilidades e masculinidades. Porque nestes processos não estão ausentes formas de distinção social, poderes e resistências relativas, entremeados por formas de sociabilidade que os reforçam ou não, uma atenção às continuidades e transformações que no tempo assistem à construção de uma dada organização homossocial de género feminino e masculino, permitirá dar conta da conversão dos respectivos actores num dado posicionamento social, no quadro estatutário dos respectivos grupos, denotativo das ordens sociais femininas e masculinas. Na sequência deste procedimento será ainda preocupação focalizar as relações de heterossocialidade que se cruzam nestes *espaços das crianças* por forma a observar, nos confrontos entre meninos e meninas ocorridos aquando da transgressão de zonas de fronteira exclusivas de género, as “guerras” e “pazes” que reflectem os seus poderes relativos e apreender a dominância, ou não, de uma ordem de género sobre a outra.

Num quarto momento, avanço para os *espaços das e para crianças*, à partida mais neutros do ponto de vista do género – a *biblioteca*, o *posto médico* e o *desenho*. Aqui, visarei captar a existência, ou não, de outro tipo de relações sociais e sociabilidade intra e entre géneros para assinalar até que ponto aquelas reiteram continuidades e/ou mudanças relativas às relações sociais entre género, idade e classe social observadas anteriormente. Agindo como contraponto, esta análise, permite também avaliar até que ponto as relações de poder reconhecidas como dominantes se reforçam e/ou mantêm o poder de influenciar, ou não, a prevalência de uma dada ordem social e a organização social hierárquica no grupo de pares. Creio então que, após a análise do processo de co-construção das ordens sociais de género feminina e masculina, poderei finalmente retratá-las em articulação com a ordem social de idades, as relações de sociabilidade e a ordem sócio-cultural de classe que se interpuseram comum e dominantemente; todas elas intervindo a seu modo na estruturação e organização do grupo de pares como grupo social hierarquizado.

Ao longo e no desfecho de cada um destes grandes momentos vão sendo efectuadas sínteses parcelares ou globais dos mesmos.

### 3. Da apropriação do espaço das crianças e da sua resignificação pelos usos sociais colectivos, expressos em rotinas do *brincar*, alicerces que constróem a ordem(ns) social(ais) das crianças

3.1. Os *momentos do brincar* como momentos de apropriação dos “entre espaços” do espaço institucional pelas crianças e da sua resignificação pelos usos sociais colectivos expressos em *rotinas do brincar*.

- “Agora podem ir brincar para onde quiserem!” – diz a Carlota

Os *momentos de brincar* que ocorrem no *tempo das crianças* e que se sucedem aos *momentos de reunião* ocupam uma grande parte do horário lectivo do JI da Várzea. Apresentam-se quotidianamente distribuídos por dois grandes períodos: o da manhã e o da tarde<sup>200</sup>, sendo apenas interrompidos com as rotinas do comer – lanche e almoço - e/ou as transições com o exterior – recreio e saídas para a cantina ou para casa (cf. cap. IV, quadro 7).

Este(s) momento(s) que se inicia(m) quando a Carlota, no *terminus* do(s) *momento(s) da reunião* anuncia “- Agora podem ir brincar para onde quiserem...” ou após o recreio que “- Está na hora de ir para dentro!” e que terminará sempre que por ela for notificado “É para arrumar!”, têm como consequência imediata por parte das crianças, duas acções em cadeia: *dirigir rapidamente para a área da sala onde se quer desenvolver uma dada actividade* ou *para onde se quer ir para estar perto de...* ou *para onde se quer brincar com outras crianças e iniciar uma acção, interagindo com os outros*. Assinalando no interior do JI e por referência ao *espaço-tempo dos adultos*, descontinuidades múltiplas e sucessivas de acções e relações sociais, o(s) *momento(s) do brincar* começa(m) por se exprimir visivelmente numa *transição de actividade*: de momento(s) supra-determinado(s) pelo adulto-educadora envolvendo colectivamente *todo* o grupo de crianças, para momento(s) desmultiplicado(s) numa miríade pela pluriactividade em que elas se envolvem com outras por referência aos diferentes espaços, às diferentes actividades, à sua disposição e/ou às crianças que nelas participam. Ao afirmar

---

<sup>200</sup> Podendo considerar como parte do *momento do brincar*, o *momento do recreio* que se sucedia ao lanche e que em caso de bom tempo poderia prolongar-se quase até à hora do almoço, optei por não integrar a sua análise como tal neste trabalho, não só porque nesse momento, ocorriam frequentemente actividades colectivas propostas pela Carlota - dançar, saltar à corda, gincanas e jogos de estafetas -, como também porque nelas se incluía a participação de muitas outras crianças da escola primária. Não negando a importância social destes *momentos de recreio*, quer pelo alargamento das relações das crianças do JI às da EP e dos processos de socialização que entre elas ocorreram, quer pela ludicidade que os caracterizava, restringi a análise às acções que se circunscrevem à sala do JI.

"- *Agora podem ir brincar para onde quiserem!*", o adulto-educadora define formalmente um marco temporal ("- *Agora...*) que ao delegar nas crianças escolhas e decisões (... *podem ir para onde quiserem*) estabelece uma diferença fundamental entre os *espaços-tempos dos adultos* e os *espaços-tempos das crianças*. Esta consubstancia-se numa *transferência dos poderes de decisão e do controlo da acção e relações para as crianças*: i) da conformidade e participação em acções colectivas que decorrem sob iniciativa do adulto-educadora para a assunção da de iniciativa e decisão individual das crianças relativamente às suas acções; ii) da observância pelas regras e valores institucionais definidos pela ordem social adulta, para a invenção e institucionalização das suas próprias regras e valores. Tal requer por parte destas a escolha do(s) espaços/actividade(s), objectos e/ou dos parceiros com quem se quer desenvolver acções comuns, bem como a definição das situações e o tempo de permanência, trânsito ou abandono da(s) actividade(s) e/ou relações sociais. O(s) *momento(s) do brincar* assume(m)-se assim como central(ais) na *recomposição dos padrões de comportamento colectivos das crianças* – dos padrões de comportamentos colectivos incorporados e socializados por referência à ordem institucional adulta para padrões de comportamento colectivos emergentes das rotinas e rituais do *brincar* que, referenciados às crianças, constróem a sua cultura de pares, instituem uma ordem social *entre e para* crianças, ao mesmo tempo que estas se organizam como grupo social.

A diferença manifesta na nova definição da situação (*ir brincar*), ao desobrigar as crianças de uma atenção focalizada no adulto-educadora desloca-a para o contexto espacial (... *ir brincar para onde quiserem*) e, com isso, alforria a quebra da quietude e do alinhamento pelo colectivo, consentindo o extravasamento do movimento e do som. "- *Agora podem ir brincar para onde quiserem!*", converte-se então numa expressão denotativa das distinções não ditas entre "um antes e um depois", entre o probo e o trivial, o trabalho e a folga, a atenção e a distracção, o tino e o entretenimento. Por conseguinte, o *momento do brincar* enquanto epíteto dos *espaços-tempos das crianças* sublinha uma *mudança deliberada na escala, no eixo e na direcção das relações sociais*. Ou seja, da conversão dos papéis e estatuto cimeiro do adulto-educadora e das suas relações explícitas de maior verticalidade para uma posição de rectaguarda



e uma intervenção mais individualizada ou mais implícita em prol da sua configuração e (re)distribuição no grupo de crianças em relações de uma maior horizontalidade porque agora se espera que sejam elas a fonte do fazer-sentido. Finalmente, associa-se este processo a uma *inversão no controlo das dimensões contextuais da acção*: de um maior e mais (in)visível *controlo do(s) tempo(s) pelo adulto-educadora* (cf. cap. V) para uma maior e mais (in)visível *apropriação e controlo do(s) espaço(s) e objectos(s) pelas crianças* na acção, sua ocupação diferenciada e resignificação pelos usos sociais colectivos.

O(s) *momento(s) do brincar* situando-se no prolongamento do(s) *momento(s) de reunião* que recontextualiza(m) quotidianamente as crianças na ordem institucional, não deixam de os ampliar já que também eles o fazem, mas agora por referência a si próprias e nos/aos espaços-tempos que lhe foram consignados. Com efeito, para além da definição verbal explícita da Carlota “- *Agora é para ir brincar para onde quiserem!*” que se consubstancia num conjunto prévio de propostas de actividades – *espaços para crianças* – e de cenários de acção – *espaços das crianças* –, “não há”, a partir de então, uma presença directa de adultos para dar e marcar o “tom”. É como se o adulto-educadora auto-suspendesse as suas funções ao disponibilizar o(s) *momento(s) de brincar* à livre iniciativa das crianças, deixando-lhes como legado um espaço previamente organizado, proponente de acções para que nele elas ajam onde, com quem, como e quando quiserem. Entre este oferecimento e a sua adjudicação pelas definições da situação que nele(s) farão as crianças, o(s) *espaço(s) da sala do JI* não deixa(m) de se constituir no(s) *momento(s) do brincar*, no elo comum de ligação que (re)contextualiza(m) e enquadra(m) os processos sociais que ocorrem entre a ordem institucional adulta e permite(m) a emergência da ordem instituinte definida pelas crianças. Nesta perspectiva, as crianças no *momento do brincar*, a partir dos seus modos particulares de ver o mundo, são capazes de com as suas linguagens, ocupar e agir sobre e naqueles espaços, em particular, aqueles que apelam para o desenvolvimento de acções colectivas, e torná-los seus. Isto é, têm oportunidade de, nas suas interacções umas com as outras, se apropriarem deles e de lhes atribuir os seus próprios sentidos, construindo colectivamente significados culturais, padrões, regras, tabus, rituais e sanções e de os manter, tornando “aquele mundo” sensível e um lugar gerível e manejável.

Todavia, o facto de diariamente, no JI da Várzea, o(s) *momento(s) do brincar* só se iniciarem após o(s) *momento(s) de reunião* e nunca o contrário, nele tendo ocorrido, entretanto, actividades colectivas que de algum modo reafirmam os princípios e valores institucionais (cf. cap. IV, pt. 2.3. e cap. V), não deixa de ser denotativo dos efeitos sociais que se pretendem agora ver ampliados, uma vez que antecipam e prescrevem o clima em que tal deve decorrer: “*brincar sim, mas sem bagunça!*”. De igual modo, o facto dos *momentos do brincar* só se iniciarem, prosseguirem ou interromperem após determinação da Carlota, ou de serem, em determinadas circunstâncias, sujeitos à sua intervenção, não deixam de revelar que apesar da delegação de poderes referida, subsiste um princípio de ordem que não só (re)lembra as funções e papéis de ambos, como esclarece quaisquer dúvidas acerca de supostas desatenções daquela. O carácter não aleatório que preside à organização das rotinas institucionais, na sua temporalidade e espacialidade, não deve ser menosprezado pois é ele que fornece uma espécie de lastro que permite às descontinuidades várias que o *espaço-tempo das crianças* enquanto *momento do brincar* apresenta em relação ao *espaço-tempo dos adultos* serem repescadas, reconfiguradas e perfiladas sob os auspícios dos princípios que informam a ordem institucional. Assim sendo, o *momento do brincar* constitui-se numa dupla recontextualização.

- Entre o ‘nomadismo’ e a ‘sedentarização’, criar “pontes”, galgar fronteiras, traçar “ruas” e itinerários ou... dos ritmos e movimentos do *momento de brincar*.

Após a proclamação da Carlota “- *Podem ir brincar para onde quiserem!*” assiste-se a uma disseminação das crianças pela sala do JI. Esta faz-se acompanhar de uma explosão súbita da sua visibilidade e audibilidade, expressas em deslocações, movimentos fluídos e gestos e posturas quase inapreensíveis, a par de conversações incessantes e cruzadas que se desdobram e desenrolam a várias cadências quando as crianças se dirigem para e enquanto participam nas diferentes áreas de actividade disponíveis. Neste contexto multifocado, as crianças impelidas pela curiosidade social face ao espaço e às outras crianças, agem como se fossem *pequenos imans* (Strandell, 2000:451), parecendo ser atraídas por uma força social que, fazendo-as mover em direcção ao que elas fazem e ao que neles se faz, as leva a procurar iniciar ou integrar acções comuns. Contudo, e reflexamente, são também essas

mesmas razões que a qualquer momento as podem levar a suspendê-las, interrompê-las, terminá-las ou abandoná-las:

"O Gil estava nos *jogos* a fazer uma construção com o Manel e o Rafa. A dado momento, pára e olha em volta. Vendo a "máquina fotográfica" da Lola, levanta-se, abandona a actividade e dirige-se a ela. Fala com ela [...]. Volta para junto dos meninos trazendo a máquina consigo e "fotografa-os" [...]" (26 de Outubro, 1998)

"A Vera vem chamar-me para ir jogar, mas a Inês, vinda da *biblioteca*, abeira-se dela e vão as duas para a mesa dos *jogos*. A Inês vai buscar o *puzzle* grande. Ilda junta-se-lhes e, nisto, a Vera sai. Ficam a Inês e a Ilda a fazer o *puzzle* [...]". (13 de Abril, 1999).

Na ausência de indícios, aviso prévio ou possibilidade de negociação, a saída súbita das crianças de uma situação, indo simplesmente embora, deslocando-se para outro local, não supondo nenhum vestígio nem do seu retorno nem tão-pouco da sua aceitação em tal caso por parte das crianças que ficaram, deixa antever, no(s) *momento(s) do brincar*, a existência de uma estrutura de relação social frágil e precária porque desprovida de qualquer seguro de garantia. Em instantes, as crianças podem passar da situação de acompanhados/as para a de abandonados/as, de requisitados/as para a de requerentes, de serem o pretexto para a de pretextar, o que as "obriga", em ambos os casos, a orientar-se em relação aos *outros*. Uns procurando com quem *brincar* e querendo entrar numa situação, outros a procurar salvaguardar a todo o custo a acção em que estão envolvidos, dissuadindo-os ou excluindo-os, oferecendo resistências várias a essa entrada:

"O Rui e a Lola estão na *casa*, no *quarto* [...]. Enquanto a Lola fala ao telefone, o Rui foi buscar uma carteira ao "guarda-fatos", abriu-a e pôs lá dentro o porta moedas, colocou-a ao ombro e saiu da *casa*. [...] Quando acaba o "telefonema" a Lola pega num casaco e vai para a *cozinha* onde começa a "passá-lo" a "ferro".

A Ilda entra na *casa*, pára junto à Lola e diz-lhe: - Posso pegar no bebé? Faz uma pausa, prossegue: - Eu quero ser a madrinha, tá? – e vai para o *quarto*. A Lola não disse nada e continuou a sua tarefa.

Agora é a Lia que entra na *casa*. A Lola, pára e começa a avançar para ela, *ameaçadora*, ao mesmo tempo que lhe vai dizendo: - Sai daqui! À medida que a Lola progride em direcção a ela, a Lia recua até que acaba por sair da *casa*. Começa a chorar, dizendo: - Ela não me deixa ir para a casinha! [...]" (29 de Abril, 1999).

Embora nem sempre as tentativas de entrada numa interacção resultem em exclusão (como acontece com a Ilda, no excerto acima referido) e se deixe

por agora em suspenso a análise da multiplicidade de usos sociais diferenciados que podem co-existir aos critérios de aceitação e justificação ou não para a admissão/exclusão das crianças numa dada situação, o que importa salientar, em paralelo com a intensa movimentação de crianças que se observa no *momento do brincar*, é a vertiginosa reversibilidade de posições sociais em que elas se podem encontrar. Ora ocupando uma posição de exterioridade onde se pode ter que enfrentar entraves vários à entrada numa interacção, ora ocupando uma posição de interioridade onde se pode passar a oferecer resistência à entrada de *outros* para *proteger o espaço interactivo* (Corsaro, 1987, 1988). Aquela reversibilidade não deixa, assim, de ser inerente ao próprio movimento de atracção e curiosidade por outrém e às contingências várias que no seu decurso se enfrentam. Nesta permanente oscilação, o *momento do brincar* deixa-se adivinhar nalgumas das dificuldades e agruras que afectam a vida em comum entre "pares", quer aquando da iniciação quer depois na manutenção de acções comuns com *outros*.

Querendo *estar onde a acção está* (Sutton-Smith, 1982:72), as crianças estão, pois, permanentemente a observar-se, escutar-se e a comentar-se a si, aos *outros* e às situações, ou a movimentar-se de uns grupos para *outros*, de umas áreas para as outras, à semelhança dos grupos nómadas que se deslocam em busca de recursos dispersos por territórios vastos sem que, com isso, o *momento de brincar* enquanto *fluxo de actividade*<sup>201</sup> (Strandell, 2000:451) revele quebras de ritmo ou rupturas na circulação pelo espaço. No quotidiano do JI, o *momento de brincar* subentende uma espécie de *magnetismo social* (*ibidem*, 2000:455, 461) no qual as crianças, tendo que estar juntas no mesmo espaço físico onde uma série de actividades ocorrem, convergem a todo o tempo em direcção umas às outras; convergência essa que simultânea e inevitavelmente tem um efeito de fragmentação, resultante deste "pega-e-larga" e deste "vai-e-vem" que caracterizam a sua "movida" imprevisível e nómada e a intromissão de outras crianças e rotinas institucionais no decurso das suas acções.

- **Pontes, ruas e itinerários pelos espaços da sala.**

O *nomadismo* expresso num frenesim espacializante, sendo indissociável do interesse das crianças por outras crianças, das características dos objectos e

---

<sup>201</sup> No original *flow of activity* (Stradell, 2000:451).

da sua disposição na organização do espaço-sala do JI da Várzea e do ritmo *busyness*<sup>202</sup> (Sharp & Green, 1975:121-122), fica igualmente a dever-se a uma “topologia” de baixa altitude e grande amplitude (cf. cap. IV). É esta topologia que abrindo-se ao olhar e à escuta/fala e, depois, ao movimento em direcção às *fronteiras*, permite galgá-las. Falo então de *fronteiras* para referir os espaços intersticiais e indefinidos entre as diferentes áreas da sala do JI que agindo na sua esquadria dinâmica como um espaço terceiro, paradoxal, geram ora a comunicação, ora a separação. Se as *fronteiras* criam espaços vazios que separam, simultaneamente adquirem significância social porque, enquanto lugares de passagem, dinamizam a articulação e o jogo de entre-vistas, do falar e do ou(ver) e “recheiam-se” das interacções “entre dois”, plenos de trocas e (re)encontros nos usos sociais que as crianças fazem deles pelo movimento do corpo em digressão.

É pois esta trilogia – olhar, escutar/falar, movimentar –, considerada de *per si* ou nas suas combinações possíveis que, qualquer que seja a área em que se encontra cada criança, permite a cada um/a, ao ultrapassar as barreiras físicas da impossível omnipresença, aceder e manter uma informação contínua e actualizada acerca de quem e do que se passa na sala; trocar saberes e fazeres informalizados no grupo; estabelecer e actualizar consensos acerca do que lhe é exterior; proceder a relações de troca desiguais que alicerçam a acção das hierarquias no grupo; realizar acções multiplicadoras do espaço pela organização de jogos de relações mutáveis entre uns e outros através da linguagem e do corpo. Aquela trindade age assim como *ponte* que permite, no âmbito do *nomadismo* que caracteriza uma boa parte das deslocações das crianças no espaço no *momento do brincar*, “arruar” os processos da sua integração social, individualmente ou alinhadas em diversos sub-grupos no grupo de pares, tornando-se comunidade. Consequentemente, estes espaços “não-espaços” são incansavelmente usados e resignificados pelas crianças como *ruas* que asseguram a comunicação e trânsito de pessoas, objectos e acções entre

---

<sup>202</sup> Conceptualizada enquanto solução prática implementada pelos professores adeptos da abordagem da pedagogia progressista, a noção de *busyness*, onde as crianças fazem algo que escolheram e estão assim implicadas numa actividade sem requerer a atenção constante que o professor não é capaz de lhes dar, não é meramente um constructo de segunda ordem decorrente dos aspectos que limitam o trabalho dos professores mas um indicador dos fenómenos estruturais característicos do controlo típico de situações fluídas (cf. Sharp & Green, 1975:121-122).

espaços e/ou como *passerelles* por onde, desfilando, deliberadamente se mostra e se é visto<sup>203</sup>.

"[...] No quarto, A Rita e a Inês vestem-se e passado um pedaço vêm dar uma volta pela sala, "mostrando-se" nos seus vestidos, saias e sapatos de salto alto. Param junto à mesa da *modelagem* onde estão o Manel e o Rafa e conversam [...] Passam pela *biblioteca* e regressam à casa [...]" (10 de Dezembro, 1998)

"[...] A Inês sai da casa empurrando o carrinho com o "bébé" e passeia-se pela sala. A Clara vestida com um vestido sai da casa e rodopia no meio da sala [...]. Entretanto, a Inês vai para *biblioteca* e senta-se sozinha com o carrinho do "bébé" ao seu lado. [...] A Rute sai da casa calçada com uns sapatos de salto alto e vem sentar-se junto dela. O Marco vindo da *colagem* com um cone de plástico na mão, *tipo microfone*, canta em frente delas. Em seguida, as duas meninas levantam-se e vão até à mesa dos *desenhos* [...]" (2 de Fevereiro, 1999)

Será esta movimentação das crianças pelas circunvalações que recortam as *fronteiras* identitárias das diferentes áreas de actividades propostas pelo adulto-educadora que enquanto *encenações esquemáticas*, representando apenas as acções salientes numa sequência de acção, omitindo detalhes (cf. Garvey, 1977), lhes riscam itinerários sucessivamente retomados, os entalham como tal e tornam rotina habitual e previsível. A inscrição destes itinerários na sala do JI, permitindo-lhes recriar naquele espaço contido as vizinhanças que espelham vivências do seu quotidiano, trazendo "cá para dentro vida(s) lá de fora", dotam assim aqueles espaços intersticiais de sentidos, "povoam-nos" de si. Disso são exemplo as situações que pondo em articulação diferentes áreas da sala, a alongam a grandes magnitudes, nela recriando percursos cada vez mais remotos, desde as "*idas a Estarreja*" e à "*piscina*", até às "*viagens por hotéis*" e "*viagens de comboio e idas à praia no Algarve*"<sup>204</sup>. Mas sobretudo, e mais

<sup>203</sup> Cf. ponto 4.2.1 deste capítulo.

<sup>204</sup> As primeiras em 12 Novembro 1998, 14, 19 e 22 de Janeiro e 19 Maio 1999. As segundas, na sequência da "*Viagem à praia no Algarve*", implicou a movimentação pela *biblioteca* e pelo *médico* e envolveu só meninas – Clara, Rute, Inês, Lola, Lia e Vera. Nesse mesmo dia, da parte da tarde, mantendo como participantes a Lola e a Rute e passando a incluir a Gabi e a Rita, esta brincadeira voltou a ser repetida, sendo alargada a um novo espaço, os *jogos*. (In registo de 2 de Fevereiro, 1999). As terceiras, cf. cap. V, pt. 3.2., articularam-se entre três espaços: a *casa*, o *posto médico* e os *jogos* (2 de Março 1999). Por fim, à semelhança do que se observou no caso das "*viagens por hotéis*", também as brincadeiras de *faz-de-conta* que implicaram as "*viagens de comboio e idas à praia ao Algarve*", se desenrolaram pela *casa*, *biblioteca* e *jogos*. Circunscritas sobretudo a um pequeno grupo das meninas, foram desencadeadas por crianças como a Gabi e a Rita, cujas famílias, ocupando posições sociais intermédias e em ascensão (cf. cap. III), tinham como prática fazê-lo habitualmente. Neste sentido, as suas experiências por espaços longínquos à dimensão nacional, não deixando de lhes conferir um estatuto de excepção e reforçar o seu reconhecimento como pessoas interessantes e competentes no grupo, não só "couberam" nos limites da sala como, por essa via, se constituíram numa forma de alargamento de horizontes e transmissão de determinados conhecimentos para aquelas que nunca tendo saído da Várzea, consigo partilharam essas acções comuns (In registos 29 Janeiro 1999). O impacto desta brincadeira reiterou-se ainda que sob outra

amiúde, as situações que a ampliam q.b. à dimensão próxima da comunidade local, seja para sair de casa para “*passar a pé*”, de “*carro*” e o “*bébé*”; seja para encontros persistentes na “*praça*”/biblioteca ou “*idas ao posto médico*”; seja na transladação de memórias mais episódicas mas igualmente significativas, como aconteceu com sucessivos “*cortejos de casamento*”<sup>205</sup>:

[...] No *quarto* da casa, a Ana e a Rita ajudam a Gabi a vestir o vestido verde, comprido que aperta com botões à frente. Ajudam-na a enfiar os braços nas cavas mas em vez de o abotoarem, agarram-lhe nas pontas e puxam-nas para trás *como se fosse a cauda de um vestido de noiva*. A Gabi começa a andar e as outras duas meninas vão atrás dela segurando as pontas da “cauda”, uma de cada lado. A Ana diz: “- Agora vamos para a igreja! Na igreja tem *passadeiras*! A noiva aqui vai!”. Saem da casa, desfilam-se pela sala e regressam.

- É um casamento! - diz a Lola que estava na *cozinha*, olhando para elas. Vai ao *quarto* buscar um “bébé” e quando elas se preparam para sair de novo, segue-as dizendo: - A noiva! A noiva! [...]

A “noiva” que começa a caminhar, olhos postos no chão e a segurar um pequeno papel com as duas mãos, anuncia: - Aqui vai a noiva! E passeiam-se outra vez pela sala. [...] De volta à casa, a Rita diz: - Agora sou eu! Veste a bata e a Gabi segura-lhe nas pontas. [...] A Ana e a Lola acompanham-nas mais atrás. [...] E voltam a casa. O cortejo do “casamento” repete-se calhando a vez de ser “noiva” a cada uma das meninas. Mais tarde é a vez da Inês [...] Cantam em coro a marcha nupcial: “tan-tan-taran, tan-tan-taram...! Aí vamos nós! Mais uma volta!

- É um vestido à moda de casar! - diz a Inês [...]. A Lola dá o braço à Inês e o Marco vem ajudar a Rita e a Gabi a segurar o “véu”. Cantam a marcha nupcial e circulam pela sala. Chocam com a mesa da *biblioteca* e riem-se. Cantam e recomeçam o desfile. [...] Juntam-se mais crianças e o cortejo de “casamento” volta a repetir-se até que a Inês e a Lola se sentam e dizem: - Vamos para casa. Já estamos cansadas.” (21 de Outubro, 1998)

No caso do “casamento”, o ajustamento das “ruas” à acção inicial produzida no interior da casa, torna-se parte de um cenário maior – “igreja ou adro da igreja” –, cuja resignificação simbólica através da palavra - “*Agora vamos para a igreja*”, “*a igreja tem passadeiras!*”, prossegue afinal, a inovação suscitada pelo modo insólito de usar o vestido. Esta manipulação do objecto, que transforma simbolicamente o vestido em “vestido de casamento”, faz-se

---

forma e conteúdo nas “*idas à piscina*” (2 Fevereiro 1999), e “*idas de comboio para o Algarve*” que decorreram entre a *biblioteca* e os *jogos* (9 de Fevereiro 1999). Cf fotos anexo 3.

<sup>205</sup> In registos de 12, 23, 25 de Novembro 1998 e de 19, 23 Março 1999. As reiteraões do “casamento” que a partir daqui se observaram, não prescindindo do uso do vestido verde com “cauda” nem das voltas do “cortejo” pela sala apresentam no entanto algumas variaões na sua estrutura de representação. De igual modo, na participação das crianças, apesar de se registar uma certa fidelidade daquelas que iniciaram esta brincadeira nas suas representações subsequentes, assinala-se a presença de outras crianças e de crianças *mais novas*.

acompanhar de uma redefinição dos papéis dos actores em personagens que corroboram o cenário: de “mulheres” a “noivas” e “damas” que exaltam a dita e entoam a marcha nupcial. A representação simbólica do casamento levada a cabo pelas crianças conjuga, desta feita, objectos, pessoas, acções e a sua circulação em torno de espaços diferentes que se relacionam funcionalmente e integram num plano global de acção. Instauram, assim, um outro nexos na apropriação e movimentação que efectuem no/pelo espaço institucional. Embora abreviem drasticamente o tempo e a estrutura de acção que assiste ao desenrolar do casamento no mundo adulto que lhes serve de modelo, esta(s) digressão(ões) repetida(s) pelo(s) mesmo(s) itinerário(s), não deixa de prolongar temporalmente a(s) situação(ões) representada(s) e de ser cada vez mais inclusiva(s) de crianças, tornando-a(s) acontecimento(s) que passa(m) a fazer parte das memórias e histórias colectivas do JI<sup>206</sup>. O mesmo virá a acontecer com outras brincadeiras espontâneas de faz-de-conta que tomam precisamente estes espaços intervalares e as suas sinuosidades como uma espécie de “paisagem”, ora atmosférica ora inóspita e acidentada, por onde os “Super-homem” (e depois), “Zorro(s), o(s) mascarilha(s)” e apenas eles, “voam” e “cavalgam”, se escondem, “atacam”, “roubam” e fazem “justiça”, marcando a sua presença nos *espaços das crianças*<sup>207</sup>. Galgar estes não-espaços de fronteira através do *brincar* das crianças, é também justapor-lhes simbolicamente vários “outros” espaços e lugares que, sendo “realmente” incompatíveis entre si, se tornam conciliados pela articulação da alternância entre a ilusão e a compensação, a transitoriedade do tempo e a fragmentação do espaço. Instaurando um tempo do desejo num espaço real e acessível funcionam afinal, como uma espécie de *heterotopia*. Ou seja, *uma espécie de utopia efectivamente realizada na qual os locais reais e todos os outros locais reais que podemos encontrar no interior de uma cultura, são ao mesmo tempo, representados, contestados e invertidos [...]. A esses lugares, porque absolutamente de outra ordem de todos os lugares que reflectem e de que falam, chamá-los-ei, por oposição, às utopias, heterotopias* (Foucault, 1984, in Silva,

---

<sup>206</sup> Com efeito, o modo criativo como o “vestido verde” é usado neste episódio do “casamento”, deixando a descoberto as suas potencialidades no âmbito do *brincar*, torna-se marcante para poder compreender o elevado valor simbólico que ele ganha no contexto da casa, particularmente, entre as meninas. (cf. pt. 4.2.1.).

<sup>207</sup> Ao longo das reiteraões que se foram sucedendo esta brincadeira envolveu fundamentalmente os meninos. A sua análise é desenvolvida no pt. 4.2.2 deste capítulo.



1988:157-162, 1999:98; McNamee, 2000; Danaher *et al.*, 2000:113; Silvano, 2001:73-75).

Galgar e ocupar os espaços intersticiais é torna-los palco de representações colectivas onde as crianças são capazes de criar significados partilhados e partilháveis. O mesmo é dizer que dispõe as pessoas a desejar e a conhecer o mundo no qual estão. É a atribuição e a gestão no grupo de crianças das suas próprias versões de realidade àquela realidade, fazendo-se acompanhar da construção de sequências de acção simples e facilitadoras da sua rápida apreensão e repetição, portanto, da participação contextualizada de um cada vez maior número de crianças (como vimos no “casamento”) que as torna possível e lhes permite tomar e tornar aqueles espaços seus. Ao *brincar* colectivamente nos espaços entre espaços e/ou ao usá-los no contexto de actividades complexas situadas que integram vários espaços, as crianças expressam não só modos de reler e usar diferentemente aquele mundo institucional e organizacional, como modos de o (e de se) reunificar simbolicamente, unindo o que estava separado através de rotinas, regras e princípios de acção que tomados conhecimento do senso comum, lhe conferem e inscrevem, nesta outra cartografia, a sua própria ordem social.

Quando então me coloco na perspectiva das crianças, aquela mobilidade, física e conceptual que mais não parece que um cirandar à deriva, desgovernado e caótico, meramente diletante, permite compreendê-la como parte integrante de um labor, nem sempre nem imediatamente perceptível, de dotação de *outros* sentidos àquele(s) espaço(s) através da acção colectiva. Assim sendo, a redefinição do(s) espaço(s) pelas crianças quando nele(s) *brincam* no *momento do brincar* consente a sua referenciação a uma lógica e a uma racionalidade que não se esgota naquele seu “nomadismo” nem o situa tanto como factor de perturbação quanto como parte activa de uma dinâmica de equilíbrios precários e de reciprocidades, fundadores das suas correlatas “sedentarizações”. Esta, então, uma outra metáfora dos ritmos e movimentos do *momento do brincar* como processo gerador e, depois, de confirmação da comunidade de significados e consensos sociais entre crianças, visíveis no “povoamento” que simultaneamente elas efectuaram no espaço da sala do JI da Várzea.

• Da “sedentarização” ou... das “paranças” nos espaços das crianças no momento do brincar.

A par da intensa movimentação na sala do JI, de que a circulação de crianças e o aumento de intensidade e volume de som fazem jus, co-existem igualmente experiências de parança vividas com outros em cada um dos diferentes espaços-sala que se demoram em presenças assíduas e usos amiadados pelas crianças.

Resultantes das suas tentativas colectivas para se adaptarem às mudanças nos seus mundos sociais e tornar realidade o desejo de estar com outros, são estas permanências no espaço, em particular nos *espaços das crianças*<sup>208</sup> que, radicadas num conjunto de actividades produzidas con(in)sistentemente por elas em acções comuns, recorrentes e predictíveis, criam núcleos de estabilidade temática e modos habituais de fazer as coisas. É a familiaridade social daí advinda, cimentada pela construção de estruturas comuns de participação em rotinas do *brincar*, susceptíveis de se reproduzirem no espaço e no tempo e tornarem património cultural do grupo, que inscreve outras e determinadas configurações conceptuais e sociais aos cenários de acção disponíveis no espaço-sala do JI. É nesta ressignificação do(s) espaço(s) que se assiste ao seu trespasse de cenários a palcos de interacções, berço onde nascem e frutificam as rotinas da cultura de pares que os encenam, animam e passam a “povoar”. Por conseguinte, ganhar controlo sobre as suas acções e situações, participar com outros na base do reconhecimento de interesses comuns e de um forte desejo de fazer coisas em conjunto - sendo valores fundamentais da cultura das crianças que convocam o *estar com* - constituem-se como contrapontos e contrafortes que indemnizam e, de algum modo, atenuam a precaridade social que assiste ao “nomadismo” referidas. Isto porque são fonte do sentido de segurança e de comunidade, indispensável à integração social das crianças no grupo de pares e no JI.

---

<sup>208</sup> As razões desta opção decorrem da análise da ordem institucional definida pelo adulto-educadora da Várzea como sendo espaços relativamente “devolutos”, disponíveis à intervenção directa das crianças onde se espera que ao *brincar* sejam elas próprias a “povoá-los” e a animá-los com a instituição de rotinas de acção. O contrário do que acontece nos *espaços para crianças* onde as sequência e princípios de acção se encontram previamente definidos e contidos nas próprias actividades, (cf. cap. IV, pt. 2.3.). Daí que embora os *espaços para crianças* se possam constituir em palco de encontros sociais, onde se assiste a rotinas de interacção, tal não significa que as crianças tenham aí implementado rotinas de acção próprias que lhe imputassem novas significações.

Se algumas das rotinas do *brincar nos espaços das crianças* são fortemente influenciadas pela partilha de experiências, percepções e entendimentos do mundo e do mundo adulto que as crianças transportam consigo - derivadas da sua participação com outros adultos e crianças numa série de actividades culturais no âmbito da sua família e da comunidade local - também se ficam a dever às características organizacionais e funcionais relativamente estáveis do contexto espaço-tempo definido pelo adulto-educadora da Várzea (cf. cap. IV e V). Daí que os materiais e objectos e a sua disposição no espaço, bem como as actividades e regras que lhes subjazem e aos enquadramentos ou cenários de acção, proponentes de imagens e conteúdos para o desejo de *brincar*, antecipando determinadas actividades, possam ser vistos como fazendo parte integrante dos contextos sociais nos quais emergem e se produzem as rotinas da cultura de pares. E nos quais elas se escoram e realizam, reiteram e assentam.

Convém, no entanto, salvaguardar que apesar do(s) espaço(s)-sala do JI funcionar(em) como contexto(s) de acção onde inevitavelmente já se encontram embutidas determinadas configurações sociais que o(s) dota(m) da sua própria realidade social, incluindo os *espaços das crianças*, eles não se limitam, nem a ser uma mera possibilidade abstracta de estar junto, nem devem ser confundidos como causa única dos processos sociais que neles ocorreram; tal como o facto de, em grande medida, as crianças ajustarem as suas acções aos objectos e cenários em presença, não significar que estas a eles se limitem e confinem.



Não iludindo os constrangimentos das formas sociais que subjazem às condições espaciais e materiais, a ênfase será, pois, colocada na interacção entre crianças como experiência de ocupação, apropriação e uso partilhado daqueles. Isto pela expressão e recurso das suas capacidades de representação simbólica na recriação de objectos e substâncias ausentes ou de transformação e transgressão das convenções inspiradas no mundo adulto para completar e conduzir a termo as suas próprias acções. Obriga, assim, a refazer o percurso do espaço ao social, encetando uma jornada que é cultural por natureza, na medida em que ao passar em revista e ao assinalar os signos mais visíveis, mais instituídos e mais reconhecidos da ordem social das crianças, se lhes atribui simultaneamente, um estatuto definido como *lugar comum*. Neste sentido, ir mais

longe no recorte do mundo do JI efectuado pelas crianças, é ir além de afirmar que os actores estão situados para passar a tomar em consideração *como* é que o contexto se constitui para eles em situação social. Ou seja, como é que se tornam espaços significantes de universos de sentidos, no interior dos quais os indivíduos e o(s) grupo(s) se definem face aos mesmos critérios, processos de interpretação e valores.

O que estará de seguida em causa será, pois, com base na análise de episódios interactivos observados na *casa* e no *posto médico*, a identificação das principais *rotinas do brincar* do JI da Várzea (sequências colectivas que se repetem em iguais circunstâncias de pessoas, tempo, lugar e objectos), suas *regras de acção* (os aspectos daquelas sequências de acção que se repetem e prolongam nas mesmas actividades, mesmo quando as circunstâncias mudam) e os princípios que informando-as, estruturando-as e justificando-as, dotam de significados sociais e simbólicos aqueles *espaços das crianças*, sendo colectivamente reconhecidos e aceites. Considerar as modificações imputadas àqueles contextos, a partir da articulação de sistemas que compreendem os equipamentos e os artefactos, os actores e as rotinas, regras e princípios de acção bem como as formas de repartição da cognição e outras propriedades e competências sociais, pretende ser assim um modo de acompanhar o “povoamento” e a apropriação sócio-cognitiva que as crianças diferentemente efectuaram do/no espaço-sala quando nela *brincaram* ao longo do ano lectivo.

### **3.2. Os momentos do brincar como momentos de resignificação dos espaços das crianças pelos usos sociais colectivos expressos em rotinas do brincar<sup>209</sup>**

#### **3.2.1. Recriar “povoados” e passar a “habitar” a casa - principais rotinas, regras e princípios de acção.**

A casa faz saber, pelas suas “fronteiras” internas e pelas imagens despertadas pelos objectos que a revestem, que se trata de um cenário selectivo

---

<sup>209</sup> A não inclusão do espaço dos jogos e das rotinas do brincar respeitantes aos jogos-trabalho com carros e camiões e a construção de “casas” com peças de Lego, no contexto da análise dos espaços das crianças que aqui se realiza, deve-se à sua consideração como sendo simultaneamente um espaço para crianças. Mas, sobretudo, ao facto de na análise das rotinas dos jogos-trabalho, ter sido confrontada com um espaço, materiais e acções que pela sua natureza, ao suscitarem formas de brincar altamente improvisadas onde a criação de sequência e regras de uso social é em grande medida obviada pelas regras técnicas inerentes aos próprios objectos, remeterem e justificarem, em contrapartida, a análise das rotinas de interacção que aí ocorreram. A discussão pormenorizada das distinções espaciais e das actividades dentro dos jogos e das

e standartizado, bicéfalo – o *quarto* e a *cozinha* –, cujo cunho essencialista, capaz de permitir a leitura e interpretação imediata por parte dos actores, alegadamente faculta o estabelecimento de analogias às representações sociais e modelos mentais da suas experiências de vida e mundos sociais mais comuns e conhecidos. Constituindo-se à partida num espaço de mediação entre realidades e de manipulação e replicação eficaz da acção das crianças, a casa começa por se animar e ferver em *rotinas de acção* deduzidas da “vida real dos adultos” que se desenrolam no *quarto* e na *cozinha*, paralelamente ou entre si, onde, em episódios interactivos são recriadas diversas actividades e ambiências da vida familiar e doméstica, mais privada ou pública, mais expressiva ou funcional.

A sua génese que remonta aos primeiros dias do ano<sup>210</sup> apresentava, passado um mês<sup>211</sup>, um conjunto de rotinas básicas colectivas que se mantiveram ao longo do tempo, quer nas suas temáticas e enredos quer na preservação dos traços estruturantes das suas sequências de acção, mesmo quando as circunstâncias de tempo, lugar e pessoas mudam<sup>212</sup>. Como se constassem de uma espécie de “cardápio do dia”, é com base nestas rotinas que se assiste quotidianamente, ora à sua reprodução social no espaço e no grupo de crianças, ora à sua florescência em combinações e arranjos *sui generis*, ora à emergência de novas rotinas, todas elas e cada uma à sua maneira, contribuindo para dotar o *brincar* na casa de uma maior intensidade dramática, de uma maior organização e estruturação das acções e um sempre renovado interesse.

• No *quarto*, entre o “vestir e enfeitar” cuidando de si para ficar “grande” e o “cuidar dos ‘bébés’”, tornando-se “mãe”. A importância dos objectos na definição de papéis e funções sociais e na constituição das suas rotinas do *brincar*.

Amplamente suportadas pelos artefactos físicos<sup>213</sup> que as encenam, nomeiam, mantêm e deixam até adivinhar o provimento de repertórios desencadeadores de sequências de acção, no *quarto*, palco privilegiado de

---

rotinas de interacção inerentes aos *jogos-trabalho* integra-se assim no âmbito da análise dos processos constitutivos das relações de género e das suas ordens sociais. (cf. pt. 4.2 e pt. 4.2.2 deste cap.).

<sup>210</sup> Esta presunção deve-se ao facto de haver um pequeno grupo de crianças que já tinham frequentado o JI (7, 4 delas meninas); pelo que a sua presença e participação numa área como a casa não deve ter sido objecto de grande estranheza. Tanto mais que a Carlota, ao manter inicialmente grande parte dos objectos que dela faziam parte, garante, desta forma, algumas continuidades com a experiência passada destas crianças.

<sup>211</sup> Início da presença no terreno.

<sup>212</sup> Cf. anexos 20-22.

representação de cenas da vida privada, foi possível identificar um conjunto de rotinas e regras do *brincar* desmultiplicadas em torno de uma grande actividade - o *cuidar*. Esta desdobra-se entre o *cuidar de si* - “vestir e enfeitar” e o “repousar” - e o *cuidar dos outros* - “ajudar e cuidar/tratar de outras crianças” e “cuidar dos “bébés”.

*Vestir e enfeitar*, tornada uma das primeiras acções que as crianças desenvolviam mal chegavam à casa, assinala aí a sua entrada e a sua passagem a uma construção colectiva de si como gente “grande”, para depois, (in)vestidas do estatuto de adultos, prosseguirem a representação do(s) seu(s) papel(éis) e funções sociais como tal. Encontrando numa variedade de roupas, calçado e adereços, a possibilidade de uma composição sempre renovada da imagem de si, a *rotina de vestir e enfeitar* expressa-se na sua máxima amplitude numa sequência de acção do tipo: *entrar no quarto, dirigir para o “guarda-fatos”, abri-lo, escolher uma roupa e vesti-la, pintar os lábios com baton, prender écharpes ou colocar chapéus ou ganchos na cabeça, pôr colares no pescoço e uma carteira a tiracolo, calçar sapatos de salto alto*. Tal não significa que a sua estrutura sequencial não possa ser mais simples e depurada; comportando apenas a combinação de alguns dos seus elementos ou segmentos principais - *entrar no quarto, dirigir para o ‘guarda-fatos’, abri-lo e escolher uma roupa, vesti-la* ou que estes, podendo ser alvo de constante *reciclagem* (cf. Corsaro, 1990:221), se tornem mais complexos pelo seu refinamento e embelezamento aquando das *performances* individuais, como se verá mais adiante. É precisamente neste contexto e no decurso da acção que se assiste à transformação destes artefactos pelo seu uso criativo e inovador, por via da exigência da sua adequação ao conteúdo da acção e/ou à mercê da descoberta e exploração das suas características específicas. Os objectos incorporados ou transformados como reforço da encenação de si e numa sequência de acção permeável à pronta participação das crianças, tornam-na então uma rotina altamente atractiva e poderosa *de per si*, tanto pela elevada carga de valor simbólico que encerra (a significação social produzida pela imagem, onde sobressaem a importância e o valor de “ser grande”, o uso estratégico da criatividade na reafirmação da individualidade de cada um/a e na restauração de distinções e os *rodopios* como elemento partilhado da cultura das meninas do JI

---

213 Cf. cap. IV, pt. 2.1.

da Várzea), quanto pela carga de valor económico que a reforça (a significação e os efeitos sociais obtidos, produzidos pela posse, acúmulo e controlo temporário de determinados objectos, em si ou reunidos em “coleção”) num contexto de recursos limitados (cf. pt. 4.2.1.). Será entre o desenho das sequências de acção desta rotina e o da distinção simbólica de certos e determinados objectos por um pequeno grupo de meninas – a Gabi (5a), Rita (4a) e Inês (5a) – que lhes imputam uma sobrevalorização de qualidades específicas – o *vestido verde porque “é um vestido à moda de casar!”*; a *saia azul porque roda muito*; o *vestido das flores porque ‘põe mamãs’* e os *chinelos da ‘Cinderela’ porque tinha o coração e aquela fitinha*<sup>214</sup> –, a que se sucede a sua rápida generalização entre as frequentadoras dentro da casa, bem como o seu (re)conhecimento no grupo de crianças, que esta rotina ganha foros de regra da casa. Assim, se “entrar” na casa implica, desde logo, dirigirem-se ao *quarto* para *vestir e enfeitar* como “mulher grande”, ser reconhecida como tal pelas outras meninas – com poderes e autoridades várias – supõe uma escolha socialmente construída no interior deste sub-grupo esta, faz-se com base em alternativas que se reduzem, em absoluto, ao uso de uma daquelas três peças de roupa ou ao seu uso alternado durante o(s) dia(s)<sup>215</sup>. Tal como *enfeitar* requer, pelo menos, o uso das *écharpes* vermelhas presas numa ponta à fita do cabelo ou o pintar dos lábios ou o uso de colares e o *calçar* solicita o uso dos chinelos dourados. Estas regras de uso dos objectos, requerendo um conhecimento apurado dos seus valores distintivos nas respectivas concepções, valores simbólicos e equivalências, ganham assim foros de princípios organizadores que garantem pelo seu uso julgado como portentoso, a legitimação no colectivo de poderes e saberes sociais sobre o mundo dos adultos. Ao mesmo tempo conferem às suas autoras e/ou utilizadoras dominantes o reconhecimento da pertinência social daqueles saberes pelo grupo. Reciprocamente, a avaliação do seu uso como adequado em conformidade e no respeito às regras estabelecidas granjeia, às suas precursoras, o seu reconhecimento e pertença como membros do grupo.

214 Acerca do vestido verde, cf. excerto do episódio do “casamento”. “A Inês, Gabi, Lola, Rita são unânimes em afirmar a propósito das roupas que a que gostavam mais era a saia azul escura, pergunto-lhes então: “- E porque é que gostam tanto da saia azul escura?”

- Porque roda muito! – diz a Rita. A Inês confirma e ri-se.

- E tu, Gabi? Porque é que gostas do vestido branco com as flores cor-de-rosa?

- Porque ... põe mamãs! – Gabi (risos).

A propósito dos chinelos: “- ... eram da Cinderela! – diz a Lola”. A Rita explica tal gosto “porque (os chinelos tinha(m) o coração e aquela fitinha!” (Entrevista colectiva, Junho 1999).

Geradora de efeitos sociais imediatos, se aquela rotina dentro da casa, funciona como uma espécie de beneplácito que identifica, informal e consensualmente, as suas “moradoras”, antes de mais como “mulheres *grandes*” que podem ou não tornar-se “mães” ou “donas de casa”, fora dela, distingue-as como tal dos/as demais. Por conseguinte, e não havendo qualquer regra formal ou informal que obrigasse as suas participantes ao seu confinamento nem tão-pouco a uma restrição de movimentos “intra-muros” na casa, entrar no *quarto* a qualquer “hora do dia” para *vestir e enfeitar* para ficar *grande*, torna-se, não só uma actividade popularíssima entre as meninas, como uma regra à qual, deliberada e voluntariamente, elas aderem e concorrem.

É na procura social destes objectos, sobretudo nas disputas e nos conflitos que estalam a todo o momento pela sua posse, que se tornará claro que as peças de vestuário que identifiquei simplesmente como “roupas todas iguais”, não são utilizadas indiscriminadamente. Pelo contrário, iremos perceber que o que determina a sua importância diferenciada é a sua colocação no quadro de uma categorização estatutária específica, construída no grupo de frequentadoras e/ou “moradoras” da casa. É neste processo social de diferenciação que se assiste à passagem da noção do vestuário como *veste vulgu*, à sua construção como *veste economicus* – onde os vários recursos e as técnicas manipulados de modo extravagante e original e usados directamente ou mediatizados são maximizados para deles se extrair o maior número de efeitos e dividendos pessoais e sociais –, e desta à de *veste sociologicus*<sup>216</sup> – de acordo com a função social que preenchem, cada peça de roupa ou objecto poderá ser *situada num quadro de denominações ou imputações que traduzem toda uma gama de relações, actuações e comportamentos que revelam os termos do contexto em que são usados e das expressões identitárias que são suas* (Carvalho, 1999:202). É neste movimento que se evidenciarão também as criadoras das modas, simultâneas autoras da definição categorial de cada um destes objectos, como meninas cuja origem social se localiza nos grupos intermédios e em ascensão, subscritores dos valores culturais da classe média – Gabi, Rita e Inês.

*Vestir e enfeitar* não é apenas uma rotina que se tornou uma das principais regras do *brincar* na casa. Nem uma regra linear nem socialmente

---

<sup>215</sup> Cf. anexo 21.

<sup>216</sup> Esta denominação inspirou-se no trabalho etnográfico de Carvalho (1999).



neutra, uma vez que a selecção e escolha de objectos específicos, o modo como se usam, o tempo que se usam e, afinal, quem consegue maximizar todas estas dimensões no seu uso, contrariando quaisquer suposições da intervenção do acaso ou de coincidências fatídicas, falarão acerca das relações sociais diferenciadas e desiguais no grupo de crianças. Estas, imediatamente perceptíveis no género e idade da(s) sua(s) portadora(s), reflectem-se na construção de um estatuto social no grupo pelo poder que aí goza(m) para se fazer(em) ouvir, para manipular(em) influências e ser(em) respeitada(s). Toda esta complexidade social, requerendo tentar perceber não só como é que as crianças “povoaram” este espaço mas como nele “funcionaram”, serão detalhados posteriormente.

A *rotina do vestir e enfeitar*, por manter acirrado o interesse que a valida e justifica como parte integrante da cultura de pares que as crianças instituíram na casa, adquire um carácter extraordinário por si só. Este deve-se à sua reiteração ao longo dos vários episódios interactivos que se sucedem nos *momentos do brincar* ou dentro de um mesmo episódio interactivo; ora pelas mesmas crianças ora por várias, vindo a constituir-se como um dos seus expoentes simbólicos máximos - um *ritual de feminilidade*. Como tal, numa actividade incontornável por parte das frequentadoras da casa. Uma afirmação antecipadamente formulada no feminino, pois apesar de haver roupas masculinas – casacos, coletes... -, *vestir e enfeitar* tornou-se rotina, regra e ritual quase exclusivamente observada, mantida e reservada pelas meninas, entre meninas e para as meninas (cf. pt. 4.2.1).

- “Cuidar dos ‘bébés’”, tornar-se “mãe”.

Embora detendo os aliciantes necessários para poder subsistir por si, a *rotina do vestir* articulava-se frequentemente com outros objectos presentes no *quarto*, os “chorões” e bonecas (linhas 1, 8-9, 10 e 12, do excerto que se segue), os quais eram sujeitos ao mesmo tipo de acção - *despir, vestir* (linhas 9-10):

- 1 “Na casa, no *quarto*, está a Inês com o “bébé” ao colo. Penteia-se. Chega a
- 2 Rita que diz: - Eu sou a madrinha!
- 3 - E eu sou a tia! - diz a Gabi que a secundava.
- 4 - Está bem. - diz a Inês.
- 5 Abrem o “guarda-fatos” e tiram roupas. Começam a vestir-se.
- 6 - Vou fechar a porta! - diz a Inês dirigindo-se à abertura entre as cancelas,
- 7 fazendo um gesto com a mão.[...]

- 8 Entra a Lola que indo para o *quarto*, se veste, vai buscar um “bébé”, senta-o no
- 9 carrinho e empurrando-o sai da *casa*, passeando pela sala. A Inês, sentada na
- 10 “cama” do *quarto* veste o “chorão” com um vestido [...]. Depois, vai ao “guarda-
- 11 fatos”, escolhe uns sapatos de salto alto e tenta calçá-los sem tirar as sapatilhas.
- 12 Consegue. Pega no “bébé” ao colo e vai até à *biblioteca* [...] (9 Novembro, 1998)

Pelo seu valor expressivo e de significação como “bébés”, estes brinquedos<sup>217</sup> ao convidarem as crianças a uma representação de papéis sociais apensados à condição social de adulto contribuem não só para ampliar a *rotina do vestir* mas, mais do que isso, constituem-se em dispositivos facilitadores e promotores de outros sentidos para relações entre elas, os objectos e os espaços (linhas 8-9 e 9-12). Com efeito, as/os bonecas/os colocadas/os na estrita dependência da acção directa das crianças, suscitam um conjunto de actividades associadas à maternidade que, se por um lado especificam a sua definição na situação como “mães”, por outro lhes imputam associações significantes que os personificam como “filhos” ou “bébés” de quem se “cuida” (linhas 1, 8-9, 9-10 e 12).

Se a encenação de si como “mãe” implica, na maior parte das situações e antes de mais, a posse e o controlo temporário de um/a boneco/a, já a representação das suas funções se pode reforçar com a apropriação e manipulação de outros objectos – “carrinho de ‘bébé’”, “biberons” – e uma *performance* individual original - *andar com o “bébé” às cavalitas; pôr o ‘bébé’ a dizer adeus*<sup>218</sup> ou conversar ou contar-lhe histórias adequando a fala -; centrais para a construção social da “boa” mãe e para o seu, reconhecimento no grupo como pessoa competente no seu género. Também o cuidar, expressando os sentimentos e conhecimentos das crianças, aquando da representação dos papéis e relações familiares, se conjuga persistentemente em conexões funcionais e mais “rendilhadas” com outros objectos existentes no *quarto*, onde se salientam o uso do “carrinho do ‘bébé’” (linhas 10-11 e linha 12 do excerto que se segue), dos “biberons” (linhas 16-18) e da “cama” (linhas 12-14, 20-22 e 23-24):

- 1 “[...] A Ilda está no *quarto* com o “chorão” grande ao colo. Depois, pousa-o e
- 2 dirige-se ao “guarda-fatos”. Retira o vestido verde e veste-o. Volta a pegar no
- 3 “chorão” ao colo e passeiam-se pela *casa*.

<sup>217</sup> Acerca do valor social dos brinquedos e das bonecas, cf. Garvey (1987); Brougère (1994).

<sup>218</sup> Ana e Inês, *In* registo de 9 de Novembro 1998 e depois, Ana, na *biblioteca*, a 2 de Fevereiro 1999.

4 - Triiiiiimmm! - diz o Rui à "porta" da casa tocando "à campainha" (pressiona o  
 5 indicador numa das traves da cancela). - Posso entrar? - pergunta à Ilda.  
 6 - Entra! - diz-lhe ela  
 7 O Rui entra para a *cozinha* e a Ilda estende-lhe o "chorão". Diz-lhe: - Pega aí!  
 8 O Rui senta-se à mesa com o "bébé" ao colo e a Ilda junto ao "lava-loiça",  
 9 começa a arrumar a "loiça" que estava no corredor. Quando acaba, pega no  
 10 "bébé" que o Rui tinha ao colo, senta-o no carrinho e empurra-o em direcção à  
 11 "porta da casa", saindo. Passeia-se pela sala, sempre com o Rui atrás.  
 12 Voltam a casa e dirigem-se ao *quarto*. Aí, o Rui tira o "bébé" do carrinho e  
 13 deita-o na "cama", ajeitando depois os outros bonecos que também estão lá  
 14 deitados. A Ilda aproxima-se, observa-o [...] e vai para a *cozinha*, começando  
 15 a mexer nas panelas que estão em cima do "fogão". O Rui senta-se num banco  
 16 em frente ao "fogão" e observa-a. Ela vira-se para ele e dá-lhe para a mão um  
 17 "biberon". Pega num outro e abrindo-o, explica-lhe: - Isto põe-se leite aqui e...  
 18 - indica-lhe o interior e fecha-o de seguida. Quando ela pára de falar, ele diz:  
 19 - Já tá acodar! - referindo-se ao "bébé" que tinha deitado na "cama". E vão os  
 20 dois para o *quarto*. A Ilda leva uma caixa de "açucar" (Hermesetas), senta-se  
 21 na beira da "cama", debruça-se sobre o "bébé" e dá-lhe "de comer", usando a  
 22 caixa. Em seguida, vai à *cozinha* e nessa altura, o Rui aproxima-se do "bébé",  
 23 põe-lhe a chupeta na boca e pega-lhe ao colo [...] e trá-lo para junto da mesa  
 24 da *cozinha* [...] (20 de Abril, 1999)

A incorporação daqueles objectos e suas respectivas acções no âmbito das rotinas do "cuidar dos 'bébés'" – "passear", "deitar e adormecer", "dar de comer" – ao multiplicá-las, manifesta-se num repertório de sequências de acção económicas nas verbalizações mas suficientemente expressivas na sua gestualidade, posturas e olhares, parecendo assentar numa estrutura do *brincar* acordada tacitamente e que se desenrola de acção para acção, nelas se realizando as interacções de rotinas, papéis e funções em e dos diferentes espaços. Funcionando como elos de articulação com vários "outros", todos aqueles brinquedos e/ou objectos maiores – bonecas/os, carrinho das bonecas, chupeta, biberons, cama -, ao facilitarem e coadjuvarem a simbolização das suas funções, alavancam também uma duplicação mais coerente, mais realística e formal, mais "convvincente" da representação de papéis pelas crianças como "adultos" e de funções sociais como "mães/pais" que cuidam de si e de outros.

Se é a miniaturização destes brinquedos que os coloca ao alcance directo das crianças para os agarrar, manipular e dominar - os "bébés" e as "filhas" que sistematicamente são carregados ao colo por todo o lado -, motejando a sua animação e mobilidade, é também aquele que detém

propriedades intrinsecamente móveis – o “carrinho do bebé” – que se constitui num dos fitos preferenciais para a sua circulação além *quarto*. Crianças, objectos e acções extravasam então, dali para a *cozinha* e desta para os outros *espaços das crianças*, retomando-se assim as “ruas” que conduzem à *biblioteca* onde se pára “para dar o biberon ao bebé”, “para brincar com ele, contando-lhe histórias”, “para se encontrar com outras “mães” ou que levam a sair de casa para “marcar uma consulta” ou “para ir ao “médico” no posto médico:

[...] Deixa-me eu falar! A mãe encomendou eu ir a Estarreja dar a vacinal... Tenho de ir a Estarreja mas primeiro tenho de ir à médica!... Ah!... - diz a Ilda à Inês, Gabi e Rita, saindo da *casa* a dançar. Vai até junto da mesa da *modelagem* [...] Em seguida, a Inês sai para o *posto médico* onde está o Manel e a Ilda vai atrás dela dizendo: - Quero uma consulta para amanhã! Ó Inês quero uma consulta para amanhã!

A Inês sai do *posto médico* e volta para *casa*. A Ilda fala com o Manel e depois, vem atrás da Inês e diz-lhe: - Olha! Tu depois vais levar o teu filho à consulta!. Volta ao *posto médico* e diz ao Manel: - A Inês vem aqui amanhã com o bebé dela!. Volta para a *casa*.

Entretanto, a Inês sai de *casa* com o “bebé” no carrinho e dirige-se para ao *posto médico*. “Entra” e pára em frente ao *balcão*. O Manel, debruça-se sobre o *balcão* e, “armado” de estetoscópio, “ausculta o bebé” que está sentado no carrinho<sup>219</sup>. Depois, a Inês volta para *casa* e, no *quarto* com a Rita, arranjam a alcofa do “bebé”, metem-no lá dentro e pegando cada uma numa das asas, balançam-na e saem, passeando-se pela sala [...]” (22 Janeiro, 1999)

Desta feita, as rotinas de acção que começaram por “povoar” o *quarto* complementam-se com a saída para outros *espaços* dentro ou fora da *casa* tornando-se, portanto, uma outra das regras habituais da *casa*: galgar as suas “fronteiras”.

A representação da função maternal além *casa*, assumindo-se como um dos actos de confirmação da encenação do papel adulto conferido pelas rotinas e regras do *vestir e enfeitar*, uma espécie de salvo-conduto que revela as virtudes dos méritos pessoais – cuidar de si - espalhados nos de utilidade social – cuidar de outros -, converte-se então, noutra das rotinas emblemáticas da *casa* e numa das actividades que maiores efeitos sociais capitaliza. Estes, são visíveis ao nível das relações entre pares, no poder configurado cumulativamente em torno da autoridade dificilmente contestada da figura da “mãe” e nos seus reflexos, aquando da expansão simbólica da *casa* pelo restante *espaço* da sala.

---

<sup>219</sup> Cf. fotos, anexo 4.

• “- O “*bébé*” não é só teu! É de todos!””, “- Mas eu é que tive a *ideia*!” ou... acerca da gestão e disputas pela posse e/ou controlo dos objectos e/ou sua resistência. Entre o estatuto social da “mãe” e os usos sociais da maternidade: estratégias, argumentos e princípios mobilizados

A representação do papel de “mãe”, requerendo que a criança estabeleça uma relação de cuidado com outrém, o mais das vezes um/a boneco/a, solicita na composição da encenação de si como tal, que ela se faça acompanhar de um “*bébé*”. Assim, à semelhança do que se observou relativamente à rotina do *vestir e enfeitar*, também a rotina do *cuidar dos bebés*, começava por requerer a sua rápida apropriação, seguindo-se então a sua representação que podia ser mais ou menos elaborada. A importância deste acautelamento da posse dos objectos, tanto num caso como no outro, a que se seguem as tentativas da sua manutenção pelo maior tempo possível e/ou o seu controlo, avalia-se para um contexto institucional de recursos limitados e de auto-organização e gestão do grupo de crianças, como aquele que caracteriza o *momento do brincar*, mas onde, apesar de tudo, existem vários/as bonecos/as disponíveis.

Não duvidando por um minuto sequer que a figura da “mãe” arrecada em si os poderes simbólicos advindos das representações sociais dominantes acerca do género feminino e dos afectos e experiências das relações familiares, nem havendo à partida quaisquer entraves à possibilidade de co-existirem várias “mães” dentro da casa ou fora dela, as questões que se colocam como problemáticas no seio do grupo de crianças decorrem das disputas que se vão desencadear em torno dos objectos. Revelando uma concepção de estatuto social elevado a que fazem corresponder a autoridade e poderes para dar ordens, legitimados por atributos físicos e sociais que reforçam o comando, as crianças-“mães” procuram assim alentar os já de si magnos poderes maternos com a posse e controlo de outros bens colectivos “preciosos”. Por conseguinte, se já é socialmente relevante estar na posse de um dos/as “*bébé*s”, mais pertinente ainda será conjugá-los com outros objectos afins: “carrinho de *bébé*”, “*biberons*”. Mas então, se acrescidos com os que encenam o papel adulto de mulher - roupas e adornos -, será o cúmulo do que a encenação de si pode comportar.

Não desfeiteando os efeitos sociais imediatos que o *poder assim investido com a aura de onipotência e onipresença* (Damon, 1977:178, *cit.*

Corsaro, 1982:99) pode provocar em tamanha visão de mulher-mãe junto da audiência que compõe o grupo de jogo onde a criança se insere, um olhar mais atento vem a revelar que tal pode não bastar por si só: nem para o seu reconhecimento nestes papéis, nem para a posse legítima de objectos “raros”.

[...] A Inês tinha pegado no “bébé” e dava-lhe o “biberon”, quando a Rita abeirando-se dela lhe disse: - Está quieta que eu é que sou a mãe! – referindo-se ao “bébé”, querendo-o. E tira-lhe o “bébé” das mãos. A Inês *tenta resistir* agarrando mais o boneco contra si e a Rita diz-lhe: - A Ildazinha disse que eu era a mãe! [...]” (22 de Janeiro, 1999).

Nesta situação, estando três meninas na casa e parecendo à partida não haver qualquer colisão na sua organização, nem nos espaços que ocupam, nem nos objectos que detêm nem nas funções que desempenham, a Inês apresenta-se informalmente como “mãe”. É o interesse súbito e imperioso da Rita, desencadeando a disputa pela posse do boneco, ao reivindicar-se precisamente na posse daquelas funções – “- *Está quieta que eu é que sou a mãe!*” - que mostra, ao mesmo tempo: a autoridade e o poder simbólico que se reveste a figura da mãe no contexto doméstico (“- *Está quieta... tira-lhe o “bébé” das mãos*); a importância do reconhecimento pelas restantes participantes para que o desempenho “cabal” de tais funções dentro da casa possa ser legítimo; e a importância das alianças sociais como recurso estratégico (“- *A Ildazinha disse que eu era a mãe!*”). A atracção pelo objecto e pela acção que levam a Rita a mover-se em direcção à Inês, começa por se socorrer de uma estratégia não verbal de aproximação e abordagem abrupta que afirmam inequivocamente a sua presença perante a outra menina, acrescentando-lhe um segundo passo de explicitação verbal das suas decisões. Não há, portanto, qualquer indício de negociação de objectos e papéis, mas antes da sua disputa aberta e declarada. A intervenção da Rita (“- *Está quieta que eu é que sou a mãe!*”) deixa subentendida a afirmação de uma regra que assenta em direitos de uso – quem tem direito a “mexer” nos bonecos é a “mãe” - e deixa também a claro os poderes incontestáveis que rodeiam a figura da mãe – a “mãe é que manda e deve ser obedecida o mesmo é dizer, neste caso, a sua pessoa.

A estratégia de resistência não-verbal accionada pela Inês, procurando reter e salvaguardar o objecto protegendo-o com o seu corpo, não deixando de ser uma forma de expressar a sua recusa na cedência do objecto e uma tentativa de afirmação de si, não consegue lograr os seus intentos de

manutenção da posse do objecto e do papel. Tem assim como consequência, por parte da sua oponente, a necessidade daquela se justificar. É nessa justificação que se evidencia o poder das alianças estratégicas e a sua manipulação social, conquanto a Rita que se arroga direitos de proprietária como “mãe” legítima, se esquia a um confronto directo e agudo com a Inês: desloca de si para a Ilda as consequências que possam advir da decisão arbitrária da nova atribuição de funções. Ao nomear uma terceira pessoa que embora presente estava “fora” da contenda como sendo a autora moral de tal deliberação, a Ilda, assiste-se ao seu uso para reforçar a auto-definição explícita de si como “mãe”, a uma dupla artimanha que consiste na aparente submissão ao poder desta e na sua carinhosa nomeação (“- A *Ildazinha* *disse...*”). A interpretação do uso social da Ilda pela Rita em face da Inês, como estratégico, é tanto mais interessante de assinalar quanto as duas meninas nos seus poderes desiguais – a Ilda *mais velha e mais possante* mas conflituosa e com *menor estatuto social* no interior do grupo; a Rita *mais nova e mais pequena*, mas *mais popular* e com um *estatuto social* e no grupo nas *posições cimeiras* – se debatiam e competiam entre si, frequentemente e sem remédio, pela assunção do papel da “mãe” sem que jamais a Rita “baixasse a guarda”.

A reafirmação do consenso social nos mesmos princípios e pressupostos dos direitos de uso – quem tem direito a “mexer” nos bonecos é a “mãe” – estão patentes noutras disputas mas onde se salientam outras estratégias, porventura mais subtis. Assiste-se, agora, à legitimação da autoridade de acordo com a mobilização dos talentos performativos que conjugam o uso social da evocação da “mãe” e da representação credível do seu papel vs. (re)apropriação do objecto:

“[Numa disputa pela posse do “chorão”], o Rui sai da casa e corre atrás da Lola que o leva ao colo, gritando: - Ó mãe! Ó mãe! - diz o Rui. Chega junto dela, agarra no “bébé” ao colo, regressa a casa e no *quarto*, senta-se na cama a embalá-lo. A Lola vem atrás dele *querendo reaver o boneco* e entrando no quarto fala-lhe *carinhosa e pacientemente como se fosse uma mãe a convencer o filho “a bem”*: - Marito, vamos! – ao mesmo tempo que lhe pega no “bébé” - Vamos! Vamos! E saem os dois da casa: a Lola com o “bébé” ao colo e o Rui, atrás dela, empurrando o carrinho pela sala. [...]” (29 de Abril, 1999)

Tal como já se tinha verificado no exemplo anterior, a assunção do papel de “mãe”, sinalizada informalmente na posse de um boneco, socorre-se do

afastamento físico como estratégia para a manutenção do objecto. Mas agora, é o chamamento do pretendente à posse do objecto que, reconhecendo e explicitando verbalmente a definição do papel à Lola (“- Ó mãe! Ó mãe!”), se converte num consenso mutuamente estratégico para a captação bem sucedida do mesmo. Não deixando que se instaure a distância física e social e representando uma posição de deferência e submissão perante a “mãe”, o Rui, que se auto-define implícita e ambigualmente a meio caminho entre o “filho” e o “pai”, consegue com isso propor um conteúdo novo à relação de disputa, dando-lhe um tom amigável e familiar. É esta proximidade física, a par da encenação da sua proximidade afectiva que, ao permitir-lhe a sua integração como elemento não ameaçador, o autoriza à posse “espontânea” do objecto, aparentemente sem grandes oposições. Aparentemente, na réplica da Lola assiste-se ao accionamento de um processo para reaver o objecto. Investindo-se e fazendo uso, precisamente, de uma hábil e subtil representação do papel atribuído, a Lola manipula socialmente os afectos que ao mesmo tempo que definem o papel do Rui como “filho”, o colocam na sua dependência e lhe asseguram a lícita reapropriação do objecto que, definitivamente, a coroa como “mãe”. Nesta situação é, portanto, a própria representação do papel e a sua assunção verosímil que são usadas socialmente como: estratégia de afirmação de si; de manutenção da posse do objecto cobiçado e das suas relações diferenciadas e hierarquizadas no quadro das relações familiares dominantes que reconhecem e conferem às mães poderes sobre os seus filhos.

Embora subentendendo uma regra básica e tácita que faz corresponder a cada “mãe” um “bébé”, esta é frequentemente posta em causa, não porque em si o princípio tenha sido ultrapassado mas porque, no decurso da acção ou no âmbito dos ritmos “nómadas” que caracterizam as movimentações das crianças, estas vão pegando-largando-trocando ou querem pegar-trocar de “bébés”. Na base deste “pega-e-larga”, mais do que a rotatividade e circulação do brinquedo, o que parece evidenciar-se como grande causa das disputas e conflitos que colocam “taco-a-taco” e no confronto directo a/o aspirante a/o “proprietária/o” e a/o actual, é uma diferenciação daqueles objectos expressa na preferência das crianças pelos “bébés” (chorões). Alvo de conflitos persistentes, a importância destes objectos nas rotinas do *brincar* decorre das suas possibilidades para inferir, no “calor” da contenda e dos movimentos de reversibilidade das



“proprietárias”, um conjunto de concepções, regras, princípios valorativos e de equivalência, subjacentes às rotinas do “cuidar dos bebés”:

- 1 “[...] A Ilda sai da casa e vai dizer à Carlota que a Inês não lhe empresta o
- 2 “bébé”. Depois volta para junto da Inês e diz-lhe: - Eu já fui dizer à professora!
- 3 E dá-lhe uma palmada no rabo. A Inês dá-lho.
- 4 - O “bébé” não é só teu! É de todos! - diz a Ilda à Inês pegando no “bébé”.
- 5 - Mas eu é que tive a ideia! - responde-lhe a Inês, saindo da casa. Dá uma
- 6 volta pela sala e regressa. Pega no carrinho do “bébé” que estava no *quarto* e
- 7 trá-lo para junto da Ilda. Pára (*e espera que a Ilda poise lá o “bébé”*). A Ilda
- 8 olha para ela, para o carrinho e aperta o “bébé” mais contra si.
- 9 - Eu vou-te dizer qual é a estrela que eu fiz! - diz a Inês à Ilda. E vão as duas à
- 10 *biblioteca* ver: a Inês empurra o carrinho e a Ilda leva o “bébé” ao colo. [...]
- 11 Mais tarde, voltam a disputar a boneca. Agora é a Inês que a tem e *não a quer*
- 12 *dar*, abraçando-se a ela com força. A Ilda vai buscar um colar ao *quarto* e
- 13 mostra-o *querendo trocá-lo pelo “bébé”*, mas a Inês *não quer*: - És teimosa! -
- 14 diz-lhe, *zangada*.
- 15 - Eu não sou teimosa! Se me chamas teimosa vou fazer queixa à minha mãe e
- 16 aos meus irmãos... - diz a Ilda à Inês, *desistindo da boneca, zangada*.
- 17 A Inês sai da casa, vai até à *biblioteca*. [...] e regressa. A Ilda quer de novo,
- 18 trocar o colar pela boneca, mas aquela *não quer* e abraça-se mais a ela,
- 19 virando-lhe as costas. Nesse movimento, cai-lhe da mão o “biberon” do “bébé”
- 20 e a Ilda apanha-o rapidamente. Entrega-o à Inês e mostra-lhe o colar. Então
- 21 ela troca a boneca pelo colar: põe o colar dentro do “biberon” e entrega o
- 22 “bébé”. Enquanto isto, a Vera, sentada à mesa da *cozinha* observa-as. A Inês
- 23 abana o “biberon” e a Vera vai para junto delas. A Ilda agarra no “biberon” e
- 24 diz à Inês: - Vou pôr ali (em cima do “guarda-fatos”.) porque ela (Vera) não
- 25 chega! E pousa lá o “biberon”.
- 26 - Chega, chega! - responde a Inês à Ilda.
- 27 A Ilda pousa o “bébé” num banco, agarra na Vera por um braço e, levando-a
- 28 junto do “guarda-fatos”, levanta-lho. - Ela chega! - diz a Ilda para a Inês,
- 29 agarrando no “biberon” e levando-o consigo.
- 30 Nisto, a Lia aproxima-se da “porta” *para entrar* na casa. - Tens que bater aqui à
- 31 porta! - diz-lhe a Ilda, pondo-se à frente dela e empurrando-a.
- 32 - Não! Não! - protesta a Lia, *tentando entrar sem bater à porta*. A Ilda continua
- 33 em pé à frente dela, *fazendo-lhe frente*.
- 34 Enquanto dura esta questão, a Inês pega no “bébé” e vai para o *quarto* com
- 35 ele ao colo”. (5 Janeiro, 1999).

Os insucessos da Ilda para se apropriar do boneco que a Inês detinha são resolvidos com sucesso, no primeiro momento da disputa, pelo recurso ao adulto-educadora e pelo accionamento da “queixa”, mais como forma de ameaça (linhas 1-2) do que efectivamente como juiz ou interveniente activo no conflito. Este resultado parece ficar a dever-se ao uso social dos adultos como recurso estratégico e influente junto dos pares e, como tal, ao valor que representam directamente, quer enquanto “*maiores, mais fortes e mais poderosos*”, quer enquanto entidade suprema na administração e reposição da lei e da justiça no

Jl. Mas também, indirectamente, por via da evocação de um dos princípios da ordem social adulta (linha 4) no Jl da Várzea: *tudo é de todos!* Como se a queixa à Carlota a tivesse imbuído e a mandatasse com os seus poderes adultos, a Ilda autoriza-se, deste modo, a tomar o objecto depois de uma escalada que vai desde o aviso-ameaça, à repreensão física e culmina com a legitimação de toda esta sua sequência de acção na denúncia do individualismo e da “privatização” indevida dos objectos colectivos do Jl pela Inês.

Neste contexto, assiste-se à rotação de um conflito de ordem pessoal que deriva da competição entre vontades e desejos individuais pela posse de um mesmo objecto - que coloca frente a frente como adversárias, a Ilda e a Inês - para a sua reinterpretação como um conflito de ordem social e institucional. É neste movimento que se inscreve o debate entre a reivindicação de interesses individuais (por quem detém a posse do objecto) e a intimação ao respeito pelo bem comum (por quem pretende essa posse), de que a Ilda se arroga representante. Estalam e estampam-se, desta forma, as relações sociais basilares que fundamentam a construção da ordem social entre indivíduos e grupos. Ou seja, as relações que se tecem entre o livre arbítrio individual e a convenção social, entre a liberdade individual e o bem comum colectivo, cimentadas por processos de legitimação assentes em consensos globais, capazes de assegurar a paz social. Nesta perspectiva, presencia-se um complexo processo de despersonalização da contenda que, ao “galgar” a questão da satisfação das vontades individuais e dos interesses particulares da Ilda, por mor da sua elevação a “razões maiores”, se faz substituir pelo da sua politização, integrando-a no âmbito mais abstracto do respeito pelos direitos sociais do colectivo no contexto institucional. Como tal, a contenda agudiza-se mas agora a Ilda está distanciada o suficiente da Inês para se arvorar em exemplo vivo de moral superior.

É perante a monumentalidade simbólica da regra colectiva: *tudo é de todos!*, que se processa a cedência forçada do objecto pela Inês, não sem antes esta ter contraposto a reivindicação dos seus direitos de propriedade individual temporária (linha 5). Estes direitos fundamentam-se em dois princípios caros à cultura infantil no Jl da Várzea: o *princípio da primazia* e o *princípio da autoria*. Num contexto multifocado, pautado pela paridade entre os seus membros e pela colectivização da propriedade, ambos os princípios, sós ou conjugados,

começam por permitir que as crianças informalmente se distribuam na ocupação dos espaços, objectos e actividades (*princípio da primazia*), funcionando portanto como princípio organizador e de gestão que por seu turno, assegura o princípio institucional da circularidade e alternância (cf. cap. IV, pt. 2.4). Conhecendo de mote próprio estes princípios, o que se tem oportunidade de observar, quando colocados na perspectiva das relações entre pares, é que as crianças os usam e manipulam socialmente para restaurar em primeira mão interesses e privilégios individuais. Estes são aqui adquiridos pela vantagem material no acesso, escolha e posse de objectos – *primazia* - e pela vantagem simbólica e cognitiva na auto-atribuição do papel, funções e *performance* individual – *autoria*. Começa-se então por subentender que ao exercício destes direitos individuais assiste a mobilização de um conjunto de competências bio-sócio-cognitivas – rapidez, destreza, argúcia, pertinência... - que se revestem de foros económicos e sociais quando os contextualizamos numa situação de recursos escassos mas, onde impera a livre concorrência e onde a lei do mais rápido e forte se torna frequentemente sinónimo de poder *brincar* com os “melhores” brinquedos. O aguilhão que de seguida se coloca prende-se com os limites do *princípio da primazia* que o mesmo é dizer: não está em causa a legitimidade da decisão da “mãe” que primeiro agarrar um determinado boneco para o tomar como seu “filho”, mas sim por quanto tempo o fará. Trata-se, então, de balizar o tempo que diferencia a posse legítima do uso do brinquedo, da posse abusiva que o torna “propriedade privada”. Uma questão tanto mais complexa porquanto só se colocará como tal no caso de haver outras “mães” interessadas em “perflhar” o mesmo boneco. Será nessas situações e nesse meio tempo que se reacenderá a problemática dos “empréstimos” e dos usos sociais do tempo. Regressa-se pois, de novo, aos processos sociais que intervêm na construção de ordens sociais e, afinal, aos de socialização entre pares que operam nesta aprendizagem e no exercício dos direitos de cidadania mas, também, aos processos de disciplinação e auto-controlo sócio-emotivos e cognitivos que subjazem ao lema de que “a minha liberdade acaba quando começa a dos outros”.

O despeito da Inês perante a perda de poder que representa ser-se despossuída do "bébé", revelando modos de lidar com contrariedades<sup>220</sup> faz-se acompanhar da criação de distância física (linhas 5-6), ainda que momentânea, a que se sucedem duas tentativas de recuperação do objecto. A primeira, manifesta-se na estratégia de aproximação e convite implícito de desenvolvimento de uma acção comum (linhas 7-9). A segunda manifesta-se numa estratégia de desanuviamento das tensões geradas pelo desvio de atenção para um assunto completamente alheio (linha 9-10). Ambas as estratégias, embora não se tenham revertido logo na recuperação do objecto, assinalam por ora, a sua presença e intenções.

O momento que se segue, reacendendo a "velha" disputa (linhas 11-16), ocorre numa situação em que se tinha invertido a posse do objecto, assistindo-se a estratégias não verbais da Inês para resistir e manter o boneco consigo. Estas reiteram a criação de distanciamento físico e a protecção do objecto com o corpo (linhas 17-19) a que acrescem, agora, a instauração de uma barreira de indiferença e negação à presença do elemento opositor (linha 19) e à acusação verbal com carácter depreciativo – *És teimosa!* - que devolve a disputa aos termos iniciais da competição com base em interesses individuais. Esta última estratégia, à qual subjaz uma crítica pessoal que denuncia a falta de auto-contenção e modéstia, e interpreta como negativa a urgência e a persistência, ao funcionar como uma forma de humilhação pública, deixa de sobreaviso para o uso social das emoções nos processos de construção social da conformidade que ocorrem entre pares.

Nesta nova conjuntura assiste-se outra vez ao recurso da ameaça velada aos *mais velhos*, à importância da "mãe" como autoridade protectora dos mais fracos e vulneráveis (linhas 15-16) e ao accionamento de uma nova estratégia de acesso ao objectos. Agora, não por via do exercício da força física nem pela evocação de poderes simbólicos exógenos mas pela troca de objectos (linhas 17-18 e 20-22). Ora tal requer não só o conhecimento dos valores sociais particulares dos objectos na cultura do grupo, como exige a sua adequação à pessoa em causa, por forma a almejar os resultados pretendidos. É pois nesta

---

<sup>220</sup> A propósito de um livro em que uma criança faz uma birra, as crianças falam do modo como lidam com as contrariedades dizendo que em casa quando a mãe não deixa fazer uma coisa que se quer "fica-se triste", e que quando isso acontece "fico com nervos... saem com água..." (Gabi), "enxugo as lágrimas" (Manel) ou "fico furiosa acalmo-me e fico calada (Lola), "vejo televisão" (Rita), *In* registo 29 de Janeiro 1999).

perspectiva que se acompanham as tentativas da Ilda para trocar de objectos. Se as tentativas de troca "falhadas" são claras na evidência de que um colar vale menos do que um boneco, a conclusão de que este vale, pelo menos, mais dois objectos em troca – o colar e o biberon –, merece ser contextualizada no quadro das relações sociais entre as duas meninas e do clima emocional gerado. Com efeito, se enquanto a Inês esteve na posse do boneco e do "biberon", o colar se lhe afigurou insignificante como valor justo de troca – afirmando-se assim os seus poderes pela posse de um objecto "precioso" e pela recusa da troca –, no momento em que deixa cair imprevisivelmente o "biberon" é como se, inadvertidamente, o seu estatuto de superior domínio, competência e auto-controlo da situação, abrisse simbolicamente uma brecha à sua adversária (linhas 17-19). Este "deslize" da Inês, tornando insuportável a manutenção e a consistência da representação social encetada no face-a-face com a Ilda, revela assim as suas próprias vulnerabilidades e age como uma forma de *perda da face* (Goffman, 1961/1974). Esta vulnerabilidade ganha ainda mais cor quando se considera a velocidade surpreendente com que a Ilda se apodera do "biberon" e o exhibe "na sua cara", juntamente com o colar (linha 20). Nesta conjuntura, o que parece ter passado a contar foi a mistura da tensão sócio-emocional que resultou do *flash* do instante, da surpresa, da confrontação directa com a adversária e da quantidade de objectos, mais do que a sua qualidade. Se a estratégia de troca de objectos accionada pela Ilda, na sua demora, parece ter sido relativamente pacífica e consensual para ambos os lados, tal não significou, de modo algum, o seu *terminus* nem o início de um novo momento de acção comum envolvendo as duas meninas. Pelo contrário, no momento que se segue (linhas 21-29) assiste-se a uma complexa forma de apropriação do "biberon", que a Inês detinha, pela Ilda (linhas 23-25) e, finalmente, à recuperação do boneco pela Inês, aproveitando-se de um momento de confusão (linhas 27-29). No primeiro caso, é a aproximação da Vera – estratégia de entrada em situação – que, interpretada como ameaça ao espaço interactivo criado entre a Ilda e a Inês, parece motivar e justificar a apropriação do "biberon" pela Ilda e, com isso, um resultado múltiplo: recusar a aceitação da Vera na situação, lograr cumplicidades com a Inês contra este terceiro elemento, subtrair o objecto que agora é foco de atenção de ambas as meninas e realizar tal apropriação com um mínimo de conflito com a menina *mais velha*. A subtracção do "biberon" à Inês, acompanhada da sua colocação

num suposto “esconderijo”, mostra a Ilda no exercício dos seus poderes como fisicamente mais possante, mais alta, *mais velha* e *veterana*. Ao mesmo tempo, dá conta da mobilização de um princípio de categorização hierárquica entre as frequentadoras da casa, onde as *mais velhas* “fazem lei” e onde o corpo físico na expressão do seu tamanho e das suas capacidades para impor (“- *Vou pôr ali porque ela não chega!*” – linhas 24-25) ou ultrapassar constrangimentos (“- *Chega, chega!...*”, “- *Ela chega!*” – linha 26) -, se constituem em estratégias sociais relevantes. Na verdade, o efeito simbólico desta distinção etária é tanto mais elucidativo quanto a sua encenação “secreta”, ao ser feita a descoberto, na eleição de um local visível mas supostamente inacessível à menina *mais nova*, a Vera, e sempre na sua presença, funciona como se se tratasse de uma metáfora do poder das *mais velhas*: mais elevado e colocado superiormente. Uma espécie de lição exemplar ou aviso que a interdita, à *mais nova*, da sua posse mas não do seu desejo, alimentado pelo olhar. É-lhe assim ensinado que *ver não é querer* mas que *querer é poder*, que a uns compete apenas *ver* e a outros *mexer*, como se fora para ela ficar ciente de que apesar de todas serem meninas e frequentadoras da casa, há uma hierarquia de estatuto social baseada na idade que distingue e diferencia o ser *mais velha* do ser *mais nova*. Aquela baseia-se na correspondência de determinados valores e poderes (as *mais velhas* é que mandam e devem ser respeitadas nas suas decisões por isso mesmo) e em princípios de acesso e legitimação no acesso e no uso de objectos (primeiro, as *mais velhas*) que reiteram o *valor da primazia*. A inacessibilidade do objecto, constituindo-se em matéria de verificação *in loco* que afinal baralha as bitolas que fazem corresponder a um tamanho pequeno do corpo uma menor capacidade de acção (linhas 27-28), ao ser interpretada como a “excepção que confirma a regra”, acaba por justificar a posse do novo objecto pela Ilda que açambarca agora, “bébé” e “biberon”, o papel e função de “mãe”, o protagonismo na acção e os seus dividendos em poderes. É a concentração destes poderes que fundamenta sua actuação como “dona da casa”, no controlo que exerce sobre a entrada de outros (linhas 30-33), como veremos.

A disputa de objectos na casa, ao chamar a atenção para o seu valor diferenciado no grupo, para alguns dos princípios de equivalência que lhes subjazem e para as justificações e argumentos que se desencadeiam a partir deles, mostra que afinal estas disputas e debates não se reduzem a uma mera

questão de posse ou não posse de objectos e de dado estatuto mas, antes a um complexo sistema de relações sócio-culturais entre pares. A persistência com que as crianças se defrontam perante a posse de objectos - fazendo-se num vaivem entre o contexto do jogo onde se representa a realidade e faz uso dos poderes que enovelam o estatuto de “mãe” e a realidade que são os diferentes poderes das/os participantes posicionadas nas interacções - mostra a força dos seus quereres e intenções para controlar a sua própria existência, bem como a simultânea aprendizagem da/na ordem social que institue e a estruturação das relações sociais que lhes subjazem.

A construção desta estrutura social que parece começar por ser indissociável dos papéis estratificados que emergem no contexto do jogo, associa-se a uma conceptualização de estatuto social pelas crianças que o faz equivaler a sinónimo de poder e autoridade e estes à acumulação de objectos (cf. Corsaro, 1982, 1998). Todavia, o reforço dos poderes simbólicos conferidos pelo estatuto social vs. a sua assunção como proprietário/a pode, por si só, não ser razão suficiente para alicerçar uma dada posição relativa na hierarquia que organiza o grupo de crianças. Com efeito, os exemplos a que se aludiu mostram que parece ser fulcral a sua conjugação com outros atributos pessoais bem como a sua articulação com competências sociais (as suas ou as que são percebidas como poderosas) e o seu uso com consistência e credibilidade no grupo (cf. Davies, 1982). Mostrem também que a construção social desse estatuto não é linear nem automática mas sim fluída, irrequieta e altamente dependente do contexto relacional e afectivo, podendo tornar-se altamente complexa quando a competição passa a ser tanto ou mais importante que o desenvolvimento de acções comuns. Foi o caso visto da Inês, aquando da disputa com a Rita, onde assume uma atitude de aceitação, conformidade e portanto de submissão e, agora, perante a Ilda, onde se mostra mais afirmativa e procura resistir pelo recurso a várias estratégias sociais.

Foi precisamente nestas situações concorrenciais e competitivas, envolvendo sobretudo meninas, que se pôde dar conta de um conjunto variado de estratégias mais ou menos subtis: pelo acesso à interacção e aos objectos; pela resistência e/ou pela manutenção do objecto na sua posse e pela manipulação social de princípios e valores, tanto da ordem social adulta como da das crianças, uns/umas mais preocupados com o processo do que com a

estrutura das relações entre pares ou vice-versa. Por conseguinte, os critérios e premissas culturais que servem para avaliar e reconhecer um dado estatuto a uma ou outra criança, desafiados constantemente, parecem depender: do modo como cada um/a os/as percebe numa dada hierarquia do grupo; da auto-percepção da posição relativa em face dos/as mesmos/as e da avaliação de alguns dos riscos e possibilidades que podendo interferir no seu sucesso são accionados, adiados ou renunciados. Nesta perspectiva, as disputas desencadeadas em torno dos brinquedos funcionam como se se tratasse de um “mercado” onde saberes e experiências diversas são (des)valorizados conforme são ou não reconhecidos como legítimos no grupo e pela sua hierarquia, potenciando ou limitando os investimentos do capital social e cultural de cada um nas actividades com outras/os e nos diferentes espaços da sala.

- **“- As mães são grandes! Até ao tecto!”**, **“- Vai dar comida ao bebé, senão ela morre à fome!”** ou... das concepções sociais acerca das mães, dos bebés e das suas relações

A representação dos papéis familiares que recriam o quotidiano familiar e social das crianças deixa expresso na eleição que elas fazem da figura da “mãe” não só a sua importância afectiva e social nas suas vidas mas também o valor de *ser grande* como um dos mais caros à cultura infantil e, ainda, os poderes e autoridade legítimos que através dele lhes são concedidos na casa, na sala, no grupo de pares. “Ser mãe”, sendo um dos desempenhos mais populares das rotinas do *brincar na casa*, permite, às crianças tomar consciência não só dos direitos e deveres associados a um dado estatuto mas também o desenvolvimento de expectativas de papel – consciencializar o que têm de fazer, os seus deveres quando ocupam uma dada posição – manifestas no conhecimento das dimensões e posições sociais que o (en)informam.

A importância sociológica deste conhecimento dá conta das concepções que as crianças detêm acerca do estatuto, papel e das suas associações com o poder (cf. Corsaro, 1987, 1997; Passuth, 1987), bem como dos modos como usam esse conhecimento na sua relação com os pares. Confronta-nos, assim, com a sua reprodução em conformidade com as representações sociais dominantes e tão pregnantes da “mãe” e da maternidade, ainda que diferentemente dos adultos possam ser enfatizadas e formuladas nos seus próprios e seguintes termos:



"[...] A Clara que andava com o "chorão" ao colo, quando entra na casa, entrega-o à Ilda.

- Eu posso andar com ele? - pergunta a Ilda (5a) à Clara (3a).

- Sim! Eu sou a mãe! - diz-lhe ela.

- Não! Sou eu! - diz a Ilda.

- A Vera (3a) é que queria ser a mãe! A Vera é que queria ser a mãe mas eu não sou pequenina! Sou grande! As mães não são pequeninas! - diz-lhe a Clara arranjando a saia azul. - As mães são grandes! Até ao tecto!

- Os meus irmãos também são grandes! Até ao tecto! - diz a Ilda para a Clara.

[...]" (27 de Abril, 1999)

Este pequeno excerto dando conta da importância de um/a boneco/a na encenação de si como "mãe", em particular daqueles que no contexto do grupo foram definidos como sendo "os bebés", alerta para um quadro de categorizações sociais que se ordenam primeiro por via da visualização da posse do "bebé" – condição necessária à definição do papel de "mãe" –, a qual é corroborada, a par de outros objectos – a saia azul que a Clara enverga –, pela posse de atributos físicos definidos por critérios do tamanho ou idade. Assim, se pode haver tantas "mães" quantas o número de bonecas/os ou de crianças dispostas a assumir o papel de "filhos/as", o que se sobreleva são os desacordos em torno das concepções de grandeza relativa que, sendo mais subjectivas, fazem depender o resultado da avaliação do/a avaliador/a e do seu ponto de vista.

O confronto entre estas duas meninas, uma *mais nova* e *novata* – Clara (3a) –, a outra *mais velha*, *veterana* e a *mais possante* da sala – a Ilda (5a) – releva, uma vez mais, a importância dos objectos na encenação de si como uma "mãe" a tal ponto poderosa - a Clara com o boneco e a saia azul – que não teme entregar aos cuidados de outra criança, sua rival, o seu "filho". Deixando antever uma conceptualização da posse desses objectos como "o quanto basta" para se assumir como *grande* e desafiar as funções desempenhadas pela Ilda, à partida mais forte nos seus poderes físicos e estatutários, tal permite igualmente a inferência de que as crianças não só têm concepções elaboradas acerca das idades mas também das relações entre idades, estruturadas numa base hierárquica e desigual. É a reivindicação do papel de "mãe" sustentada por ambas que revela as lógicas de grandeza subjacentes às concepções da "mãe" que se apresentam consensuais e indiscutíveis. Ao mesmo tempo, dá conta da presença de hierarquias de estatuto de idade no grupo de pares e das subtilidades mobilizadas socialmente pelas *mais novas* para resistirem aos poderes das *mais*

velhas. Aquela concepção, unívoca nos pressupostos físicos em que assenta, faz distinguir os/as filhos/as das mães (*"As mães não são pequeninas! As mães são grandes!"*) e as crianças dos adultos (as mães e os irmãos são grandes) na base da evidência de que as dimensões do tamanho e da idade se correspondem e revertem em poderes legitimamente diferenciados. É neste contexto que se compreende a aparente dissonância entre as duas meninas, porque denotativa de pontos de vista comuns mas lançados de perspectivas diferentes e sobre pessoas diferentes: a Clara auto-representando-se simbolicamente como *grande* porque "mãe", pela posse do "chorão" e da "saia azul" e porque *maior e mais alta* que a Vera (3a). A Ilda reivindicando-se e assumindo-se como *grande* porque já sendo grande em idade e tamanho e tendo na mão o boneco é *mais velha e maior* que as *mais novas e pequenas*, Clara e Vera. Ou seja, ambas as meninas, partilham a concepção de que as "mães" são grandes fisicamente - a Cláudia por referência à Vera, a Ilda por referência à Clara. É esta grandeza física, a que se fazem equivaler uma maior idade e a acumulação de objectos e funções recortadas em poderes hierárquicos baseados num sistema de desigualdades ordenados num crescendo ascendente - entre as diferentes "mães" e entre "mães e filhos/as" - que constrói o poder simbólico da "mãe", tão enfaticamente expresso na afronta da Clara à Ilda pela incomensurabilidade de *"ser grande até ao tecto!"*. Assim sendo, é a figura da "mãe" quem concentra em si o poder, autoridade, legitimidade e os privilégios para ter o "bébé", dar ordens, bater nos *mais novos* (cf. Passuth, 1987:193) e controlar as entradas na casa:

"[Na casa está a Rute, a "mãe", e a Vera. Numa situação em que a Rute bate na Vera...], a Ana entra na *cozinha* e intervém. A Rute pára e a Vera continua a brincar com os copos e o bule, "bebendo" por ele.

- Posso entrar? - pergunta o Rafa dirigindo-se à Ana.

- Não sei se pode! - responde a Ana *uma vez que não estava lá a brincar e a Rute é que era a "mãe"*. O Rafa fica "à porta" [...] (7 de Dezembro, 1998).

O poder dos papéis que se representam no jogo - a "mãe" - se bem que desautorizado por uma intervenção exterior, pragmática, de uma *mais velha* que visava proteger uma *mais nova*, deixa de sobreaviso para as divisões conceptuais que as crianças operam entre a realidade e o "faz-de-conta", sendo nesse "intervalo" que se compreende a actuação da Ana. Tendo intervindo de *fora* do jogo com um intuito maternalista, a sua não intenção de invadir o espaço de

jogo e tomá-lo como seu torna-se patente na resposta que dá ao pedido do Rafa. Demonstrando o seu respeito pelo *brincar* que ocorre na casa e pelo poder que aí tem a “mãe”, não se pode deixar de atentar, uma vez mais, ao tipo de comportamento que a Ana expressa em relação aos demais pares: age como se fosse uma espécie de “mãezinha” deles. Uma assunção do estatuto de *mais velha* que, levada a extremos de zelo e bom comportamento, pode resultar no efeito contrário de poder ser vista como *demasiado mais velha* e, portanto, sujeita a processos de crítica social e rejeição, como já se viu aquando das arrumações (cf. cap. V).

É enquanto “mães” e no decurso da representação social das rotinas do *cuidar dos “bébés”* que as crianças, ao reproduzirem interpretativamente as relações sociais entre adultos e crianças de tenra idade, expressam, confrontam, negoceiam e veiculam entre si algumas das concepções, valores e princípios de valor e grandeza que as informam. Sendo assim, os cuidados com a alimentação do “bébé”, ao assumirem o carácter de tema dominante no desempenho das funções maternas, sobretudo, na sua explicitação verbal, possibilitam a inferência de um conjunto de saberes e saberes-fazer acerca das mesmas: “- *Vai dar comida ao bebé, senão ela morre à fome!*” – diz a Ilda à Inês”, “- *Tens que dar o leite ao teu filho!* – diz a Ana à Rute, em tom repreensivo”<sup>221</sup>. O mesmo se pode dizer da transmissão e socialização dos sinais que avaliam as causas das carências do “bébé” e fazem adequar o “remédio”: “- *O bebé está com fome! Já está a chorar! Vai buscar água!*” – diz a Lola para a Ana”<sup>222</sup>. Esta representação da “mãe” ao defini-la, antes de mais, como alguém a quem compete suprir as necessidades básicas à sobrevivência dos seus, em particular daqueles que se encontram numa situação de dependências várias, apresenta-se consensual nos saberes e fazeres que assistem ao bom desempenho das suas funções maternas: os bebés bebem leite, água ou comem papinhas que lhes devem ser ministradas, não andam sozinhos por isso têm de ser transportados ao colo ou no carrinho, não devem ficar sozinhos, por isso acompanham as “mães” para todo o lado. Já os princípios que atravessam essa relação se debatem. De um lado, perfilam-se as defensoras de uma concepção do “bébé” como um pequeno

---

<sup>221</sup> In registo 19 de Janeiro e de 24 de Fevereiro 1999, respectivamente.

<sup>222</sup> In registo de 9 de Novembro 1998

rei, centro de todas as atenções e afectos, aqui representados sob a forma de guloseimas: “- Não compras um bolo à menina? – diz a Ilda à Inês”<sup>223</sup>.

Ao começar por cumprir aos adultos a satisfação imperiosa dos desejos adivinhados e projectados da criança, reproduzem-se, assim, as concepções sociais dominantes acerca desta idade da infância: uma natureza inocente e boa e cujo valor social de o ser surgem sob a idealização de uma essência cativante porque *mignon*, saborosa e amorosa. Esta evocação dos “doces”, denotando a sua importância no âmbito dos valores da cultura infantil – gostar de coisas “doces” –, fazendo jus a uma imagem paparicada da criança (cf. Ariès, s/d) tem, como reverso a convocação da sua igual representação como gulosa, ávida, grande consumidora e corrompível pelas “lamberices” enquanto sinónimo de vulnerabilidade e susceptibilidade. Daí que, sendo aquela a tónica que perpassa na representação das funções da maternidade e da concepção de criança pequena como ente a quem se deve condescendência e protecção, ela seja pontualmente desafiada por outras crianças de grupos sociais intermédios em ascensão, como volta a ser o caso da Rita e da Gabi. É no decurso de conversas entre “mães” que se explicitam, então, outras lógicas desta relação:

[...] - Vai buscar um gelado à menina que ela quer! – diz a Ana à Rita quando estão na “piscina” (*biblioteca*). A Rita, vai aos jogos e voltando para junto do bebé diz: - Um geladinho! -, “dando-lho”. Depois, vira-se para a Gabi e estende-lhe a mão *dando-lhe um gelado*.

- Eu só como um bocadinho! - diz a Gabi à Rita.

- Dá à menina! - diz a Ana à Rita.

- Eu disse que ela comia 5 por dia! Mas eu não compro! – diz a Rita para a Ana, abrindo os dedos da mão. Faz uma pausa e prossegue: - Olha! Eu já não compro mais gelados! - referindo-se à sua “filha”.

- Já não compro mais livros! Só dois por dia! Ela já comeu muitos (gelados) e agora já não pode abusar mais! – diz a Gabi, *enfática* e repetidamente[...] (2 Fevereiro, 1999).

Reportando-se nas suas representações de papéis e situações familiares a contextos de vida economicamente desafogados que se pautam pela abundância, quer em quantidade e qualidade quer em diversidade (“- Eu disse que ela comia 5 por dia!”, “- Já não compro mais livros!”), o que se afigura interessante salientar aqui é um outro tipo de relação social que procura contrariar a emotividade espontânea que subsume o papel da “mãe” aos

---

<sup>223</sup> In registo de 12 de Novembro 1998.

quereres do “bébé”, não por qualquer princípio de necessidade ou parcimónia económica mas sócio-cultural.

Subentendendo a necessidade de controlar os desejos desmandados das crianças, anuncia-se aqui, sob expressão e tonalidade de que se revestiu a palavra “abuso”, uma outra concepção de criança pequena perecível ao pecado da gula, a quem urge “torcer o pepino”, sob pena da sua incontrollabilidade se reverter numa sujeição dos adultos. A necessidade de regulação daquela relação dá-se pela subscrição de princípios de racionalidade, representados pelo domínio de uma lógica do “bom-senso” que, configurada como apanágio dos adultos, coloca os “bébés” (*mais novos* e “pequenos”) sob a tutela do “adulto” (*mais velhos* e “grandes”) e onde estes procuram adequar a quantidade à necessidade e esta, à sua distribuição controlada no tempo. Nesta espécie de economia do consumo que avalia os comportamentos adequados pela moderação “com conta, peso e medida”, as intervenções da Gabi e Rita contribuem, assim, não só para a reprodução social no grupo de pares de um princípio moral que é avesso à intemperança, de um princípio ético que é censor do esbanjamento despuadorado e de uma socialização dos comportamentos que antecipando a desordem e o exagero é crítica das atitudes e relações permissivas entre adultos e crianças. É no carácter de classe e moral burguesas patente na convenção social que advoga a contenção dos gostos e vontades por via da sua racionalização e sublimação, em que assenta a intervenção das duas meninas, que elas se afirmam em conluio, como duo, como contraponto e como diferentes.

• Entre a “cama” e o “tomar banho” ou... a tradição “já não é o que era!”. Desinterditar objectos, ampliar espaços no espaço e complexificar o leque de acções pela emergência de novas rotinas

A presença de uma “cama” no *quarto*, conquanto que recurso das crianças para apoio às *rotinas do vestir e enfeitar* ou do *cuidar dos “bébés”* (cf. excertos anteriores) ou como lugar de descanso, apresentou uma apropriação e uso problemáticos que começam por reservar o seu uso para “deitar” e “dormir”, exclusivamente aos “bébés”. Sendo tolerado o deitar de crianças *sobre* a cama desde que fosse *uma* só, a quebra destes pressupostos por parte das *mais novas* e *novatas*, suscitou por parte de algumas crianças *mais velhas* o

“escândalo” suficiente para se poder inferir a regra herdada que aí se oculta e os efeitos sociais de interdições antigas<sup>224</sup>.

[...] a Lola e a Clara entram na casa e vão para o *quarto*. A Clara deita-se na “cama” [...] Depois, a Lola agarra na botija de água quente e vai junto do “guarda-fatos”. Abre a porta e, no recanto assim formado “enche” a botija “com água” (encosta o bocal da botija ao “guarda-fatos” e emite um som...). Trá-la para “cama” e coloca-a sobre os pés da Clara. A Clara está muito quieta e fecha os olhos. A Lola pega no auscultador do telefone e fala virada para a parede.

A Rita e a Ilda observam-nas da *cozinha* e a Rita pergunta à Ilda: - O que é que ela tem?

No *quarto*, a Lola troca de posição com a Clara e deita-se na “cama” [...]. Entretanto, a Clara deita-se na “cama” ao lado da Lola.

A Ilda, sempre ao pé da tábua de passar a ferro olha para elas e grita: - Dona Joaquina! A Clara e a Lola estão deitadas na cama! E depois, ainda mais alto, para a Carlota: - A Clara e a Lola estão deitadas! Elas estão-se a deitar!

A Carlota veio à casa e explicou que não havia problema nenhum [...]. A Ilda não disse nada e recomeçou a “passar a ferro”. A Clara e a Lola continuaram deitadas na cama<sup>225</sup> [...]” (25 de Novembro, 1998)

Só após a resolução deste “problema” com a intervenção da Carlota se assiste, ainda que pontualmente, a *rotinas do dormir* que envolvem directamente crianças. Na sua versão mais refinada e “ousada” esboçam a sequência “*descalçar, deitar na cama, tapar com a roupa, “dormir” fechando os olhos por momentos e “acordar” abrindo-os, levantar da cama*”, tendo sido no seu decurso que se explicitaram como regras de civilidade do “dormir” – “*não se dorme calçado*”, “*os sapatos arrumam-se alinhados debaixo da cama*”, “*quando é hora de dormir não se faz barulho*”, “*dorme-se de noite, levanta-se de manhã*”<sup>226</sup>. A representação da rotina do dormir que se expandia, por vezes, para cenas de *doença* – “... *medir a “febre”, tomar “medicamentos”, “comer” e/ou “beber” deitado*” – ou vice-versa, passando a contemplar a observância das regras do *descalçar* e do *deitar na cama* entre a roupa, ganhou assim um maior detalhe, foros de maior realismo e também de uma maior conformidade ao mundo adulto.

<sup>224</sup> Por interdições antigas refiro-me aqui mais à presença de efeitos sociais decorrentes da experiência institucional passada das crianças no JI, do que a efeitos decorrentes do seu contexto familiar. Com efeito, ao longo da presença no JI da Várzea fui confrontada com algumas situações em que as crianças não só evocavam regras do passado como as procuravam legitimar em nome da antiga educadora. Não é, pois, por acaso, que nessas situações, estas começam primeiramente por se dirigir à Joaquina que ali representa, de algum modo, a ligação a esse passado. Este caso toma-se assim significativo para se compreender o alcance da experiência institucional na sua transposição como instrumento de leitura e interpretação por parte das crianças perante situações novas e perante a resolução de alguns problemas no contexto de uma outra ordem institucional.

<sup>225</sup> Cf. fotos anexo 5.

<sup>226</sup> A primeira sequência como já se viu no cap. V, pt. 3.2. Depois, *In* registo de 2 de Março 1999.

• "Tomar banho" - a emergência de novas rotinas.

Assiste-se, ainda no interior do *quarto* ao aparecimento de um sub-espaço – a casa de banho – sintetizado na emergência da *rotina de "tomar banho"*. Esta actividade que já tinha ocorrido esporadicamente no início do ano e no espaço da *cozinha*, apenas envolvera os "bébés"<sup>227</sup>

"[...] a Inês vai com o "bébé" para o "lava-loiças" da *cozinha*, senta-o dentro da bacia e "dá-lhe banho" - ampara-o com um braço e com a mão livre; em concha, "deita-lhe água" e esfrega-o. Quando acaba o "banho do bebé", a Inês põe-lhe uma pega em cima da cabeça e pondo-o ao colo, aperta-o de encontro ao peito. Vem para o *quarto*. Aí, tira-lhe a pega da cabeça e "seca-lhe o cabelo" com o secador, enquanto na "cama", a Clara e a Lola, deitadas, cantam [...]. (25 de Novembro, 1998)

A implicação das próprias crianças nesta rotina como suas protagonistas, só acontece no final do ano<sup>228</sup>:

"[...] a Clara entra na casa e no *quarto* coloca-se no canto entre o "guarda-fatos" e o "lava-loiça". "Toma banho", esfregando-se com as mãos pelo corpo. Depois, pega num frasco de Fairy, o "shampô" que está em cima da "banca" da *cozinha* e "despejando-o" para a mão, "lava a cabeça". Em seguida, abre a porta do "guarda-fatos". Continua a "tomar banho". Enquanto isso as outras meninas, observam-na. [...] A Clara ri-se *envergonhada*, mas continua. Em frente ao "guarda-fatos" a Rute tenta prender o lenço vermelho na cabeça. A Clara continua a "tomar banho". Esfrega-se com uma "toalha", pano da loiça da *cozinha*. Sai da "casa de banho" e vem para a frente do "guarda-fatos": - Agora vou à festa! - diz ela, tirando roupa. Logo de seguida, a Rute e a Vera vão para a "casa de banho" e começam a "tomar banho". Depois, a Rute sai do "banho" e começa a vestir-se. A Ilda vai também "tomar banho" [...]. (19 de Maio, 1999)

Repescando elementos já referidos anteriormente que introduzem e delimitam no *quarto* um novo espaço, uma espécie de "casa-de-banho" estilizada onde há "torneiras"<sup>229</sup>, esta rotina acrescenta-lhe agora simbolicamente o "chuveiro" e a "banheira" e actualiza-se com a sua representação numa sequência que inclui o "*lavar do corpo e da cabeça, o limpar e o vestir*". Esta acção que faz do corpo o seu principal objecto, agora numa nova versão do

<sup>227</sup> Retomo outro excerto do episódio interactivo a que já fiz referência e que ocorreu na casa no dia 25 de Novembro 1998. cf. ainda foto anexo 6.

<sup>228</sup> A primeira vez que se assiste à representação de um "duche" pelas crianças, acontece *fora* da casa, numa das brincadeiras das "*viagens ao Algarve*", tendo como protagonista a Rita, seguindo-se depois a sua reprodução pela Gabi e Marco (*In* registo de 29 de Janeiro 1999). Como sequência de acção que se reveste de carácter de rotina e *dentro* da casa, só surge no final do ano lectivo, a 19 e 25 de Maio, incluindo da segunda vez novas crianças – a Vera e o Marco. cf. fotos anexo 3.

cuidar de si que evoca os cuidados de higiene pessoal e íntima, apresenta-se a meio caminho entre o resguardo dos olhares públicos e a sua exibição face a uma audiência curiosa, atenta e crítica. É a sua avaliação como pertinente ou inovadora por parte das espectadoras que, expressa informalmente na sua pronta aderência para a reproduzirem elas próprias, é denotativa quer da sua aceitação quer dos processos de reprodução social e socialização presentes no grupo em questão.

O aparecimento desta sequência de acção e desta temática torna-se assim exemplo de que os processos instituintes de rotinas da cultura de pares nem sempre são lineares nem imediatos, podendo ocorrer um hiato de tempo entre a sua primeira “aparição” e as ulteriores. Estas, podendo tornar-se “obsessivamente” realizadas, cimentando propriedades de rotina de acção, podem deixar igualmente a descoberto a substituição dos seus autores e protagonistas habituais por outros. Ao mesmo tempo, dá conta também do cada vez maior domínio e controlo que as crianças entre si exercem sobre o espaço, sinónimo da sua crescente auto-confiança na tomada de iniciativas e decisões. Finalmente, e no contexto do *quarto*, não deixa então de ser interessante anotar (no caso de rotinas associadas a actividades do foro privado onde se colocam questões mais ou menos directamente associadas ao pudor e intimidade com o corpo, como é o caso do “deitar na cama tapado” e da representação do “tomar banho”) que estas tenham começado por ser ensaiadas com os/as bonecos/as para só depois serem “brincadas” pelas próprias crianças.

Mostrando que a “tradição já não é o era”, quer por referência a um passado institucional onde os antigos interditos ainda se faziam sentir (a cama), quer por referência a um presente que depressa se torna passado (deitar na cama, “tomar banho”), a introdução ao longo do ano de novas rotinas no *quarto* pelas crianças (as *mais novas* e *novatas*), elucidam acerca das vantagens de o serem: ou seja, de não serem portadoras de um *habitus* institucional pelo pronto aproveitamento que realizam dos “ventos que sopram” da nova ordem institucional. O seu papel como protagonistas no uso pleno dos objectos em presença e como promotoras de novas rotinas, ao ter como consequência a ampliação de espaços dentro do espaço e para fora dele, bem como a

---

229 Refiro-me ao espaço que cria um recanto com um dos ângulos do quarto, quando se abre a porta do “guarda-fatos”. cf. Anexo fotos – tomar banho.



complexificação e enriquecimento do leque de acções possíveis, desafia, desta forma, a lógica que tende a submetê-las e a subordiná-las às *mais velhas* e às *veteranas*. Ao serem capazes de agir como *mais velhas*, as *mais novas* e *novatas*, Lola e a Clara, não só conseguem surpreendê-las, como mostrar sua competência social e ainda jogar com ela, iludindo julgamentos menos abonatórios acerca da sua idade real.

• **Na cozinha, entre o momento da refeição e os cuidados domésticos, tornar-se “dona-de-casa”**

Como já se afirmou e como já se teve oportunidade de acompanhar em alguns dos excertos apresentados, normalmente as rotinas do *quarto* entrelaçavam-se, “dentro” da casa, com as rotinas da *cozinha*:

- 1 “ [...] Na *cozinha*, a Rita veste um avental mas não consegue apertá-lo. Vai ao
- 2 *quarto*. - Anda Inês, amarra! - pede ela. Esta pousa o “bébé” na “cama” e faz-
- 3 lhe o laço no avental. A Rita ajeita-se e troca de colares com a Gabi.
- 4 - Vou fechar a janela! – diz-me a Inês, referindo-se aos livros que estão em
- 5 cima da prateleira que divide o *quarto* da *biblioteca*. Pega neles e abrindo-os,
- 6 coloca-os ao alto, alinhados em fila na prateleira. Depois, vai para a *cozinha* e
- 7 trás a “tábua de passar a ferro” para junto da mesa. Começa a “passar a ferro”,
- 8 tirando peças de roupa de dentro de uma bacia que está em cima da tábua.
- 9 A Rita, de volta à *cozinha*, começa a pôr a mesa. A Gabi também: 4 pratos e
- 10 no centro da mesa uma taça com fruta que a Rita embrulhou com um pano:
- 11 - Somos todas mães! - diz ela alto.
- 12 A Lola abeira-se da entrada da casa e “toca à campainha” premindo um dedo
- 13 na cancela: - Triiiim!.
- 14 - Mais alto! - diz a Rita, de dentro da casa. Ela “toca à campainha” *mais alto* e
- 15 só *então*, a Rita diz: - Entra! A Lola entra para a *cozinha* e a Rita vai de uma
- 16 ponta à outra da cancela desenhando uma linha no ar com a mão fechada,
- 17 ao mesmo tempo que faz o som: Tchic, tchic, tchic... A *porta estava fechada*.
- 18 Depois, “fecha as janelas”, fazendo a mesma coisa sobre as cancelas.
- 19 A Lola vai para o *quarto* e senta-se na “cama” e a Inês também: põe um “bébé”
- 20 dentro do carrinho e trá-lo para junto de si, recomeçando a “passar”: tira uma
- 21 peça de roupa da bacia, estica-a na tábua e passa-lhe o “ferro” *vigorosamente*.
- 22 A Rita agarrou na taça da fruta embrulhada com um pano e mete-a no “forno”.
- 23 Logo depois, abre-o e mostra-a às outras meninas: - Olhem! Elas olham... e
- 24 ela volta a pô-la no “forno”.
- 25 A Gabi recolhe os pratos da mesa, arruma-os na prateleira e depois vai para
- 26 junto do “fogão”. Mexe nos tachos, “faz comida”. A Rita põe de novo a mesa:
- 27 distribui pratos da sopa, mas vira-os ao contrário. À frente de cada prato põe
- 28 um copo e depois coloca uns copos ainda mais pequenos, “os do café” [...]
- 29 Vai ao “guarda-fatos” com a bacia da loiça buscar mais roupa e “põe-na a
- 30 secar”. A Ilda vê e também quer mas a Rita diz-lhe: É só numa corda! E agora
- 31 vamos comer! [...]
- 32 A Lola vem para a *cozinha* [...]. Finalmente sentam-se à mesa e “comem” [...]

(25 de Novembro, 1998).

O *brincar* das crianças na *cozinha*, representando cenas da vida doméstica e familiar, é fortemente marcado pelo *momento da refeição* que podendo comportar a realização de diferentes rotinas em paralelo, individualmente ou em duos ou trios, tem geralmente como corolário a reunião em torno da mesa das diferentes crianças que participam na casa. Prosseguindo a grande actividade que caracteriza a *casa*, o cuidar, agora em torno da alimentação e formalizado no *momento da refeição*, desdobra-se em *rotinas do cozinhar* basicamente sequenciadas pelo “*pegar numa panela, colocá-la em cima do “fogão”, pôr lá dentro objectos a fazer de conta que eram ‘comida’, mexer com colher de pau, tapar com a tampa, levar a panela para a mesa...*”, que podem ser mais simplificadas (linha 26) ou mais refinadas (linhas 10 e 22-24). Isto quer dizer que, embora esta rotina possa ocorrer por si só, apresenta-se frequentemente articulada com a *rotina do comer* expressa na sequência: “*pôr a mesa com pratos, talheres, copos, sentar à mesa, servir a “comida” para os pratos, “comer” e “beber” usando os talheres e copos*” (linhas 9-10, 26-28 e 32).

É no contexto destas acções que se integra também a presença dos “*bébés*”, seja como acompanhantes, seja no âmbito do cuidar da sua alimentação. Esta função, não se circunscrevendo exclusivamente a este espaço, é ainda muitas vezes realizada no *quarto* ou fora da *casa*, na *biblioteca*.

• “- *Não é com o garfo é com a faca!*”, a difusão de regras de comportamento social à mesa ou.... a socialização entre pares no modelo civilizacional burguês

É ainda no decurso das acções que ocorrem no momento do comer que se assiste não só à sua representação extremamente realística como à afirmação explícita de regras de civilidade formuladas em torno do pôr a mesa e do uso dos diferentes utensílios na sequência da refeição:

- 1 “[...] O Gil, levanta-se começa a pôr a “comida” nos pratos muito devagar: - É
- 2 comida chinesa! - diz ele.
- 3 - Já está? - pergunto eu quando ele acabou de me servir.
- 4 - Não! Ainda não acabei! Faltam as outras! - e continuou a servir. [...] Olha a
- 5 mesa: - Ah! Faltam os copos! - diz ele, indo buscar os copos. - Já podem... -
- 6 diz-nos, dando assim início à “refeição”. [...] Quando pego na colher para
- 7 começar a “comer”, ele diz: - Não é assim! - tira-me a colher da mão e com a
- 8 ajuda de um garfo “corta a comida em bocados mais pequenos”.
- 9 - Não é com o garfo, é com a faca! - diz a Inês. Levanta-se e vai buscar facas.
- 10 Distribui-as por todos e “corta” a “comida” dela. O Gil observa e repete os

- 11 mesmos gestos no meu prato. [...]  
12 - Agora temos bolo! - diz o Gil. - Bolo de morangos!  
13 - Ai, eu gosto muito de morangos! - diz a Inês.  
14 O Gil tira os pratos de sopa [...], leva-os para o "lava-loiças" e volta, trazendo  
15 pratos mais pequenos.- Estes são para comer o bolo! - diz ele, enquanto dá um  
16 a cada uma de nós [...]" (9 Novembro, 1998).

A todas as pequenas regras implícitas que fazem corresponder a cada pessoa um prato, colher, garfo, faca e copo, bem como os critérios de distinção no uso dos copos, pratos, talheres de acordo com a especificidade da comida, se se trata de sopa, comida sólida ou uma sobremesa (linhas 1-2, 5, 7-9, 12 e 14-16) que se conjugam na composição da ementa com o curso da refeição – começar por comer a comida principal e acabar com uma sobremesa (linhas 7-9 e 12) –, subjazem princípios de individualização do comer e de ordem condizentes com um modelo de civilidade e um estilo de organização da vida em sociedade. O trato social, regulado por prescrições e interdições (cf. Elias, 1989), evidencia-se, para além do padrão da técnica culinária representado ou do comer no uso e manejo adequado de toda a instrumentária (linhas 7-11 do excerto acima referido), em regras do comportamento à mesa quando se “come”. Estas são verbalizadas de forma indirecta: “só se começa a comer depois de mesa estar posta”, “numa refeição, só se começa a comer depois do/a anfitrião/ã assim o anunciar” (linha 5), “numa refeição começa-se a comer com todos mesmo tempo” (linhas 5-6), “não se metem à boca bocados grandes de comida” (linha 7-11). Outras vezes, estas regras de “boa educação” surgem explicitadas directamente no decurso de interações sob forma de repreensões: “- Não se come assim me-ni-nas! - diz a Ilda, batendo nas suas cabeças, à medida que soletrava a palavra meninas. - Elas estavam a comer à pressa, não é assim que se come! – justifica-se ela [...]”. Ou de ameaça velada: “- É comer e calar o bico! - diz a Gabi para a Rita, pondo o indicador à frente da boca”<sup>230</sup>. É neste âmbito que se inserem, ainda que por via indirecta<sup>231</sup>, as questões do consumo de álcool - vinho – assumindo manifestações diferenciadas conforme o género. Os meninos, representando-se por vezes como se estivessem sob os efeitos dos

<sup>230</sup> In registo de 14 de Janeiro 1999 e de 23 de Novembro 1998.

<sup>231</sup> Em conversas no *desenho* ou brincadeiras entre meninos nos *jogos* ou na *casa*.

vapores etílicos, bamboleantes: “*Estamos bêbados!*”. As meninas afirmando-se pela sua interdições “*As mulheres não bebem vinho*”<sup>232</sup>.

Os momentos das refeições, constituem-se assim em contextos onde a experiência familiar das crianças exposta na acção é objecto de confrontos interculturais nos quais se assiste ao recurso que efectua da nomeação, exemplificação, rectificação, explicação e justificação como formas de afirmação da plausibilidade e credibilidade de determinados saberes e saberes-fazer, gostos e aversões face a outros julgados como impróprios e imperfeitos. Porque por vezes, neste confronto, a não abdicação dessas convenções sociais se manifesta pela reclamação da necessidade e precisão dos objectos e pelo rigor, detalhe e prontidão do seu uso, assumindo carácter imprescindível e de quasi exotismo no contexto social da Várzea, tais exigências são reveladoras da sua importância social para algumas das crianças – Rita, Inês, Gil. Como tal, colocam-nas em evidência e distinguem-nas dentro do grupo. Esta distinção expressa-se ainda nos tipos de comida por elas evocados, onde a nomeação de pratos da comida internacional – comida chinesa, comida italiana, pizzas -, ou até mesmo os assados no forno, *hamburgers* e *cheeseburgers*, bolos e sobremesas com natas, adquirem foros de excentricidade pelo contraste que apresentam com as useiras sopas que, geralmente, as restantes crianças “cozinham”. E porque, não raro, são estas mesmas crianças, provenientes de famílias com um nível sócio-cultural intermédio ou mais elevado (cf. cap. III, 2.2.) que protagonizam a impugnação de tais alterações assumindo-se como exemplo a seguir, pode-se considerar que este confronto intercultural é também um confronto de classe, onde o seu poder sai reforçado. Por conseguinte, é nos *momentos das refeições* que maiores oportunidades se tem de observar: a afirmação, difusão e reprodução social de convenções sócio-culturais do comer à mesa; os processos de socialização entre pares que os possibilitam e os processos de reprodução social e cultural dominantes que assim se perpetuam e vigiam desde cedo.

---

<sup>232</sup> A primeira fala, é do Rafa e Manel, nos *jogos*, in registos de 14 de Janeiro 1999. A segunda é entre o Manel e o Quim num jogo que se desenvolve entre a casa, os *jogos* e as “ruas” da sala, onde se misturam os temas do “Zorro, o mascarilhas”, polícias e ladrões, in registo de 19 de Março 1999. Depois, Quim e Rita, numa conversa nos *desenhos*, in registo 14 Janeiro, 1999.

- A “corda da roupa”, “janelas” e “porta” ou... galgar fronteiras, construir novas fronteiras. Resignificação das fronteiras da casa nos usos sociais do *brincar*.

Na *cozinha* inserem-se também as actividades do cuidar da roupa como as que foram descritas anteriormente. Estas desdobram-se entre as rotinas do *passar a ferro* – *ir com uma bacia buscar roupa ao “guarda-fatos” no quarto, trazê-la para a cozinha, colocar peça a peça na tábua e “passá-la a ferro”, vesti-la ou dobrá-la e arrumá-la no “guarda-fatos”* – e as da *secagem da roupa* - *ir com uma bacia buscar roupa ao “guarda-fatos” no quarto, sair para fora de casa e pendurá-la na cancela, apanhá-la para dentro da bacia, trazê-la para a cozinha para “passar a ferro” ou levá-la para o quarto*.

A maior parte das rotinas da casa assentam na função simbólica e social dos brinquedos que a compõem e numa representação do mundo adulto mais compreensível para nós, adultos, onde o *brincar* se torna cada vez mais realista implicando: uma maior quantidade de detalhes, uma utilização dos objectos de um modo menos idiossincrático e uma maior fidelidade e rigor em relação aos factos da vida quotidiana adulta. Isso significa também que para tal as crianças, no decurso das suas acções, recriaram outras funções naquele. Exemplo disso é a cancela que, enquanto “fronteira” delimitadora da casa na sala, passa a acumular informalmente, para além da função de “muro” ou “parede”, a de “uma corda da roupa”:

“Do lado de fora da *cozinha*, junto à cancela eu e a Rita pomos roupa “a secar” [...] - Tem de ser até ao outro lado! - disse a Rita, *referindo-se à extensão da cancela*. [...] Continuámos então a pôr roupa “a secar”, indo para a outra cancela. [...] Quando estendi um saiote, ela disse: - Não é assim! Tem de se virar! A roupa tem de se virar para pôr a secar! [...]

À tarde, a Rita diz-me: - Vai pôr a roupa a secar! - e dá-me uma bacia com roupa e a caixa que tem as molas. Saio da *cozinha* e “lá fora” começo a pôr a roupa “a secar” na cancela tal como fizemos de manhã. Ela, observa-me de dentro da casa, dizendo: - Vira a roupa do avesso! Agora era verão e estava muito calor! A roupa está a secar ao sol! [...] Quando termino ela manda-me ir buscar mais roupa ao “guarda-fatos”. [...] - Está bem? - pergunto-lhe.

- Não, só pode ser três! (peças de roupa) Só há três molas! - diz a Rita reparando na quantidade de roupa. - Tem de ser roupa fininha para secar! Escolho então 3 peças de roupa de acordo com as suas instruções e as duas pusemo-las a “secar” (19 de Novembro, 1998)

Criado simbolicamente o enquadramento climatérico que justifica esta rotina fora da casa<sup>233</sup>, a sua definição faz-se acompanhar da formulação de exímios preceitos, alguns dos quais se tornaram regra observada no grupo de crianças, se bem que mais simplificados, como já se viu.

Finalmente, a actividade de arrumar expressa-se numa multiplicidade de rotinas que vão desde a *do “lavar” da loiça – “deslocar utensílios para dentro da bacia do “lava-loiças”, “lavar” a loiça e pô-la a “escorrer” suspensa no escorredor, “limpá-la” e arrumá-la na prateleira* – à *da limpeza da cozinha* que pode, na sua versão de limpezas gerais, abarcar o *quarto* (cf. cap. V, 3.2.). Acrescem-lhe ainda os segmentos já referidos na *rotina do cuidar da roupa*.

• “Janelas” e “portas”.

Se a atribuição pelas crianças de novas funções aos espaços, materiais e objectos permite galgar as “fronteiras” que lhes são inerentes ou animar as que já estavam pré-definidas no âmbito da ordem institucional, outras, à partida não existentes, ou pelo menos não formalizadas, são também produzidas por elas. É o que acontece com a progressiva edificação da casa, onde crescem “janelas” e “portas” cada vez mais “concretas” quer na sua representação, quer na imputação de regras de uso.

As “janelas” que começam por se erguer no *quarto* tornam-se visíveis e definem-se pela resignificação de objectos – livros – pertencentes ao espaço da *biblioteca*<sup>234</sup>. Na verticalidade imóvel das suas páginas centrais abertas, os livros alteiam simbolicamente a “fronteira” que distingue e separa o *quarto* e a *casa* do exterior, “reservando-se” assim as “brincadeiras” das crianças naquele espaço dos olhares estranhos. Esta ideia de fechamento conferida pelas “janelas”, ao agir, por vezes, como marcador de início ou final da actividade e/ou ao assumir a forma de protecção e reserva face ao(s) que está(ão) de “fora” pôde, noutras circunstâncias, ser reforçada pelo seu refinamento simbólico – passar a incluir uma “fechadura” – e pela sua extensão à *cozinha* e a toda a *casa*:

---

<sup>233</sup> Em conversas que vão tendo enquanto desenhavam, esta experiência do lavar e pôr roupa a secar do contexto familiar é confirmada por outras crianças, como é o caso da Inês: “- Eu às vezes lavo roupa com a minha mãe!”, *In* registo de 2 de Fevereiro, 1999

<sup>234</sup> Esta nova dimensão do *quarto*, enquanto conhecimento colectivo das crianças que brincavam na casa, foi-me bastas vezes confirmado por elas uma vez que sendo este um dos “poisos” onde eu realizava as observações das suas interações neste espaço, eu era avisada, por exemplo, de que estas iam ser “fechadas” – livros abertos. (cf. fotos anexo 6).

"[...] - Vou fechar as janelas! - diz a Ilda para todas as crianças que estavam na casa. E começa a "fechar as janelas" percorrendo o perímetro da casa que faz "fronteira" com o resto da sala, ao mesmo tempo que faz um gesto com o punho fechado *como se estivesse a rodar uma fechadura* e emitia, em sintonia, o som: Tchick! [...]" (25 de Janeiro, 1999)

O mesmo vem a acontecer na abertura da casa que lhes franqueia o acesso, com a significação de "porta" com "fechaduras" e "campainhas"<sup>235</sup>. "Porta" que se "abre" e "fecha" e que com o desenrolar do tempo se vai tornando cada vez mais concretizada: primeiro com a presença de "uma chave presa na cancela" e depois com "um pano preso com molas na cancela"<sup>236</sup> que assim tapa e veda a entrada.

• **"- Tens que tocar à campainha!", "- Triiiiim! Posso entrar?"** ou... **"nós" e os "outros"**. Das regras de entrada na casa e do seu uso social diferenciado no grupo de crianças. Das estratégias de acesso, inclusão, exclusão e socialização entre pares: entre a intransigência e a tolerância.

A construção da "porta" traz consigo uma série de regras de acesso à casa que, exigindo o seu conhecimento e acção em respeito e conformidade, permitem a quem está de "dentro", os/as "moradores/as", o controlo e a selecção da sua entrada, bem como a avaliação prévia dos seus potenciais utentes como conhecedores das regras e dos seus créditos como companheiros/as "interessantes" para *brincar*.

Estas regras começam por se formalizar numa espécie de aviso antecipado das intenções de entrada por via do anúncio da pretensão, manifesto na emissão do som da "campainha" e/ou seguido do pedido explícito de autorização: **"- Posso entrar?"**. Denotando uma atitude de deferência relativa a quem "está de dentro", cabe finalmente aos "moradores" da casa o poder de dar deferimento ou não à petição de quem "está de fora". É nestas circunstâncias que se assiste a uma panóplia de situações diversas e desiguais que mais do que indicarem a existência de regras que organizam a gestão e a participação das crianças na casa, dão conta dos seus usos sociais, denotativos dos seus processos constitutivos: estatutos e papéis de jogo, estatutos e posições na hierarquia do grupo e socialização entre pares:

---

<sup>235</sup> "Quando me vou a dirigir para o lado de fora da casa com a bacia com roupa a Gabi pergunta-me: - Sabes abrir a porta? Encolho os ombros e ela ensina-me - vai de uma ponta à outra da cancela com a mão e rodando o punho numa das extremidades faz o som "Tchic!". Eu observo-a. (25 de Novembro 1998).

<sup>236</sup> A inovação da chave foi lançada pela Rita, *In* registos de 25 de Novembro, 1998 e 19 de Janeiro, 1999. A "porta", *In* registo de 23 de Abril e 4 de Maio 1999.

"[...] Entra o Manel na casa e aproxima-se da mesa da *cozinha*.

- Sai! - diz a Rute.

O Manel não sai.

- Sai! - volta a dizer a Rute.

A Ana aproxima-se, entra dentro da casa, põem-se entre a Rute e o Manel e diz a este: - Vem! Vai tocar à porta!

O Manel vai junto da cancela e pergunta: - Posso entrar?

- Podes! - responde a Ana.

O Rafa aproxima-se *para entrar* e a Ana diz-lhe de dentro da casa: - Bate à porta! O Rafa "toca à campainha" e entra". (25 de Novembro, 1998).

A entrada do Manel na casa, em contravenção de tudo quanto está estabelecido entre os/as seus/suas frequentadores/as e tendo como consequência a sua recusa imediata, contrasta vivamente nos seus resultados com a entrada da Ana que afinal ocorreu nos mesmos moldes. Sendo ambas entradas "abusivas e intrusivas" no contexto das interacções que decorrem na casa, a diferença de tratamento parece indiciar bitolas distintas de julgamento e de reconhecimento de legitimidade para o fazer. Estas pendem a favor da Ana e em detrimento do Manel, estando aqui patente o seu poder e autoridade no sub-grupo de meninas e no grupo de pares quando, ao estar fora da casa e ao não ter qualquer ligação à situação que envolvia a Rute e o Manel, se arroga o direito de simplesmente entrar lá dentro, fazer tábua rasa de todas as regras elementares de entrada na casa e interpor-se entre as partes desavindas. Não pedindo nada a ninguém nem se justificando, a entrada e intervenção da Ana ignora e desacredita a Rute que já ali participava, sem que esta ousasse levantar qualquer objecção. Ao mesmo tempo que não só permite a entrada do Manel como lhe fornece as instruções adequadas para a ela aceder. O mesmo acontece com a entrada do Rafa, se bem que este tenha adoptado uma estratégia de entrada mais cautelosa – a aproximação. A dupla intervenção da Ana, que da completa exterioridade se assume como a legítima transmissora das regras de entrada aos dois meninos e como espécie de guardiã da casa que vela pelo cumprimento das regras que ela própria se demitiu de cumprir, deixa a descoberto: um princípio de poderes diferenciados entre meninas e meninos no acesso e participação na casa e de estatutos sociais de idades e experiência institucional entre meninas. Nesta medida, se as meninas controlam e limitam o acesso dos meninos à casa, há meninas que controlam outras meninas e os meninos nesse processo.



“Abrindo-se” sem limites à entrada de uns e/ou “fechando-se” na cara de outros ou criando-lhes obstáculos, o domínio e respeito pelas regras de entrada na casa parece ser condição necessária mas não suficiente para participar neste espaço, de que a “porta” se torna símbolo de “domicílio” com acesso reservado. Esta construção de novas “fronteiras” na casa, umas vezes funcionando como protecção do espaço interactivo mas também e bastas vezes, como forma legitimada de recusa e exclusão pode revestir-se de diversas facetas. Estas podem incluir o recurso a *estratégias de recusa e exclusão não verbal*, onde o próprio corpo se torna barricada – tapar a entrada com o corpo, abrindo os braços, avançar ameaçadoramente -, ou visar o desencorajamento pela simulação da ausência do outro “fazendo-de-conta” que não se viu ou ouviu, ignorando-o, portanto, e não lhe respondendo sequer – *recusa dissimulada*: “[...] - Posso entrar? – pergunta o Rui à Rute, colocando-se à “porta” da casa. A Rute, a “mãe”, olha para ele, mas nem lhe responde, continuando a brincar. [...]”<sup>237</sup>. Estas recusas, não deixando de ser expressões e afirmações dos poderes de quem está do “lado de dentro”, podem ser bem mais cruas e peremptórias, não admitindo réplicas, pela sua verbalização num “não” *explícito e directo*: “- Sai daqui! Não ouviste?” – diz a Gabi para o Marco, “- Não pode entrar! Sai!”<sup>238</sup>. Ou, apesar de tudo, mais contemporizadoras da presença do outro, onde procuram legitimar as suas decisões – *recusas justificadas*. Por conseguinte, fazem-se acompanhar de justificações e argumentos dissuasórios que são explicitados, directa e verbalmente na denúncia do não cumprimento das regras estabelecidas e, portanto, da denúncia da incompetência social dos/as novos/as “moradores/as” da casa: “- Tu não pediste para entrar! - diz a Rute à Lia”, “- Tu não bateste à porta! – diz a Ilda para o Quim e depois, mais tarde para o Gil e para a Vera”. Ou mais indirectamente pela denúncia da ignorância das regras da decência e da “boa” educação: “- Não pode entrar! Quando está uma pessoa a vestir não se entra! – diz a Ilda para a Clara”<sup>239</sup> aumentando, assim, ainda mais a distância sócio-cultural enunciada. Ou pelo anúncio súbito de “trancas na porta”:

<sup>237</sup> In registo de 2 Fevereiro 1999.

<sup>238</sup> In registo de 4 de Maio 1999.

<sup>239</sup> Respectivamente nos registos de 21 de Outubro, 10 de Dezembro 1998, 14 de Janeiro, 20 de Abril 1999.

"[...] - Eu vou brincar aqui! – anuncia a Clara à Ilda, colocando-se à "porta" da casa.

- Não podes nada, que eu vou fechar a porta! – responde-lhe a Ilda indo à "porta" e "fechando-a" com a chave. [...]" (20 de Abril, 1999)

Outras justificações ainda mais elaboradas, socorrem-se do uso de critérios de objectividade numérica que se pautam pela suposta optimização da *racio* entre a família "ideal" e o espaço da casa:

"A Lia depois de duas tentativa para entrar na casa, depois de assistir à entrada de outras crianças e depois de já ter feito queixa à Carlota, sem que com isso tenha tido qualquer sucesso, vai novamente queixar-se a ela: - Ela não me deixa ir para a casinha!

A Carlota olha para as crianças que estão na casa e a Ilda, lá de dentro diz: - Um, dois, três, quatro! - contando as crianças que lá estão e argumenta: - Não há mais família, não há mais visitas! E prossegue, agora, dirigindo-se directamente à Lia e *indirectamente* à Carlota: - Amanhã, tu vens Lia!" (27 de Abril, 1999).

Objectividade, quasi malthusiana que se faz acompanhar dos devidos esclarecimentos para crianças e adulto-educadora de que o espaço estava com(re)pleto, os papéis e as funções distribuídas, porquanto qualquer presença, por mais pequena que fosse, seria sinónimo de sobrelotação e esta de confusão. Tal justificação, onde se julga ver reflectida a reprodução de regras institucionais adultas anteriores<sup>240</sup>, recorre ainda indirectamente, a uma das regras da ordem institucional adulta actual que remete para o princípio da alternância e da circulação das crianças pelos espaços, por via da promessa adiada.

Reflexamente, as crianças que estão de fora ou desistem e se vão embora, ou insistem reiterando as regras estabelecidas ou esgrimem os seus direitos " - *Eu toquei! Eu toquei à campainha!*". Ou, geralmente, no limite, fazendo ou ameaçando fazer queixa à Carlota. É deste lado que se assiste ao accionamento de estratégias sucedidas de entrada que, por sua vez, fazem acompanhar o cumprimento das regras de argumentos convincentes ou contextualizados no âmbito da acção que se desenrola:

"[A Rita, Gabi, Rute estão sentadas à mesa da *cozinha* quando o Gil "toca à campainha":] - Não está ninguém em casa! – responde-lhe a Rute.

---

<sup>240</sup> A semelhança do que aconteceu no uso da "cama" pelas crianças, também aqui, neste exemplo, a Ilda, uma *veterana* no JI, repesca uma regra relativa à participação na casa que jamais sendo enunciada pela Carlota, parece decorrer da reprodução do *habitus* institucional adquirido do contacto com outras educadoras. Com efeito, da minha observação e conversas com educadoras parece ser comum haver regras que limitam o número de crianças na casa, frequentemente justificadas no exemplo da família nuclear, composta por quatro elementos.

- Dêem-me de comer que estou com fome! – diz o Gil *com voz fraca*.
- Vai para aquele lugar, caraças! – responde-lhe a Rita. E o Gil entra [...]” (2 de Março, 1999)

Aproximar da casa, observar o conteúdo das interacções ou o tipo de relação que lhes subjaz e tornar-se presente, submetendo-se a elas: “- *Agora eu sou o empregado!*”, ou intervindo com subtileza “- *Agora chegava a tia e íamos...*”, constituem-se em *estratégias de entrada adequadas* que primando pela sua adaptação ao conteúdo da acção ou promovendo a sua extensão e complexificação, são normalmente coroadas de sucesso.

Estes diversos “nãos” reportavam-se quase exclusivamente a determinadas crianças: uma grande parte das *mais novas* e *novatas* e/ou dos grupos sociais desfavorecidos - muitas vezes o caso da Clara - e/ou dos meninos - Gil, Marco e Zé. Tal contrastava, veementemente, com o caso das meninas *mais velhas* – Rita, Gabi, Inês e Ana – ou da *mais nova das mais novas* – a Vera - que entravam e saíam da casa sem prestar contas a ninguém e sem que alguém lhes dissesse o que quer que fosse. Descobre-se que para aceder à casa não basta seguir os procedimentos formalizados que supõem, na sequência do “bater à porta” ou do “tocar à campainha”, a sua aceitação ou que esta seja imediata. Pelo contrário, a sua manipulação e uso social diferenciado entre pares dá conta da existência de determinadas “moradas” e “moradoras/es” que se reclamam de direitos adquiridos nas suas “moradas”. São algumas destas/es “moradoras/es” que se deixam também e desde já antever como crianças: bem sucedidas e populares – Rita, Gabi, Ana, Inês; controversas e conflituosas – Ilda, Rute; enfrentando sucessivos obstáculos - Cláudia, Gil Marco, Zé; ou gozando dos benefícios de ser a *mais nova das mais novas* – Vera.

Em suma, o denominador comum em todas as rotinas do *brincar* que as crianças imputaram à casa, é o carácter extraordinário que recobre à exaustão os conteúdos e detalhes da vida quotidiana no espaço doméstico. Ilustrações exemplares dos processos de *reprodução interpretativa* inspirados no mundo adulto, fazem desaguar no JI predisposições e aprendizagens adquiridas no contexto familiar, aquele que porventura as crianças destas idades melhor conhecem. O que então importa assinalar, a par da importância da socialização primária e dos processos de reprodução social que as próprias crianças se

encarregam de accionar, são aqueles que demarcando-se(as), simultaneamente assinalam uma diferença substancial nas produções inovadoras e criativas com que as manipulam e transformam para dar azo aos interesses individuais e colectivos da cultura de pares.

A reprodução das “velhas” temáticas afectas à vida doméstica faz-se acompanhar de algumas “novas” estruturas do *brincar* e de relações entre as/os participantes. Podiam assim estar na *casa*, ao mesmo tempo, um pequeno grupo de crianças no *quarto* e outro na *cozinha*, cada um deles envolvido nas rotinas de acção identificadas e atribuídas a cada um desses sub-espacos, ou integrados em situações do quotidiano que a partir de objectos privilegiados – os “bébés” e roupas – os articulam entre si: “*vestir-se e arranjar-se e ir cozinhar ou passar a ferro*”, ou “*vestir-se e arranjar-se e ir para a cozinha cozinhar e dar de comer ao “bébé”*”, ou “*vir da cozinha com “comida” para dar ao/à “doente” ou ao “bébé que está na cama”*.... É, eventualmente, a acessibilidade destes objectos ao seu uso individual – as roupas – e ao estabelecimento de relações de maior subordinação – as bonecas – que possibilita, por um lado, a co-existência dos mesmos papéis e funções das crianças que brincam na *casa* – todas “mulheres”, todas “mães” – e, por outro, a sua descentração daquele papel tradicional – “tias” e “madrinhas” ou as sucessivas “noivas”. Isto quer dizer que na *casa*, predomin(ar)am as representações de papéis familiares sem que tivesse havido, obrigatoriamente, a sua diferenciação hierárquica formalizada em torno da família nuclear: mães e filhas/os, marido/pai e mulher/mãe. Assim, no interior de cada um destes sub-grupos, o facto das crianças desenvolverem acções individuais pode não ser sinónimo de “brincar solitário”, uma vez que estas se integravam num contexto e num conteúdo comum de acção. Tal como a representação colectiva do papel de “mãe” ou “mulheres” não exigiu que todas tivessem que desempenhar as mesmas tarefas ao mesmo tempo. Nos excertos referenciados, é por demais evidente como na *casa*, puderam coexistir várias crianças que eram “mulheres” e/ou “mães” e/ou “donas de casa”, repartidas em segmentos individuais ou em duos ou trios pelo *quarto* e pela *cozinha*, pelas rotinas do “cozinhar”, do “cuidar da roupa”, do “cuidar do “bébé”” para depois, em torno do *momento da refeição*, se reunirem e representarem colectivamente a “rotina do comer”. Ou que nessa hora, podendo ter entrado na *casa* outras duas crianças que no *quarto* estivessem envolvidas mutuamente na “rotina do vestir”;

pudessem ou não vir ainda a integrar a situação, aumentando o tamanho do grupo.

Desde já torna-se interessante anotar nas rotinas que ocorrem na casa que frequentemente a representação do papel adulto como “mulher”, podendo existir por si só, se prolonga para a representação de papéis familiares - a “mãe” - podendo ser ambos justapostos à de papéis funcionais (por exemplo, a “mãe” como “dona-de-casa” pode ser também a “cozinheira”). Estes últimos, definidos no decurso da acção, apresentam-se geralmente numa relação de subalternidade relativamente aos primeiros. Neste sentido, as rotinas da casa evidenciam uma divisão do trabalho baseada na especialização de papéis que se apresentam *per si* ou articulados, podendo num mesmo contexto de jogo as participantes assumir os diferentes papéis identificados de modo cooperativo. De igual modo, o elevado número de crianças presentes e envolvidas na(s) situação(ões), dramas e enredos que ocorrem na casa, revelando uma elevada interdependência, não indicia que estas sejam necessariamente correlatas de uma diferenciação de papéis formalizada *à priori*. Considerando que tal não é sinónimo de ausência da representação de relações geracionais familiares manifestas em relações do tipo mãe-filha-bébé, evidenciou-se uma preferência generalizada da encenação de papéis adultos por todas as crianças e de todas as idades e uma escolha dos papéis familiares mais influenciada pelo género e idade. Por conseguinte, a par de uma predominância das/os mais velhas/os na casa, salienta-se uma modesta presença de meninos, após processos de negociação da sua entrada frequentemente conflituais, por vezes resultando na sua recusa e exclusão. Daí que a casa – quarto e cozinha – se configure como um espaço predominantemente feminino.

Obviamente que esta amálgama de papéis e funções não significa nem uma mesmidade de saberes, saberes-fazer e gostos sociais, nem uma ausência de poderes ou estatutos sociais diferenciados e desiguais no(s) sub-grupo(s) de meninas e, portanto, nem a ausência de disputas e conflitos em torno dos objectos ou da afirmação de determinadas regras e princípios, como se procurou mostrar no caso dos brinquedos ou das entradas à “porta” da casa. São precisamente estes conflitos e disputas que, a par das reciprocidades, cooperações e alianças, se constituem em analisadores privilegiados para compreender o modo como são accionadas estratégias várias e como nelas são

mobilizadas argumentações e justificações, regras e princípios de acesso e uso de objectos sob a forma de correspondência termo a termo da propriedade colectiva, tornados alicerces que constróem a ordem social das crianças e a sua organização como grupo social. Daí que se desenhem como eixos estruturantes as relações sociais de género, idade, classe social, experiência institucional e as amizades.

Finalmente, e sendo estas as principais brincadeiras na casa, nas suas rotinas, nas suas respectivas sequências, regras de acção e alguns dos seus princípios, tal não significa que todas elas tenham emergido ao mesmo tempo ou que não tenham sido, em cada reiteração, alvo de permanente refinamento, embelezamento ou complexificação. Ou ao mesmo tempo que todas tenham tido a mesma importância simbólica no grupo de crianças. Com efeito, ao longo do ano lectivo assiste-se a dois momentos “altos” na procura social da casa. Um primeiro que ocorre entre o início do ano lectivo e Janeiro, com um primeiro pico em Novembro que é central para compreender a emergência e consolidação de rotinas de acção no *quarto* e na *cozinha* e o valor simbólico e social que aí adquirem os objectos intervenientes, quer na construção social da feminilidade no sub-grupo das meninas, quer na sua estruturação do ponto de vista do estatuto e da autoridade diferenciadas. Nesta perspectiva, nesse processo e neste período, importa salientar um trio de meninas – a Rita, a Gabi e a Inês – e os lugares de comando que foram assumindo nas brincadeiras de “faz-de-conta” como “mulheres”, “mães” e “donas-de-casa”, subordinando mais os bonecos do que propriamente as crianças *mais novas*. Um segundo momento coincide com o segundo pico na procura social da casa que se inicia em Janeiro e prolonga desde então até ao final do ano. A sua importância, indissociável da introdução de novos objectos, é fulcral para poder compreender os processos de continuidade e mudança que se sucedem no interior deste espaço: a consolidação das rotinas da cultura de pares aludidas e a afirmação e reconhecimento de uma dada estrutura hierárquica que se estendeu ao resto do grupo. Conjugando-se a entrada de novos objectos com uma época do ano lectivo em que as crianças já detêm algum conhecimento dos *outros* e da ordem institucional do JI e, onde as bases da cultura infantil emergente na casa estão lançadas, o mês de Janeiro é palco de intensas lutas entre três das suas “moradoras” habituais – a Gabi, Rita e Ilda. Sendo todas elas *veteranas*, mas

detendo posições sociais desiguais no seio do grupo de meninas e no grupo de pares, o conflito instala-se entre o duo Rita/Gabi vs. Ilda. É no seu rescaldo que a primeira vaga de “moradoras” – Rita, Gabi e Inês – se desloca para outros espaços da sala e se recompõem os públicos frequentadores da casa e os seus “moradores”; doravante liderados pela Ilda, contando com a presença mais assídua de meninas *mais novas* – a Rute, Clara e Vera – e de um menino *novato*, o Rui.

Apesar desta segunda “vaga” de “moradoras/es” da casa se fazer acompanhar da presença de outra representação dos papéis e estatutos familiares onde as relações de dominação vs. subordinação são agora exercidas mais directamente sobre crianças *mais novas* e *novatas*, prossegue a consolidação das rotinas da cultura de pares esboçadas anteriormente e assiste-se à sua expansão pela emergência de novos temas, como foi o caso do “tomar banho”, mas sem que jamais a afirmação inequívoca da casa como espaço feminino tenha sido posta em causa. O mesmo se pode dizer da autoridade reconhecida consensualmente às primeiras “moradoras” que apesar de cada vez menos presentes na casa, jamais deixaram de aí intervir como sumidades, ouvidas e respeitadas. Torna-se assim mais evidente a existência de uma coordenada que fazendo da casa o seu núcleo fundador parece alicerçar uma ordem social feminina que subsiste através de processos de socialização: inclusivos de mais crianças, que se alongam no tempo e conquistam novos espaços galgando as fronteiras da casa.

### 3.2.2. Recriar “povoados” e passar a “habitar” o *posto médico*<sup>241</sup> ou... entre a *marcação de consultas* e o *tratamento*. Principais rotinas, regras e princípios de acção.

- 1 “[...] a Lola vai até ao balcão do *médico* onde está a Ana. O Gil vai atrás dela.
- 2 Depois, a Lola vai ao *desenho* buscar o cartão com o seu nome.
- 3 - Vou marcar consulta para hoje! - diz ela à Ana quando chega ao “balcão”.
- 4 - Ó pá! Agora sou eu! - diz o Gil para a Lola. Entra dentro do “consultório” e
- 5 deita-se na “cama”. - Vou ser operado à perna! Não vai doer nada! [...] Deitado
- 6 e sozinho no *posto médico*, o Gil grita para as crianças da sala: - Venham-me
- 7 cá visitar! Venham-me cá visitar!
- 8 A Ana vem para o “consultório” e ajoelha-se junto do Gil.
- 9 - Quero ser operado à perna! – diz-lhe o Gil. A Ana pega no “aparelho de

---

<sup>241</sup> Cf. anexos 23 e 24.

10 medir a tensão" e coloca-lho no braço. Aperta a "bomba de ar": - Já está! - diz-  
 11 lhe ela. [...] Os dois bombeiam várias vezes.  
 12 - É assim, olha! - diz o Gil, mostrando como se fazia. [...] - Já esta!  
 13 - Isto o que é? - pergunta-lhe a Ana, pegando num termómetro.  
 14 - É um termómetro! - responde ele. [...]  
 15 A Ana coloca o estetoscópio e ausculta-o. O Gil pega nele e move-o pelo seu  
 16 peito. A Ana volta a colocar o "medidor de tensão" no braço do Gil e ele  
 17 arregança mais a manga da camisola. - É aqui! - diz ele à Ana que responde: -  
 18 Não é aqui nada!  
 19 - Aperta! - diz o Gil à Ana, referindo-se à liga elástica.  
 20 A Ana ausculta o Gil [...] - Está a bater pouco! - diz ela. [...] Pega na tesoura e  
 21 "opera-lhe" a barriga e a perna. Liga-lhe a perna e abre as caixas de remédios:  
 22 - Este é para sarar as pernas! - diz-lhe ela, dando-lhe uma. - Tem de tomar à  
 23 noite, ao meio-dia e de manhã! Em seguida, pega na tesoura, encosta-a à  
 24 perna do Gil e diz: - Está a perna cortada! A perna já está pronta! Dá-lhe nova  
 25 caixa de medicamentos: - Mas esta é só à noite! (22 de Janeiro, 1999)

Nesta área que só surgiu em Janeiro mas se manteve até ao final do ano lectivo, a presença de duas peças de "mobiliário" – um "balcão" e uma "cama" no chão – assinalam um cenário dual – a *recepção* e o *consultório* – onde, por entre a brancura cromática que os caracteriza, irrompe uma profusão de objectos "médicos" que fazem saber que ali funciona o *posto médico* (cf. cap. IV). No cenário assim constituído, as crianças recriam diversas actividades do mundo do trabalho profissional adulto ligado aos cuidados de saúde. Pela novidade que assume no momento e no contexto da sala do JI da Várzea, o *posto médico* torna-se logo alvo de intensa exploração por um conjunto de crianças que ali participa esboçando-se, desde então, uma série de rotinas que rapidamente ganharam foros de regra no grupo de pares.

Como principais rotinas assinalam-se a *marcação de consultas* na "recepção" – o/a "doente" dirige-se ao "balcão, formula o seu pedido ao/a "repcionista" que regista com uma caneta o nome ou a "marca" numa agenda" (linhas 2-3) – e a *consulta* propriamente dita, onde constam o *exame* – o/a "doente", deita-se na "cama", enuncia o problema ou este é enunciado pelo/a "médico/a", a que se segue a *observação*, a *escuta*, *palpações no corpo* e *várias medições* - e o *tratamento* - *curativos*, *operações*, *prescrição medicamentosa* – que ocorre na área mais reservada do "consultório".

O *posto médico* ganha, então, vida nas figuras de "médicos/as" e "doentes" mas também na da "repcionista do *posto*" de seu nome D. Natalinha, bem à semelhança da sua congénere real no *posto médico* da Várzea:



"- Quero vir marcar consulta! - diz a Ilda para a Rute que está sentada ao "balcão" do *posto médico*, pegando ela na caneta e no papel.

- Dá-me! Eu sei quem marca... é a D. Natalinha! Ela é que marca as consultas! - diz a Rute para a Ilda, tentando tirar-lhe a caneta e o papel da mão [...]

A Rita, a "médica" ausculta a Ana, a "doente". A dada altura pára, olha para o "balcão" e vai ter com a Rute que está ali a folhear um álbum de fotografias que tem papel no interior das capas plásticas. Levanta-se de junto da "cama" e diz-lhe: - D. Natalinha! As fotografias é para pôr as consultas e isto (caderno) é para pôr os doentes! [...]" (19 de Janeiro, 1999)

O conhecimento pessoal e profissional da D. Natalinha do *posto médico* da Várzea, transplantado na nomeação e funções do personagem "recepcionista" no interior do JI, exemplifica os processos de reprodução social presentes na atribuição de significados aos espaços onde as crianças transaccionam as suas experiências pessoais e as colectivas, entre a "vida lá fora" e a "vida cá dentro". Mas também onde as crianças cambiam espaços da sala. Com efeito, nesta rotina o *posto médico* articula-se com os *desenhos*, pela transladação e reprodução da rotina do "assinar" o *desenho* - das produções gráficas de cada um/a com a sua "marca pessoal" ou do escrever o seu nome, copiando-o de cartões ali existentes onde eles se encontram escritos - para a rotina da *marcação de consultas* no *posto médico* (linhas 1-3). Neste sentido, e no caso do/a "recepcionista" ou da própria criança, o/a "doente", não saberem escrever de cor o nome, socorrem-se daquele recurso aquando da "marcação da consulta". Outras vezes é o/a "doente" quem abrevia esta sequência de acção, escrevendo directamente o seu nome na agenda. Após a "marcação da consulta", segue-se então a dita, passando o/a "doente" para "dentro" do "consultório" e para as "mãos do/a médico/a".

É no *momento da consulta*, na *rotina do exame de rotina* que se assiste ao recurso dos vários brinquedos que representam os instrumentos médicos - seringas, estetoscópio, termómetro, tesouras... - e, sobretudo, ao seu uso adequado de acordo com as suas propriedades perceptuais e funcionais - *seringas para "tirar sangue" ou "dar injeções", medir "a febre" com "termómetro", "medir a tensão", "auscultar" com o "estetoscópio"* (linhas 9-12, 15-19 e 20), a ponto da presença de um copo de recolha de urina para análise ter desencadeado a sua representação<sup>242</sup>.

---

<sup>242</sup> In registo de 19 de Janeiro, fotos em anexo 4.

A *rotina do tratamento*, detalhada nos “curativos”, é também facilitada pela presença de materiais reais – ligaduras, algodão e adesivos –, ao passo que as sequências das “operações” se representam mais telegráficas, incoerentes e breves (linhas 20-21 e 23-24). Nesta situação, salienta-se o pormenor de que se faz acompanhar a prescrição medicamentosa na distinção dos remédios face ao mal, nas suas quantidades e tempos (linhas 22-23 e 25)<sup>243</sup>.

Sendo inegável a influência que exercem os objectos ali disponíveis na definição e na estruturação da acção, é possível inferir um princípio de adequação da função aos instrumentos e um princípio que valoriza a experiência directa das situações. Isto porque a selecção e execução das sequências de acção que são mais elaboradas parecem ser aquelas que as crianças vivenciaram em primeira mão, as quais contrastam com o esquematismo daquelas em que tal parece não ter sido o caso, por exemplo: as “operações”. Por conseguinte, um maior refinamento ou embelezamento das sequências de acção do *exame* e do *tratamento* tornam-se acções capitalizáveis porque denotativas de conhecimentos, experiências e competências sociais, porventura mais raras, e uma mais valia no contexto do “brincar aos médicos” e das relações sociais entre pares.

- “Médicos/as”, “doentes” e “recepcionista” ou... entre a definição de papéis e funções e a sua baralhão como formas de sanidade da vida em grupo.

Quando se atenta às rotinas do *brincar* que ocorrem no *posto médico* é possível evidenciar um princípio de ordem que estrutura a *organização das actividades* (da “marcação” para a “consulta”, da “consulta” para o “tratamento”), a *sequência interna da “consulta”* (do exame para o tratamento, do tratamento para a medicação), os *papéis de cada participante* (“médico(s)/a(s)”, “doente” e “recepcionista”) e as *suas funções e relações* (os/as “médicos/as” controlam o/a “recepcionista” e ambos, o acesso dos/as “doentes”, mas “médicos/as” e “doentes” sobrevivem bem sem o/a “recepcionista”).

Assim, em relação à organização das actividades – “marcação da consulta” e “consulta” – estas, embora se apresentassem por vezes articuladas

---

<sup>243</sup>Quando participo numa situação como “doente” no *posto médico* é-me prescrito: “- Vais tomar um xarope! - diz-me a Rita dando-me uma caixa de xarope. A Gabi, dando-me uma caixa de medicamentos vazia diz-me - Ao meio-dia, é às 3, à noite é às 5 horas e de manhã é às 11 e à tarde é às 6! E comprimidos, 3 dias por semana! (In registo de 19 de Janeiro, 1999)

em sequência, puderam ocorrer em paralelo e independentes uma da outra. Foi a “consulta”, incluindo o “exame” e o “tratamento”, que maior procura registou e onde as crianças permaneceram por mais tempo em acções comuns mais estruturadas. Consequentemente, apesar da sub-divisão existente no *posto médico*, a sua importância relativa do ponto de vista da definição deste espaço como tal, mostra-se desigual quer na sua encenação, quer nas representações que possibilita. Daí que a rotina de “marcação de consultas” fosse aquela que se apresentasse mais facilmente dispensável nas suas sequências de acção (linhas 4-5). Nesta medida, se os/as “doentes-clientes” na sua “urgência” passavam directamente à “consulta”, os/as “receptionistas” nos seus vagares aproveitavam as benesses proporcionadas pela exposição e abertura que o balcão do *posto médico* facultava aos olhares públicos, acabando este por funcionar, algumas vezes, mais como posto de observação privilegiado do que se passava da sala, do que ao serviço dos fins para que supostamente foi criado.

De igual modo, à parte a personalização da figura da “D. Natalinha”, “médico/a”, “doentes” e “receptionista” representam *papéis de personagens* (Garvey, 1977) o que quer dizer que assentam nas características pregnantes da ocupação, nas suas acções e atitudes habituais, bem como em determinados aspectos de personalidade que tendem a ser estereotipados. Nesta perspectiva, a representação de papéis no *posto médico* evidencia-se em rotinas altamente previsíveis dentro do leque de opções referenciadas pelos objectos que faz distinguir, internamente, as funções dos “médicos/as” das do/a “receptionista”, nomeadamente na encenação de si como profissional – que chegou a implicar vestir uma bata branca, colocar uma touca na cabeça e máscara na boca - no acesso, uso e controlo dos diferentes objectos médicos e na relação com os outros: no poder de controlar e dar ordens à receptionista, no poder de dar ordens e manipular o corpo dos “doentes”:

“[...] - Você tem de obedecer... Deite-se! – diz a Rita, a *médica*, para a Ana, a *doente*. E, depois, *num tom autoritário*: - Deite-se!!! Vais ser operada! - corta um adesivo. [...] - Baixada! - diz a Rita para a Ana. - Está quieta! [...]”

- Agora quero ser o doente! - repete a Inês.

- Agora sou eu outra vez! - diz a Ilda à Inês.

- Não! Tem de ser uma de cada vez! - diz a Inês à Ilda. A Ilda deita-se e a Inês queixa-se à Rita. [...]”

Mais tarde, o Gil vai também para o *posto médico*. Quando se aproxima, a Rita diz-lhe: - Se quiseres vai para a bicha! [...]” (19 de Janeiro, 1999)

A encenação do papel de “médico” expressa por meio do conteúdo e das formas do discurso e da actuação das crianças, ao fazer realçar as características consideradas adequadas à sua representação, salienta o exercício da sua autoridade. Esta manifesta-se numa posição e postura mais elevada que a do/a “doente” que se prolonga na tomada de iniciativa e decisões no decurso da acção, reforçada com o direito legitimado do uso quase exclusivo de objectos e de uma relação única e directa com as pessoas no acesso ao seu corpo. É a reunião de todas estas faculdades num só papel, o de “médico/a”, que o/a elevam a figura cimeira neste espaço. Correlativamente, a representação do papel de “recepcionista” e a sua função “esvaziam-se” e colocam-se na periferia da acção para dar lugar, no seu centro, à representação do papel do/a “médico/a” e “doentes” e das suas relações sociais formais, sendo que ambos, “doentes” e “recepcionista” se situam na sua dependência e subalteridade.

Definidas como regras do *posto médico*, a existência dos papéis funcionais de “médico/a”, “doente” e “recepcionista”; a divisão interna de papéis e funções entre “médico/a” e “recepcionista”; a primazia dos/as “médicos/as” funda-se numa relação profissional que no máximo da sua representação adopta uma linguagem distanciada e impessoal (*Você... Deite-se...*) assumindo-se, assim, como autoridade deliberativa e executiva. Dos/as *doentes* espera-se a iniciativa para “marcarem” e irem à “consulta” e inversamente, a adopção de uma postura de subordinação aos poderes dos profissionais expressos na prostração e imobilidade na “cama”, no silêncio e na observância das ordens. De igual modo estão sujeitos/as a regras de acesso condicionadas à sua participação: “- Não pode entrar! Está cheio!” – diz o Manel, ao balcão do *posto médico* à Rita...”. E ainda a um esquema de regras de atendimento ordenado: “um de cada vez”, “vai para a bicha”, “- Quem está a seguir pode vir!” – diz a Rita, a médica, para a Ilda”<sup>244</sup>). Tal não significa, porém, que apesar da distribuição tripartida de papéis em funções formais estes sejam imutáveis:

[...] O Rui chega ao *posto médico* e vendo que não está lá ninguém, diz: - Oh! O médico tá fichado! Então, o Gil que andava pela sala, vai para o *posto médico* e senta-se ao balcão. Folheia a agenda e diz para o Rui e Lola: - Tá cheio! Mas logo a seguir, põe o estetoscópio ao pescoço e a Lola e o Rui entram com o “bébé” para a “consulta”. A Lola tira o “bébé” do carrinho, deita-o na “cama” e o Gil começa a tratá-lo. [...] O Rui senta-se ao balcão do *posto*

---

<sup>244</sup> Respectivamente nos registos 4 de Maio e 20 de Abril 1999.

*médico* e pega na caneta ao mesmo tempo que folheia a agenda. Pára numa folha em branco e começa a escrever ao mesmo tempo que fala: - É p'rá manhã! Na 2ª feira! Por isso, 2ª feira tá aberto! Tá tudo aberto! Enquanto o Rui escrevia, o “médico” tratou do “bébé” e quando acabou, a Lola chegou à beira do Rui e disse-lhe: - Já está! [...] Regressaram a casa.” (27 de Abril, 1999)

Como mostra o excerto, as crianças no decurso da acção, na sua representação informal quer dos papéis dos profissionais que ali trabalham quer dos seus utentes, revelam uma enorme reversibilidade de funções que baralham frequentemente as correspondências que tendem a associar o/a “profissional” ao exercício do saber e poder e o/a “doente” à sua subordinação, desvalorizando o/a “recepcionista”. No decurso da interacção são, muitas vezes, os/as “doentes” quem, começando por definir o seu problema, solicitam que alguém represente o papel de “médico”, cooperam e/ou conduzem o/a “médico/a” na sua acção. Ou que se “abra” o *posto médico*, reclamando um/a “recepcionista”, ou que se tornam “recepcionista”, ou o/a “recepcionista” que na ausência de “médico/a” o substitui prontamente (cf. excerto acima) ou ainda, que na ausência de “doentes” fazem reclame ao *posto médico*. A representação de papéis profissionais no *posto médico*, envolvendo um número restrito de crianças que normalmente se relacionam em duos – rececionista vs. doente e médico vs. doente – revela assim uma elevada interdependência que é sinónima de uma diferenciação de papéis, necessária à definição da situação e ao seu arranque, uma vez que pelo menos sem ambos, “doentes” e “médicos”, a função não se realiza.

Esta interdependência não significa, obviamente, uma ausência de conflito entre os participantes. Este centrava-se, sobretudo, no acesso à “consulta”. É aí que se assiste à negociação de interesses e à socialização entre pares que preside à coordenação das acções, agora mais explícitas:

“[...] – O Gil, não é ele agora! Porque eu ainda não fui! Eu agora ainda não fui! – diz a Ilda para a Rita, a “médica”, *querendo passar à frente do Gil*.

- Tem de ser um de cada vez e tu já foste! – responde-lhe a “médica”, atendendo o Gil [...].

À tarde, a Ilda volta ao *posto médico*, mas a Inês já lá estava. A Ilda passa à sua frente e deita-se na “cama”. Quando a Inês se queixa à Rita, a Ilda diz: - Porque eu fui a Estarreja e agora já voltei outra vez! Porque eu fui a Estarreja e agora já voltei outra vez! [...]” (22 de Janeiro, 1999)

“Junto ao *posto médico* [...] a Ilda, a Clara e a Lola discutem a ordem de atendimento:

– Agora é o bebé! – diz a Ilda, a “mãe”, à Clara.

- E depois do bebé sou eu! – diz a Lola.

E assim foi. Depois da Clara ter saído, a “médica” chegou-se à “recepção” do *posto médico* e gritou: - Quem está a seguir pode vir! [...]” (20 de Abril, 1999)

No primeiro excerto e num momento inicial, o desrespeito da Ilda na regra que ordena e coordena o acesso à consulta, pela contraposição ambígua de interesses individuais “- *Eu agora ainda não fui!*”, ou seja: eu quero ir agora! - com a retórica do direito à livre participação, encontra no princípio da igualdade que informa a ordem institucional adulta, a sua legitimidade – “- *Eu agora ainda não fui!*”, e até por isso tenho direito a ir -, e pela contradição entre o comportamento não verbal – querer passar à frente, arbitrária e indiscriminadamente – e a sua verbalização da acção – apelando a princípios reguladores gerais, aqui pessoalizados. No segundo momento, o que se apresenta como inovador é o argumento utilizado, onde se conjuga a reprodução de uma acção conhecida das crianças – *ir a Estarreja* – com a evocação implícita do princípio da primazia – *agora já voltei outra vez!* que assente na reivindicação de direitos individuais é corroborado com sucesso por uma acção não verbal em consonância – ocupar o espaço. Finalmente, no segundo excerto, acompanha-se a antecipação da participação na acção pelas crianças, na explicitação da sua ordem e sequência de entrada e no respeito por esse acordo e regra.

Em suma, a presença de um *posto médico*, que é rapidamente representado pelas crianças como homólogo ao existente na Várzea, reitera de novo a reprodução interpretativa que as crianças efectuaram da comunidade local no interior do JI.

Funcionando como espaço autónomo da casa, as rotinas do *posto médico* são suportadas pela representação de papéis funcionais que por referência ao contexto profissional encenado lhes definem funções específicas e de elevada interdependência, onde sobressai a relação dual. Abarcando um menor número de crianças em presença, a sua repartição pelos sub-espacos do *posto-médico*, tendendo a manter a definição das suas funções e papéis específicos, permite a sua co-existência embora, muitas vezes, internamente e no decurso da acção se assista à sua reversibilidade entre os actores. Uma mutabilidade que não é sinónima nem de relações de interdependência mais fracas nem de ausência de relações hierárquicas ou de poder – mesmo podendo haver um duo de

*médicas/os*, uma/um delas/es tende a assumir-se como a/o ajudante – e onde o saber se assume como um dos princípios fundamentais.

Tendo como consequência a sua representação a uma esfera de acção circunscrita que raramente ultrapassa as fronteiras definidas pelo *posto médico*, quando se consideram as suas relações com a *casa*, o alcance da representação de papéis profissionais é mais efémero e contrasta com o dos papéis familiares. Os/as primeiros/as, saindo do *posto médico* deixam de ser médicos/as, recepcionistas e doentes, ao passo que as “mulheres” e “mães” ou “pais” saindo da *casa*, prolongam as suas funções podendo até vir a acumulá-las. Sendo sobretudo os “bébés” que servem de mote a essa ida ao médico, observou-se que, nessas circunstâncias, as “mães”/“pais”, acompanhando-os ao local da “consulta”, rapidamente se tornam “mães”/“pais-médicas/os”. Ou seja, não se colocam numa posição de dependência e subalternidade em relação ao/a “médico/a” mas numa relação equitativa, ambos fazendo do brinquedo o seu objecto de acção. Não deixa assim de ser curiosa a constatação de que as “mães”, enquanto tal e em caso de “doença”, optaram genericamente por se tratar em *casa*, ficando na *cama* e “auto-medicando-se”, sendo que é, portanto, mais como “mulheres” – não se fazendo acompanhar pelos “bébés” - que se deslocam ao *posto médico* e aceitam ser sujeitas à “consulta”. Neste sentido, pode afirmar-se que a *casa* vai ao *posto médico*, mas o *posto médico* não vai à *casa*.

Finalmente, à semelhança do que já se afirmou relativamente às rotinas da *casa*, o facto de aqui estas terem sido esboçadas desde logo e mantidas na sua essência ao longo do tempo, não significou que todas tivessem tido por igual a mesma importância. Nesta medida, a procura “desenfreada” deste espaço pelas crianças no momento em que aparece – Janeiro –, reacende-se mais tarde, no final do ano – Abril e Maio. O primeiro pico de procura do *posto médico*, coincidente com a emergência das *rotinas do médico* e com as lutas que desenrolando-se na *casa*, atraem para este novo espaço a primeira “vaga” das suas “moradoras”, faz também convergir outras meninas das *idades intermédias* e *novatas* que não eram *habituées* da *casa*, e ainda, os meninos *mais velhos*, tanto *veteranos* e *novatos*. Por isso, o *posto médico* torna-se um contexto facilitador de encontros sociais entre/intra géneros e idades. Salienta-se então, e até por contraste à *casa*, a presença de uma maior heterogeneidade de género.

etária e antiguidade institucional, pautada pela existência de relações mais cooperativas, recíprocas, alternadas e pacíficas, ainda que lhe subsista uma estrutura de dominação que sob a égide dos/as *mais velhos/as*, aponta para uma supremacia das meninas. O segundo pico de procura deve-se, em grande medida, a duas novas rotinas do *brincar* - os “mortos e vivos” e os “partos”<sup>245</sup> -, sendo que esta última, ao ser protagonizada pela Gabi e a Rita, as “grandes mulheres e mães da casa”, *dentro do posto médico*, acaba por mobilizar o recurso dos “bébés” e, assim, colocar de novo este espaço como uma espécie de satélite da casa. Por seu turno, *brincar* aos “mortos e vivos” que chegou a envolver quase todo o grupo de crianças, sendo um jogo de “faz-de-conta” que emergiu espontaneamente por várias vezes, contando com os meninos como os seus grandes protagonistas, ocorria *fora do posto médico*, na intersecção com os restantes *espaços das crianças* - a *biblioteca* e/ou a *casa* e/ou os *jogos* -, mas coloca-se na sua mira por via da proximidade do conteúdo temático e da repescagem e recombinação de elementos das rotinas “médicas”.

### **3.3. Uma apropriação diferenciada do espaço institucional pelas crianças, alicerces para compreender a construção das ordens sociais das crianças**

#### **3.3.1. Entre o ‘nomadismo’ e a ‘sedentarização’, salientando algumas coordenadas que orientam o “povoamento” das crianças nos *espaços das crianças***

São os contextos configurados pela ordem institucional adulta do JI, denotativos das suas articulações com a sociedade mais vasta e os contextos configurados pela história pessoal e relacional a que pertencem as crianças que, conjugados aquando do “povoamento” que elas efectuaram dos *espaços das crianças* do JI da Várzea, permitem captar a forma como usam temporária e recorrentemente os cenários: na representação das situações por elas definidas; na sua permanente reformulação e reinvenção; na pontuação das sequências de acção; na frequência da sua utilização; na sua implicação nas actividades que experienciam e nas regras e princípios que as estruturam. São todas estas

---

<sup>245</sup> A génese da primeira rotina deve-se ao Marco que, numa representação dos *Power Rangers* com a Lola (26 de Janeiro, 1999), se deita no chão, de olhos fechados, imóvel, fingindo-se “morto”, até que, de repente, abre os olhos e se levanta aos saltos, “vivo”. “Fazer-se de morto” torna a ser representado por ele a 23 de Abril 1999, no *posto médico*; situação que envolvendo rapidamente mais crianças passa a articular-se entre este e a *casa*, entre meninas e meninos. O mesmo se sucede a 29 de Abril e depois, a 4 e 19 de Maio, 1999. A segunda, *In* registo de 19 Maio, 1999.



dimensões que permitem evidenciar que no *brincar* social não são tanto os comportamentos especificamente lúdicos, mas os contextos situacionais que, sendo especificamente lúdicos, são experienciados e partilhados pelos seus protagonistas como tendo uma interpretação e significação especificamente lúdica (Lopes, 1998).

Tendo em mente este pressuposto, considero então que acompanhar o “povoamento” que as crianças efectuaram no espaço do JI da Várzea se tornou um prelúdio para compreender no desenvolvimento de uma dada acção ou actividade: a inseparabilidade do papel constitutivo da interacção entre os actores e o contexto; a função dos objectos no espaço como suporte físico, informativo e pretexto para trocas sociais; o entrelaçamento entre percepção, acção e distribuição diferenciada e desigual do conhecimento no grupo de crianças. São estas algumas das dimensões que interferem não só na produção de rotinas do *brincar* e de espaços significantes como na estruturação interactiva do grupo, nas suas identidades e relações sociais de género, idade, classe social e experiência institucional, nas suas comunalidades e hierarquias de distinção. Afinal, que permitem compreender o seu processo de integração social no JI, uma vez que o espaço balizado *torna qualquer ordem social mais concreta e intensamente experienciada* (Lechner, 1991:197). Por conseguinte, e por entre os ritmos e movimentos, ora mais “nómadas” ora mais “sedentários” das crianças, expressos nas rotinas do *brincar*, posso começar por afirmar que se assiste a uma resignificação dos espaços intersticiais e de “fronteira” e a uma significação espaços das crianças que pelos usos sociais colectivos *reproduzem interpretativamente* as temáticas familiares e sociais inspiradas no quotidiano da Várzea, particularmente visíveis no realismo com que são recriadas as rotinas da casa e do *posto médico*.

Uma segunda coordenada, apontando para o modo como no decurso da acção é conceptualizada a resignificação dos diferentes espaços, parece indicar uma apropriação integrada e globalizante, no sentido em que tende “ganhar junto o que se perde separado”. Ou seja, as crianças do JI da Várzea quando brincam na casa ou no *posto médico* não ficam confinadas a esses espaços nem se limitam a *brincar* linearmente, vez à vez, a cada uma das actividades aí possíveis. Pelo contrário, integram-nas numa lógica do quotidiano que não separa nem isola o *quarto* da *cozinha* nem estes da casa nem esta das ruas e do

espaço comunitário representado pelo *posto médico* e a grande “praça” que é a *biblioteca*. Nesse sentido, quando as crianças se movem pela sala, elas não estão apenas a “andar por ali” mas “a andar porque vão aqui ou ali, fazer isto ou aquilo...” de acordo com o contexto em que a acção se insere. Unindo ou colocando-se entre o que à partida está separado e separa, esta conceptualização mais integral do(s) espaço(s) *das* e *para* as crianças torna-se assim pretexto para romper com “isolamentos” vários, contando que ao invés das crianças se mostrarem como totalmente dependentes da realidade – limitando-se a imitá-la ou a ali permanecer acomodadas -, fazem a realidade depender delas: no modo como selectivamente a representam e a traduzem nas suas encenações; na sua colocação em situação; na enunciação das acções, dos papéis e funções ou no desempenho de papéis à distância onde dão instruções aos parceiros, fazem declarações normativas, anunciam transformações no decurso da acção, nos objectos ou nos personagens. Tal subentende, por sua vez, uma concepção mais heterogénea da ordem espacio-temporal adulta para maximizar a interacção no grupo de pares onde se destaca uma outra forma de organização: voluntária e em grande medida assente na formação de duo e tríades de crianças.

Assim, ao *brincar*, pondo-se à prova na acção, ao experimentar-se a si e aos outros, traduzindo por gestos e pela linguagem a sua representação das coisas e dos seres, representando-se pela “outra” e para a outra, as crianças vão deixando a descoberto um outro ponto de vista onde sobrevem então, algum do conhecimento e uso social e cultural de que elas dispõem. Mas sobretudo, onde mobilizam estrategicamente os diferentes papéis, funções e estatutos e também as concepções, valores, princípios e normas de que aqueles se fazem acompanhar – esta uma terceira coordenada. A sua exploração, conduz à reafirmação de que os temas básicos das suas rotinas do *brincar* nos *espaços das crianças*, elegem as relações entre adultos e crianças, em particular no que se refere às questões do cuidar, seja na sua expressão pelo vestir e pelo comer, ou pela “reparação” do corpo “doente”. Dá, assim, conta da sua pertinência selectiva, uma vez que por “vias travessas”, elas nos colocam perante a representação da condição humana, naquilo que ela tem de mais básico e fundamental: o debate entre a vida e a morte e as condições sociais da sua sobrevivência (rotinas do médico) que se prolongam por via da alimentação

(rotinas do comer) e da reprodução (a natureza sexualizante que subjaz ao ritual de feminilidade que assumem as rotinas do vestir e enfeitar e/ou a sua adição às rotinas da maternidade).

Ao mesmo tempo, e pelo modo como o fazem, reafirmam como valores partilhados da cultura de pares, para além do grande valor que é desenvolver acções com outros – *brincar com outros* –, os valores de *ser grande e crescido*, da *credibilidade e plausibilidade*, da *primazia*, da *autoria*, do *saber e saber-fazer*, da *propriedade privada* e o do *respeito pelos outros* e pela *alternância de poderes*. Estes valores, transaccionados selectivamente no decurso das rotinas do *brincar* e de interacção, ao recobrirem as suas dimensões mais processuais ou os seus aspectos mais estruturais podem ter efeitos sociais diferenciados no sentido de reforçarem a reprodução das desigualdades sociais (quando são usados pelos actores sociais que à partida acumulam os posicionamentos estatutários mais elevados no grupo) ou para a perturbarem e procurarem ultrapassar (quando os actores sociais que à partida se encontram em posições mais vulneráveis e desfavorecidas, os usam para legitimamente se afirmarem na base das suas competências pessoais). O uso social destes valores pelas crianças entre si, podendo igualmente contribuir para privilegiar o desenvolvimento e manutenção dos episódios interactivos ou culminar em disputas e competição, denunciam também princípios orientadores da relação social que podem oscilar entre a ênfase nos interesses colectivos e/ou nos interesses individuais.

É neste contexto que se observa uma quarta coordenada tripartida pelo recurso aos princípios fundamentais da ordem social adulta do JI da Várzea de que denotam conhecimento e domínio pelo recurso às regras fundamentais que elas próprias institucionalizaram: no acesso aos espaços; no acesso, utilização e gestão dos objectos – direitos colectivos definidos por referência ao bem comum; e pelo recurso à afirmação de direitos individuais por referência a interesses e desejos particulares ou de um pequeno grupo. Sobretudo no acesso e gestão para a manutenção da posse de objectos ou na manipulação de regras de papel e funções.

Aqui se deixa adivinhar uma quinta coordenada: a que dá conta dos princípios de ordenação e categorização social assentes no valor de grandeza a que se faz corresponder a superioridade e esta a um maior poder em cujo

exercício se constituem as relações de dominação, submissão e resistência. O reconhecimento deste valor de grandeza radicado num princípio de ordem que se desloca da percepção para a cognição e desta para o campo social, permite dizer, por outras palavras, que os efeitos imediatos da visualização primeira dos sujeitos físicos são posterior e recorrentemente submetidos a uma avaliação crítica, com base na qual se identifica, autentica e atribui, uma dada posição e um dado estatuto social no grupo de crianças. Isto quer dizer que indissociável da apropriação que as crianças revelam na ocupação do espaço, se afigura imprescindível a compreensão da distribuição dos atributos físicos e do conhecimento entre actores, bem como dos artefactos, textos e contextos onde se accionam competências institucionais e/ou comunicacionais que se podem reverter em mais valias sociais no grupo de pares ou não: ser *grande e possante*, ser *mais velho/a*, *veterano/a*, ser *competente* socialmente e pertencer a um grupo social com algum *poder económico*, são algumas dessas dimensões. Mas onde também intervêm os jogos das similitudes e diferenças onde se accionam as emoções e os afectos que constróem alianças e solidariedades capazes ora de comutar ou “suavizar” desvantagens ou dificuldades sócio-culturais, ora de reforçar (des)vantagens adquiridas recentemente, ora de manter as “velhas”.

Por conseguinte, emerge como sexta coordenada a considerar, as dimensões estruturais de género, idades, experiência institucional e a origem social. Daqui decorrem, para já, duas grandes ilações. A primeira é que as práticas culturais não sendo neutras mas sim impregnadas de valores acerca do que conta como natural, moralmente certo ou esteticamente gratificante, ao mesmo tempo que são reforçadas ou transformadas, à medida que são investidas pelas/os participantes, deixam adivinhar na *reprodução interpretativa* que as crianças realizam em torno das rotinas da casa, por exemplo, a tendência para a afirmação de rotinas e regras de acção pelas *meninas mais velhas e veteranas*, ou de princípios culturais dos grupos sociais posicionados na *classe média* em ascensão ou média alta (consumos, gostos, padrões de comportamento). Prognóstico que se torna tanto mais evidente, o quanto se sabe a Várzea como um contexto rural, onde uma grande parte das crianças que frequentam o JI têm origens sociais em famílias localizadas nos estratos mais baixos do sistema de estratificação social (cf. cap. III, 2.2.). A segunda ilação

lembra que os contextos do *brincar das* crianças emergem porque são constituídos por indivíduos agindo em determinados espaços e envolvidos em determinadas interacções as quais, perdurando ao longo do tempo, revelam um uso diferenciado dos mesmos pelos seus/suas participantes. É neste sentido que de momento sobressai a casa pela sua frequência predominantemente feminina e o posto médico, como um espaço, à partida, mais equitativo do ponto de vista da sua frequência de género. Ambos perpassados por uma ordem encabeçada pelas/os mais velhas/os e veteranas/os, sendo que estas/es acumulam na sua esmagadora maioria, às vantagens de uma maior experiência institucional e maior expertise, uma origem social mais elevada que se reverte num estatuto social mais elevado no grupo de pares. Assim sendo, quer os processos de apropriação da casa ou do posto médico, quer os da institucionalização de rotinas de acção, participam na construção simultânea de ordens sociais de género e etárias, que aduzidas de categorizações estatutárias, forjam a organização do grupo e a sua ordem social. Por tudo isto, a denúncia de uma movimentação e ocupação do espaço supostamente livre, espontânea e decorrente da exclusiva vontade e desejos individuais das crianças, permite operar na transição entre o espaço físico e o espaço sociológico, uma vez que o exercício do social é veiculado pela e na sua apropriação, na gestão da sua ocupação e nos seus usos como espaços de (a)representação individual e colectiva de si.

### **3.3.2. Entre o ‘nomadismo’, a ‘sedentarização’ e o “povoamento”, adivinhar “moradas” e “moradoras/es” ou... uma cartografia do *brincar* genderizada e etária?**

São as delongas “useiras e vezeiras” pelos diferentes espaços da sala, consumadas em padrões de procura, frequência e ocupação de relativa permanência, cuja estabilidade no tempo é denotativa de um certo “sedentarismo” que permite no seu acompanhamento, ter uma visão do seu “povoamento” e nele identificar “moradas”. Pode então afirmar-se, entre os ritmos e movimentos do “nomadismo” e as suas “paranças”, que todas as crianças frequentaram diariamente uma grande parte dos espaços disponibilizados e que no final do ano lectivo todas elas o tinham feito nem que

fosse uma só vez<sup>246</sup> e que, em termos de síntese, é possível reconhecer, quase à “vista desarmada”, uma procura e uma ocupação preferencial que diferencia e hierarquiza externamente os diferentes espaços *das e para* crianças. Posso prosseguir, afirmando que a área que sobressai quantitativa e indiscutivelmente como sendo o “paradeiro”, o espaço preferencial das crianças quer no quotidiano, quer ao longo do tempo, é a *casa* e os seus sub-espacos, o *quarto* e a *cozinha*, seguindo-se por ordem decrescente, a área da *biblioteca*, a dos *jogos*, a do *desenho*<sup>247</sup>, a do *médico*, a da *modelagem* e a da *colagem*. Uma gradação do “povoamento” do(s) espaço(s) que genericamente confere primazia aos *espacos das crianças* e, dentro destes, à *casa*, para se ir esbatendo, aos poucos, por áreas que podendo ser neles incluídos, integram traços que também as aproximam dos *espacos para crianças* – como é o caso dos *jogos* e *biblioteca* – para, finalmente, se deterem e capilarizarem nos *espacos para crianças*, sob a designação ampla de *área da plástica*, onde o *desenho* se destaca. Este *degradé* de relevância que distingue os diferentes espacos da sala, quase adivinhado pelas suas próprias dimensões físicas relativas, os tipos de actividades que propõem e as minhas próprias opções (cf. cap. II) não é, no entanto, nem cândido nem indissociável de uma ocupação dos mesmos pelas crianças. Estas, distinguindo-os de acordo com as suas rotinas do *brincar* ou preferência por determinadas actividades, fazem corresponder à definição de papéis e funções ou realização de produtos, equivalências de género e idades e condição institucional que os voltam a discriminar, qualificar e redefinir social e simbolicamente em outras “moradas”, neles erguendo a sua “cidade”.

- Uma apropriação diferenciada do espaço institucional pelas crianças ou... espacos geradores de exclusividade de género e espacos promotores de encontros entre géneros?

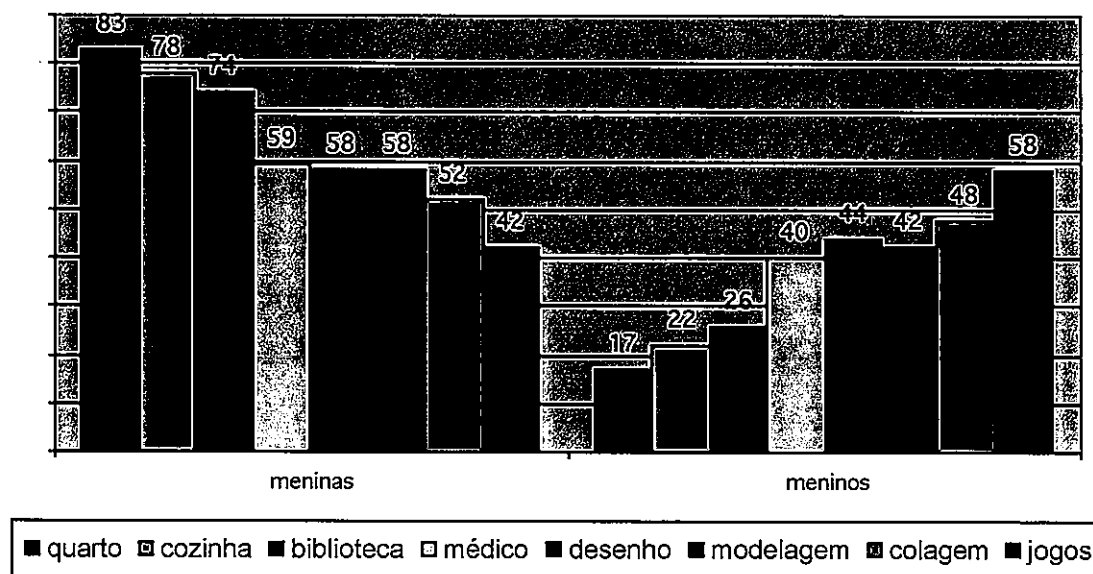
Quando, agora, me posiciono sob o ângulo que procura interceptar a distribuição e a apropriação social que meninas e meninos efectuaram a partir dos enquadramentos do espaço-sala do JI e das principais rotinas do *brincar* – o “povoamento” – a leitura global que primeiro fiz ganha novas configurações, como mostra o quadro 9.

---

<sup>246</sup> Cf. cap. II, pt. 2.4. e ainda cf. anexos 8 a 19a.

<sup>247</sup> Na área da *plástica*, na *pintura*, embora tivesse havido raras situações de pintura colectiva, negligenciei-a o porque era uma das actividades mais individualizadas: o cavalete apenas permitia a frequência de uma criança de cada vez.

Quadro 9 – Ocupação média por espaço vs. género



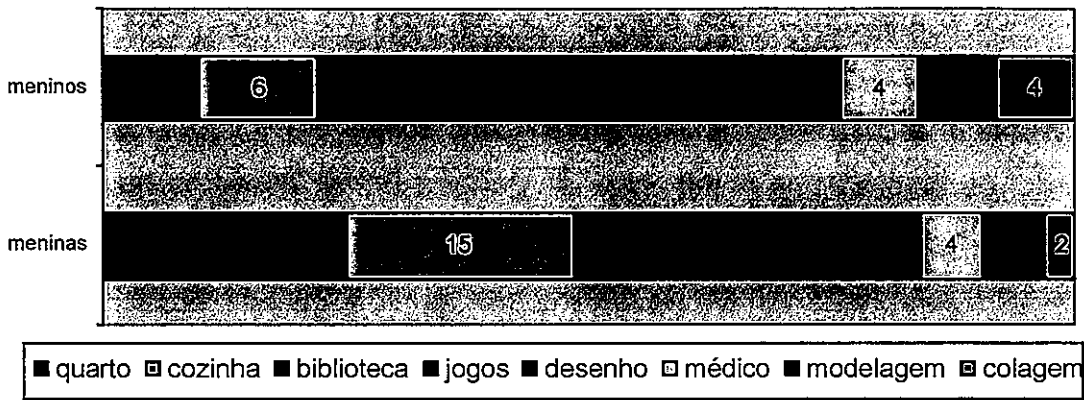
Sobressaindo para as meninas, uma tremenda regularidade concentrada na casa que alastra para a *biblioteca* e *posto médico* e só depois se distribui pela área da *plástica* nas sub-divisões do *desenho*, *modelagem*, *colagem*, os *jogos* ocupam neste *ranking* o derradeiro lugar (cf. anexos 8-10a). Pelo contrário, quando se considera a ocupação dos espaços efectuada pelos meninos regista-se, por oposição às meninas e como se fora o seu inverso, uma grande convergência, precisamente nos *jogos*, o que lhes confere um lugar preferencial cimeiro. Sucede-se, com grande preponderância, a área da *plástica* nas suas sub-áreas da *colagem*, do *desenho* e da *modelagem*. Finalmente, e reforçando o contraste já assinalado por referência às meninas, surgem o *posto médico*, a *biblioteca* e a sua modesta presença na casa (cf. anexos 8-10a).

Esta diferenciação dos espaços-sala reafirma-se quando é avaliada em termos relativos para cada um dos grupos de género (cf. quadro 10), verificando-se que se a taxa de ocupação feminina na casa apresenta valores triplicados no *quarto* e na *cozinha* e duplicados na *biblioteca* relativamente à dos meninos; nos *jogos* e na *colagem*, a taxa de ocupação masculina evidencia valores dobrados por parte dos meninos face à das meninas. Ainda, em termos relativos, é registada uma igualdade entre ambos no *posto médico* e na *modelagem* (cf. anexos 8-10a).

Num contexto co-educativo, onde as crianças, supostamente, têm liberdade de escolha e igualdade de oportunidades no acesso aos diferentes

espaços e actividades à sua disposição no *momento do brincar*, estas leituras à superfície, contam que as meninas e meninos do JI da Várzea "brincam" frequentemente em conjunto, partilhando espaços e brinquedos, sendo a separação de género raramente total<sup>248</sup>. Não deixam, no entanto, de assinalar importantes traçados de género onde começam por sobressair como coordenadas, três grandes dissimetrias na apropriação genderizada dos espaços.

Quadro 10 – Ocupação relativa por espaço vs. género



Assim, e de acordo com a ordem de género dominante na sociedade será possível afirmar que, ao tomar como pratos da balança os *espaços das e para crianças*, a primeira dissimetria assinala uma relação inversamente proporcional entre uma dominância das *meninas nos espaços das crianças* e uma maior presença dos *meninos nos espaços para crianças*. Fica assim a descoberto, uma espécie de acordo entre uma estruturação do espaço e as

<sup>248</sup> À semelhança do que afirma Thorne (1993:49), a separação de género na escola é raramente total. Esta autora, a par de outros (Blatchford, 1998), considera que são os *recreios*, os lugares da escola, aqueles em que esta separação é mais típica e nítida. Salvaguardando as devidas distâncias dos modos de organização e funcionamento entre o JI e a EP, estas ilações, no caso do JI da Várzea devem ser ainda mais acauteladas. Assim, a primeira distinção a fazer é que contrariamente à EP, a Carlota não só estava presente neste momento como intervinha pedagogicamente, quer através da disponibilização de diversos materiais proponentes de actividades individuais ("bola saltitona", andas, baloiços) ou colectivas, desde saltar à corda, à organização de gincanas ou jogos tradicionais ou mesmo a "dança", que chegaram a incluir, frequentemente, meninos e meninas da EP. A segunda distinção é que apesar dos tempos dos *recreios* do JI serem coincidentes com os da EP, a localização e a ocupação do espaço que as crianças do JI ali efectuavam não se confundia necessariamente com a das crianças da EP. Neste sentido, quer a ideia de que as crianças no JI e no *recreio* estão longe do olhar e da "tutela" dos adultos, quer o retrato que é feito da separação de género (os meninos ocupando os lugares mais centrais, sendo mais visíveis e ruidosos com as suas correrias e brincadeiras em grande grupo e as meninas, mais confinadas às suas margens onde se apresentam organizadas em pequenos grupos e mais quietas), não se aplica invariavelmente ao caso das crianças do JI da Várzea. A título de exemplo, no caso dos meninos do JI, mais do que emparceirar ou reproduzir o modelo dos rapazes mais velhos da EP, registou-se a sua preferência por, frequentemente, guardarem as distâncias deles, observando-os de longe e brincando entre si em lugares mais reservados da sua invasão ou intromissão. A excepção a este modelo de comportamento masculino reporta-se ao Quim, o *mais velho* do JI, 6 anos, que por vezes emparceirava as correrias e jogos de futebol com que os rapazes da EP ocupavam este tempo.



representações sociais dominantes e colectivas de género que ao reflectirem uma "coincidência" das meninas nos espaços que apelam a actividades de carácter mais expressivo – os espaços de "faz-de-conta" - e dos meninos nos espaços que apelam a actividades de índole mais abstracta, técnica e instrumental – a grande área da *plástica*. Estas parecem de alguma forma, trabalhar para transmitir e reforçar divisões de papéis e expectativas de género que, à boa maneira parsoniana (Parsons, 1951, *cit.* Michel, 1983) os separam nas tradicionais esferas femininas e masculinas.

A segunda dissimetria, referenciada apenas aos *espaços das crianças*, prossegue e aprofunda essa divisão dos espaços de acordo com o género, contando uma apropriação bem localizada dessas (o)posições que fazendo corresponder à *casa – quarto e cozinha* – as meninas e aos *jogos*, os meninos, reiteram os estereótipos dominantes de género. Estes, assentes na evidência biológica da diferença entre sexos, apresentam-na como justificação natural da diferença socialmente construída entre géneros, em particular da divisão social do trabalho que, constituída como sistema de legitimação social de sistemas de diferenciação, funda uma ordem social mais vasta, em que as mulheres surgem remetidas para a esfera doméstica e privada da casa e os homens para a esfera pública do trabalho.

O alinhamento destas dicotomias primeiras no *contínuum* que naturaliza a oposição e o ordenamento superior e unívoco da acção sobre a emoção, da experiência sobre a inocência, da razão sobre a intuição, das ciências sobre as letras e do desporto sobre as artes supõe então, na lógica social dominante e adulta, que a aquisição e manutenção de uma posição na hierarquia de género será fortemente predita sobre as realizações reconhecidas como masculinas, as que ocorrem na esfera pública e as que são mais valorizadas socialmente. Isto significa que a atribuição de um sentido hierárquico e de estatuto consubstancial à definição relativa de cada sexo, sendo encimada por uma definição de masculinidade hegemónica, terá na inscrição nos corpos e nas mentes dos sujeitos mais pequenos e fracos, sejam masculinos ou femininos, determinados gestos, posturas e disposições ou marcas da sua posição de submissão como dominados (cf. Bourdieu, 1996, 1999; Connell, 1990, 1995). Assim sendo, nesta perspectiva, a presença bipolarizada e contrastante das crianças pelos espaços

dos JI da Várzea, mais não fará, eventualmente, do que corroborar aquele processo de construção social de categorias de género.

Todavia, quando colocada do ponto de vista de uma apropriação genderizada dos espaços menos contrastante/mais indiferenciada, quiçá, mais equitativa e "neutra", surge uma terceira dissimetria, correlata, onde sobressaem, à partida e genericamente, os *espaços para crianças* e, dentro dos *espaços das crianças*, a área do *posto médico*. Esta informação, baralhando a lógica dominante e adulta que em tudo faria crer que o *posto médico* fosse frequentado sobretudo por meninos, dadas as suas representações sociais como espaço público e profissional, a que se associa a do desempenho de uma profissão masculina, alerta para a co-presença de outras lógicas aquando da apropriação genderizada que as crianças efectuem dos espaços. O mesmo acontece com os *espaços para crianças*. Mesmo que o argumento de uma maior abstracção dos objectos que os compõem possa ser evocado para justificar com alguma plausibilidade a sua frequência mais neutra do ponto de vista do género. Estas discrepâncias, ainda que brevemente referidas; apelam a um esforço para tornar visível a subtilidade e a complexidade que envolve as relações sociais de género que se perdem quando a análise procede apenas através de uma série de contrastes e quando uma variedade de dimensões constitutivas dos géneros são compactadas em dualismos estáticos.

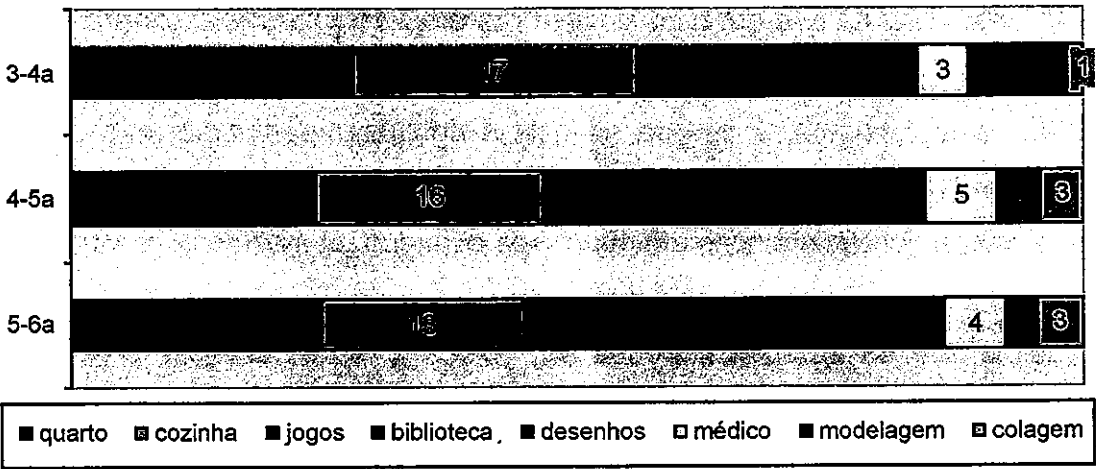
Na sequência destas ilações, uma captação da apropriação dos espaços pelas crianças sob o ângulo das diferentes fracções de idades que compõem cada um dos grupos géneros afigura-se relevante para refinar a análise do "povoamento".

- **Uma apropriação diferenciada do espaço institucional pelas crianças ou... espaços *das/os mais velhas/os*, espaços *das/os mais novas/os* e espaços promotores de encontros entre as diferentes idades?**

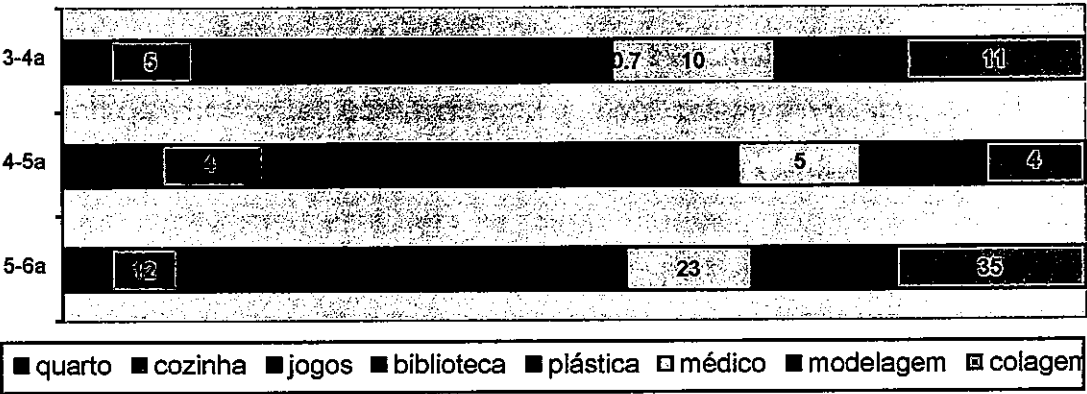
Se agora me posicionar sob o ângulo das idades heterogéneas que atravessam os dois grupos de género e voltar a reconsiderar a sua frequência e ocupação no espaço-sala é possível, em termos globais, reconhecer uma dominância das *crianças mais velhas* por *todos* os espaços, o que não é de estranhar dado, em termos de representatividade no grupo, elas serem tantas como a soma dos outros dois grupos de idades (cf. cap. III, pt. 2.3.).

Nestes termos, a frequência das meninas *mais velhas* pelos diferentes espaços que decresce pelas *idades intermédias* e destas para as *mais novas*, pauta-se por uma presença que oscila em compasso binário nos *espaços das crianças* entre a *casa* (*quarto e cozinha*) e a *biblioteca* e, nos *espaços para crianças*, entre o *desenho* e a *colagem*.

Quadro 11 – Ocupação relativa dos espaços vs. meninas vs. fracções de idades



Quadro 12 – Ocupação relativa dos espaços vs. meninos vs. fracções de idades



Esta predominância das meninas *mais velhas* na ocupação do espaço-sala só é desafiado pelas das *idades mais novas* pelo seu domínio no caso da *modelagem* (cf. anexo 19, 19a). Esboça-se assim um princípio de ordenação etária que na frequência e ocupação dos diferentes espaços da sala do JI pelas *meninas*, é encimado pelas *mais velhas*, seguidas de perto pelas *idades intermédias* e, a uma maior distância, as *mais novas*. Esta localiza-se sobretudo, *fora* daquilo que virá a constitui-se num “*tirângulo cor-de-rosa*” (*quarto-cozinha-biblioteca*), como denota a sua cada vez mais parca presença nos *jogos*, *desenho*

e *colagem*. Por conseguinte, pode afirmar-se que essa distância entre as *meninas mais velhas* e as *mais novas e novatas* se situa fundamentalmente nos *espaços para crianças*. Sendo registado o mesmo tipo de dominância pelos *meninos mais velhos* na ocupação que efectuam dos diferentes espaços, a sua presença concentra-se, inversamente, mais nos *espaços para crianças*: o *desenho*, a *colagem* e *modelagem* e só depois, nos *espaços das crianças*: *jogos*, *posto médico*, *biblioteca* e por fim, a *casa*.

Acompanhados no interior do grupo pelos *meninos mais novos*, os contrastes devem-se à sua quase ausência destes do *desenho* e à orientação ímpar do *menino da idade intermédia*, em favor dos espaços femininos do “triângulo cor-de-rosa”, onde a *biblioteca* assume lugar de destaque. A par do que se observou com as meninas, também os meninos na ocupação que efectuam do espaço subscrevem o princípio de ordem que confere primazia aos *mais velhos* e reafirmam uma orientação bipartida entre os *jogos nos espaços das crianças* e a *colagem nos espaços para crianças* que assim parecem confirmar para a sua interpretação como domínios masculinos. Neste sentido, a *biblioteca* e o *posto médico* nos *espaços das crianças*, parecem corroborar a ilação efectuada anteriormente como sendo espaços de encontro não só entre géneros mas também idades, ao passo que o *desenho* nos *espaços para crianças* parece assumir-se sobretudo como um espaço de encontro dos meninos e meninas *mais velhos/as* e a *modelagem* como um espaço dos/as *mais novos/as*.

Ao privilegiar o ângulo das idades, esboçam-se assim outras configurações da apropriação dos espaços-sala que apresentam como primeira grande regularidade uma *maior presença* média das *crianças mais velhas* na sua distribuição por um *maior número de espaços*.

A segunda grande configuração é que em média, se reafirma ao nível etário, a dicotomia de género já referida anteriormente que mostra, independentemente das fracções etárias, uma maior concentração das meninas nos *espaços das crianças*, em particular, na *casa* e *biblioteca* e dos meninos nos *jogos* e *espaços para crianças*. No entanto e do ponto de vista das idades, parecem ser as *crianças mais velhas*, aquelas que mais contribuem para esbater essas fronteiras entre géneros. Por outras palavras, se são as *meninas mais velhas* que estão mais presentes nos *desenhos* e na *colagem* (consideradas

anteriormente como espaços preferenciais dos meninos), são também os *meninos mais velhos* que estão na *casa* e no *posto médico*. Contudo, esta mescla das *crianças mais velhas* nos espaços definidos como predominantemente masculinos ou femininos deverá ser entendida nas suas diferentes razões e motivos, na heterogeneidade das relações sociais e de sociabilidade que intervêm na participação de cada um e no seu “andamento” no tempo.

Uma terceira configuração reafirma de novo o *posto médico*, como um dos espaços mais permeáveis e abertos do ponto de vista etário e do género.

A quarta configuração, detendo-se nas *crianças mais novas* revela-as como sendo o sub-grupo *menos presente* nos *espaços para crianças*, em particular, no *desenho* e na *colagem*, o que os reafirma como espaços *dos/as mais velhos/as*, incluindo-se aqui *as idades intermédias*. Tal ausência, ao contrastar com a sua forte presença na *modelagem*, fá-la sobressair como sendo um espaço *dos/as mais novos/as* e *novatos/as*. É ainda este grupo que parece contribuir para manter mais vivas as fronteiras que geram exclusividades de género nos *espaços das crianças* genderizados – as *meninas mais novas* nos espaços femininos da *casa* e os *meninos mais novos* no espaço masculino dos *jogos* – prolongando essa dicotomização para os *espaços para crianças* – mais *meninas mais novas* na *modelagem* e mais *meninos mais novos* na *colagem*.

Ambos os sub-grupos de meninos e meninas parecem assim concordantes com uma ordem social de género que, internamente, os une em identidades mutuamente exclusivas e na comunhão de uma ordem social etária que lhes subjaz e que se lhes sobrepõe, apontando como seu princípio estruturante e estruturador um valor de grandeza de natureza teleológica aqui definido pela *idade*, na qual os/as *mais velhos/as* parecem surgir como exemplo e causa final.

• Uma apropriação diferenciada do espaço institucional pelas crianças ou... das suas “moradas” e “moradoras/es” ao “morar” nelas.

Uma particular atenção ao processo de “sedentarização” que as crianças ao longo do tempo efectuaram no(s) espaço(s)-sala do JI da Várzea, ao permitir iniciar a transposição de uma perspectiva de exterioridade onde “elas são *todas* crianças” e “o espaço é *igual* para *todas* as crianças” para o seu interior, “o que

se passa lá dentro”, colocou-me perante um grupo de crianças integradas num contexto fortemente caracterizado e diferenciado. Isto, a ponto de poder reconhecer nele a presença de um complexo quadro de divisões, diferenciações e desigualdades mas, onde se deixa também “adivinhar” uma complexa rede de articulações sócio-culturais de género, etárias e experiência institucional onde *meninas e meninos*, uns/umas *mais velhos/as* e outros/as *mais novos/as*, uns/umas *veteranos/as* e outros/as *novatos/as*, se encontram envolvidos/as num mesmo processo de actividades. De “lá de dentro”, o “elas são todas crianças” e “o espaço é *igual* para *todas* as crianças” já não é bem assim e são vários os ângulos que podem lançar nessa diversidade. Estou a afirmar, por outras palavras, que indissociáveis do processo de institucionalização de rotinas de acção nos diferentes espaços da sala são também as *rotinas de interacção* que fazem convergir para os mesmos tempos e espaços, determinados sub-grupos de crianças.

Considera-se então que é o “sedentarismo” dessa diversidade no(s) espaço(s) – nas suas divisões e articulações - e ao longo do tempo, em conluio com os artefactos físicos que fornecem cenários e repertórios de acção e o processo de assentamento de rotinas da cultura de pares pelas crianças, que contribuem não só para os transformar - pela ressignificação simbólica investida nos seus usos sociais em rotinas do *brincar* e inscrita na sua hierarquização -, mas também para se transformar(em) pela atribuição e reconhecimento social de determinadas exclusividades que fixam permanências legítimas e “perpétuas” no(s) espaço(s). Por vezes até, uma espécie de “residência fixa” – “moradas” - que o(s) torna(m) e firmam como “seu(s)”. Mais, que dotam esses/as “residentes” com direitos de “proprietárias/os” e as/os colocam estatutariamente em situações de dominação para arbitrar e controlar a condição de *outros* como sendo “amigos” e “vizinhos” ou como “estranhos” que lhes devem “vassalagem”. Tal significa que para além dos protagonistas e públicos, a apropriação do espaço pelas crianças também se define pelo tipo de actividades que aí desenvolvem: as que são condizentes com a sua definição formal e aquelas que revelam a sua expansão pela sua informalização no decurso das interacções que aí levam a cabo. Neste sentido, a apropriação simbólica dos mesmos espaços e actividades pode variar com os contextos de interacção, podendo o mesmo espaço funcionar num plano mais formal e com uma maior delimitação de papéis ou conter uma

relação mais pessoalizada (informalizada). Daí, que as fronteiras em si, sejam sociológicas e não factos espaciais. São ambos estes planos com as suas fronteiras que, fornecendo *um princípio de sentido para aqueles que habitam os espaços e um princípio de inteligibilidade para aqueles que os observam* (Augé, 1998:58), simultaneamente os fazem corresponder para cada indivíduo a um conjunto de possibilidades e constrangimentos, prescrições e interditos, cujo conteúdo é simultaneamente espacial e social. Como tal, os lugares são ao mesmo tempo identitários, relacionais e históricos – no sentido em que definem uma estabilidade mínima e desde que os que neles vivem possam reconhecer pontos de referência identitária. Assim sendo, a partição social e simbólica do(s) espaço(s)-sala do JI efectuada pelas crianças no seu quotidiano comum em outros “povoamentos” e “moradas”, espartilhando-o(s) em novas lonjuras e/ou contiguidades, restaura “outras” “fronteiras” e recria outras cartografias que (sobre)(contra)justapondo-se à já existente, intervêm e são constitutivas das suas ordens sociais. O mesmo é dizer dos seus múltiplos processos de integração social.

Assestar ao modo como os espaços e actividades propostas pelo adulto-educadora para os *momentos do brincar* (cf. cap. IV) foram procurados e ocupados em concreto pelas crianças constitui-se então, numa oportunidade para passar do “como é que foram povoados” para o “como é que lá se vive”, para constatar que nem o(s) espaço(s) da sala é(são) igual(is), nem te(ê)m o mesmo valor simbólico, nem é(são) usado(s) indiscriminadamente por elas. Ora, o que permite começar por apreender essa complexidade é a captação da ocupação que *meninas e meninos, mais velhas/os e mais novas/os, veteranas/os e novatas/os* fizeram do espaço, não apenas pela exclusiva referência de quem aí se “sedentarizou”, nas suas quantidades ou qualidades meramente individuais mas, antes pela sua compreensão no quadro da categorização estatutária que cabe a essas crianças no grupo. É aí que entram em jogo, outras capacidades e qualidades sociologicamente configuráveis, como o género, a idade, a antiguidade na instituição, a classe social e as sociabilidades.

Neste sentido e considerando a regularidade dos aspectos pertinentes do contexto físico (cf. cap. IV) passo então ao detalhe da natureza da ocupação efectuada pelas crianças, tomando como analisador privilegiado de todas as

outras que lhe subjazem, a dimensão que à primeira vista parece ser a mais difícil de iludir ou ignorar – o género. Sem jamais esquecer que os géneros se encontram desigualmente representados na composição numérica do grupo de crianças e nas suas fracções de *idades* (cf. cap. III, pt. 2.3.). A articulação género vs. idades a que proponho para compreender as formas como as crianças organizam o(s) seu(s) grupo(s) e ordem(ens) social(ais) visa, ainda, o seu entendimento no(s) tempo(s) e andamentos que lhes sobrevieram.

#### **4. Da apropriação diferenciada dos espaços *das e para* crianças e da sua resignificação pelos usos sociais colectivos à construção da(s) ordem(ns) social(ais) das crianças**

Embrenhar nos processos de apropriação e resignificação pelos usos sociais que as crianças imputaram àqueles que foram identificados como os grandes espaços de género opostos – a *casa* e os *jogos* -, torna-se agora uma forma de desencadear a desconstrução da sua dicotomia. Tal significa denunciar dentro deles, não só as suas qualidades "masculinas" e "femininas", mas sobretudo, alguns dos pressupostos que informam o sistema de valores que os sustentam como tal para descobrir que quando e à medida que uns e umas "brincam", estão mutuamente a tomar parte activa na construção e manutenção das suas identidades de género e das suas ordens sociais genderizadas.

##### **4.1. Entre a *casa* e o *trabalho* ou... da cartografia genderizada do *brincar* aos espaços geradores de exclusividades de género.**

- Um triângulo "cor-de-rosa" que tem a *casa* como "centro". Os espaços "privados" e "públicos" da *casa* ou... a *casa* como o espaço feminino.

Uma "preferência" maciça e uma presença esmagadora, consistente e dominante das meninas, tripartida pelo *quarto*, *cozinha* e *biblioteca* permite desde já apontá-los como fronteiras do seu território e nele, a *casa*, como o seu coração. É para ela que as meninas convergem a todo o tempo, é dela que saem e para ela que regressam após os seus percursos, os mais próximos ou os mais distantes, neste périplo. É nela e a partir dela que essas digressões se contextualizam, ganham sentido e tornam compreensível, aos nossos olhos, a



recriação "para dentro" não só do quotidiano doméstico manifesto nas rotinas da casa, mas também do quotidiano na comunidade local da Várzea, pela sua articulação "para fora", pelas "ruas" que a prolongam aos outros locais da sala. A casa torna-se assim, o espaço doméstico, uma espécie de lar que ora se "fecha" em fronteiras rigorosas e exclusivas de género, ora se "abre" e as atravessa/deixa atravessar para uma aldeia (sala do JI) que tem *loja*<sup>249</sup>, *posto médico* e até "ruas" (espaços intersticiais de "fronteira"), "praça" (*biblioteca*) e "praceta" (*desenho*).

Se, indubitavelmente, a casa é, em si, um espaço feminino por excelência, dentro dela, o *quarto*, enquanto (re)ca(n)to, vem a ser o lugar da intimidade e privacidade onde têm assento as trocas que alicerçam os comportamentos, os gestos, posturas e gostos idealizados e trabalhados como os femininos. É esta laboração de quilate sobre a apresentação de si, requerendo uma observação e comparação dos corpos e um recurso tão minucioso quanto criativo dos acessórios e detalhes, que também constrói este espaço como o seu expoente máximo, concha fechada onde tem lugar parte importante da produção e socialização de identidades femininas. Lugar de transformação de si, onde se veste e despe, calça e descalça, o *quarto* permite "secretamente" arquitectar em corpos de criança a metamorfose de figuras de mulher que se projectam e ganham "vida" nas suas funções sociais como "mães" ou "donas-de-casa". Como se fora uma espécie de *camarim* ou *bastidor* onde as meninas se (in)vestem de uma identidade feminina "adulta", o *quarto*, dentro da casa, apresenta-se como um sub-espaço reservado, onde por vezes se erguem "janelas fechadas", sujeito a direitos e critérios de admissão sócio-morais genderizados rigorosos, no qual os meninos são vistos como *persona non grata*, como veremos, e a *cozinha* como uma espécie de *palco* onde procedem à representação social e *performance* multiplicada e detalhada dessas funções femininas (cf. pt. 3.2.1. deste capítulo).

Ao refractar as funções sociais e simbólicas do *quarto*, a *cozinha* aparece então como um espaço que sendo de exposição pública aos demais e o da sua exteriorização é, também, o mais permissivo socialmente. Acresce que a *cozinha* é a sub-área da casa que fazendo gaveto com o resto da sala se

---

<sup>249</sup> A *loja* que existia inicialmente, foi transformada em Janeiro em *posto médico*. A sua substituição por uma *loja* miniaturizada trazida pelo Manel, embora tornando-a presente na sala ficou quase ausente das brincadeiras das crianças.

assumirá como uma espécie de “esquina” onde se mesclam as virtudes preceptivas da “varanda” que permite aos “de dentro”, às/aos “moradoras/es”, seguir, a par e passo, o desenrolar das notícias locais e às crianças que estão “de fora”, perscrutar e sondar o que se passa no resguardo do “lar”. Permitindo escrutinar e ser escrutinado, a *cozinha* será pois, na *casa*, o seu lugar mais “aberto”, aquele que pela sua localização e funções sociais do *brincar* garante aos de “fora”, incluindo os meninos, uma maior acessibilidade e participação. Essa é facilitada pelas representações simbólicas que a *cozinha* ocupa na *casa*-espaço doméstico rural, o seu “centro” e local mais comunitário (cf. Pina Cabral, 1989, Iturra, 1990, 1997) e pelo tipo de actividades domésticas e sociais que aqui se desenvolvem de natureza mais técnico-instrumental e pragmáticas, subordinadas à ordem das “necessidades comuns”. Libertas do clima de secretismo que envolve a apresentação de si, as funções associadas à alimentação – “cozinhar”, “comer” - e aos cuidados com a sua manutenção e reprodução social – “lavar”, arrumar, limpar loiça e a *cozinha* -, subentendem sequências mínimas repetitivas e regras mais objectivadas e universais que ordenam, explicitam e tornam previsível a acção, dotando-as de uma maior acessibilidade e apreensão à maioria das crianças, independentemente do género ou da idade. Não terá sido pois, por acaso, que apesar de relativamente diminuta, a presença dos meninos na *casa* se fez sentir sobretudo na *cozinha*<sup>250</sup>.

Nesta medida, o esboço de uma grande configuração do espaço-sala que comete as meninas para os espaços definidos como sendo os *das crianças*, evidencia a sua presença numa tripla sobreposição por um vasto perímetro dos espaços de *brincar ao faz-de-conta*, no triângulo aí definido pelo *quarto*, *cozinha*, *biblioteca*, e este pelos cenários e brinquedos que permitem uma leitura e etiquetagem imediata das suas actividades como sendo consonantes com o género feminino (cf. pt. 3.2.1.). Trata-se, portanto, de um triângulo “cor-de-rosa” (cf. quadro 13) que tendo a *casa* como o seu “centro” se prolonga e dilata simbolicamente à *biblioteca* e/ou ao *posto médico* nos itinerários traçados pelas crianças.

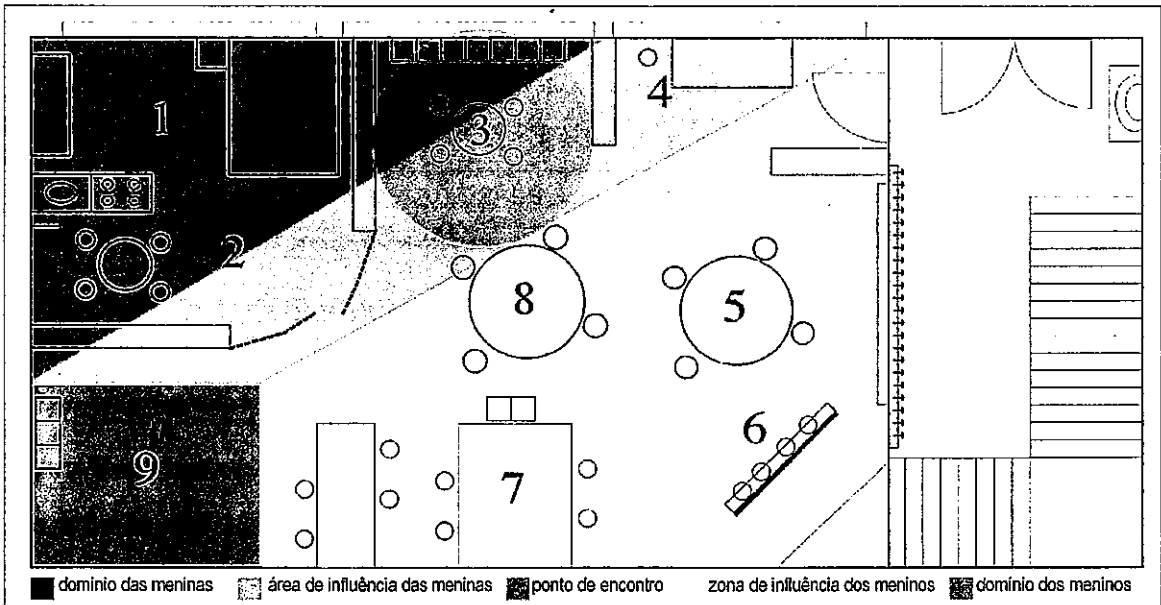
Porque são estas áreas que acumulam as maiores dimensões destes *espaços das crianças*, uma localização privilegiada na organização do espaço-

---

<sup>250</sup> Cf. pt. 3 deste capítulo.

sala e uma maior concentração e variedade de objectos, a que lhes acresce a propensão para a expressão da mobilidade vertical e a índole para a representação e *performance*, tornam-se impossíveis de ignorar. Por isso mesmo, se convertem para o exterior, nos mais apelativos, nos mais concorridos, nos mais visíveis e nos mais "públicos". Porque é também nestes espaços que se espera sejam as crianças a "fazer lei", porque são aqueles predcados que fazem deles objecto de desejo e "cobiça", porque os seus frequentadores mais assíduos são as meninas e porque também estas estão em maioria no grupo, a sua fixação como "moradoras" pelo controlo absoluto que ali detêm na definição de situações e na imposição de reservas de admissão, geradoras de exclusividades de género, não só os tornam expressão objectivada de poder simbólico, como este, em sinónimo dos poderes femininos. Ao fazê-lo, empossam-nas, mantém-nas, afirmam e justificam como grupo feminino.

Quadro 13 – Cartografia genderizada do espaço-sala



• Um espaço na "margem" dos espaços. Os espaços "privados" e "públicos" dos jogos ou... os *jogos-trabalho* dos meninos como o seu "centro".

Uma "preferência" maciça e uma presença mais acentuada dos meninos nos *jogos* que se constitui como o *seu* espaço de eleição, eis o *outro* lado. Um *outro* lado que, definido pelo rectângulo que ocupa o tapete que cobre o chão, contrasta veementemente com a *casa* pelas suas menores dimensões, pela sua simultânea localização a um canto da sala e do *espaço das crianças* e pelas actividades "para dentro" que aí se desenvolvem.

Como se estivessem localizados nos antípodas, os meninos, embora ocupando densamente este sector mais restrito do *espaço das crianças*, os *jogos*, parecem “confinados” a um cotovelo da sala (cf. quadro 13) que pelas suas características o e os coloca ao abrigo dos olhares públicos, tornando-o/os menos visíveis. É aí que, tomando o plano horizontal do “chão”, desenvolvem actividades paralelas, sozinhos ou em pequenos grupos, imperando uma postura rasteira, mais curva e baixa, uma maior quietude ou uma mobilidade mais plana e “lisa”, expressa em movimentos mais curtos e circunscritos ao redor do corpo<sup>251</sup>, sobressaltados pelas onomatopeias que motorizam os carrinhos ou pelo aumento do volume de som das “máquinas a trabalhar no terreno” mas, raramente ultrapassando os limites definidos pelo tapete. Situados na “margem” dos *espaços das crianças*, será a partir dali que os meninos se expandem, distribuem e divergem na sua apropriação dos espaços, rumando em direcção ao *médico* e à *biblioteca*, ou então, nos *espaços para as crianças*, numa rota tripartida pela *colagem*, *desenho* e *modelagem* (cf. anexo 8-10a).

Longe de ser sinónimo de isolamento, esta localização dos meninos na “margem” dos *espaços das crianças*, permite-lhes acompanhar, quase sem serem notados, o que se passa na casa – dada a sua contiguidade e “permeabilidade” através do gradeamento que os separa –, ou documentar-se acerca da restante actividade na sala. Aliás, são estas qualidades discretas dos *jogos* que em consórcio com sua localização na orla dos *espaços das crianças* e a amálgama de situações e relações entre as crianças que consentem (em situação de proximidade física, podendo estar a *brincar com outros* realizando produtos em conjunto, ou estar a *brincar* paralelamente ainda que possa estar integrado no contexto de acção de um pequeno grupo ou não, ou a *brincar* individualmente...), o tornam local privilegiado para “furar regras” ou lhe conferem as virtudes de “porto de abrigo” e esconderijo ideal em brincadeiras de “faz-de-conta”<sup>252</sup>. E ainda, paradoxalmente, como um espaço único para o

---

<sup>251</sup> Não deixa de ser interessante assinalar aqui a inversão que do ponto de vista das oposições dos esquemas preceptivos dominantes de género (alto/baixo, recto/curvo, dentro/fora) (cf. Bourdieu, 1999:5-12), os meninos apresentam aqui nos *jogos*, por contraste com as meninas no “*triângulo cor-de-rosa*”. Ou seja, são eles quem, no seu espaço dominante, os *jogos*, paradoxalmente e por referências às meninas, apresentam, no modo como aí se colocam e movem no espaço, as características negativas tradicionalmente associadas ao feminino e à submissão, e elas, quem simboliza as características tidas como masculinas, de dominação.

<sup>252</sup> Como se viu no caso do *momento da arrumação*, cf. cap. V. 3.2., inclusive do olhar do adulto-educadora e de outras crianças. Esta mesma observação é feita por Danby & Baker (1998). Relativamente às brincadeiras cf. cap. V e VI.

exercício da privacidade, onde, com o máximo de catadura social se almeja o necessário e, por vezes imprescindível, direito à solidão. Desta feita, o espaço dos *jogos* é um local procurado pelas crianças em situação de contrariedades várias, de desconsolo ou de amuo, independentemente do género ou idade, onde se pode ficar sozinho e consigo próprio, ainda que no meio de outros, sem “dar nas vistas”<sup>253</sup>. Não “dar nas vistas” torna-se assim uma possibilidade de, num espaço colectivo como o do JI, poder criar uma esfera de intimidade onde se aprende a arte de lidar e (di)simular as emoções individuais na interface com a observância que a gestão das suas expressões, “mantendo a face” (Goffman, 1993), obriga frente aos outros. Neste sentido, aquilo que pode parecer um acto de anomia ou individualista, pode compreender-se como um acto de individualização que assegura a preservação do eu, mantendo os laços com o “nós”.

• *Entre os jogos de regras e os jogos-trabalho.*

A afirmação dos *jogos* como um espaço dos meninos carece, todavia, de explicação, uma vez que uma taxa representativa das meninas também o frequenta (cf. quadros 9 e 10). O que se afigura então relevante assinalar, desde já, é que a participação feminina neste espaço ainda que em diferentes momentos, com maior ou menor regularidade ou intensidade se apresenta selectiva em relação às diferentes propostas de actividade contidas nos diversos tipos de brinquedos - veículos - e jogos de construção e de regras. Não sendo preferencialmente com primeiros que elas brincam, nem só, nem em acções comuns entre si ou com os meninos, a sua comparência parece dever-se mais à sua participação em *jogos de regras* - *puzzles*, jogos de dominó ou jogos de dados - e a um contexto de relação social que, elevando-se acima do chão, faz reunir à volta de uma mesa, meninos e meninas de diferentes idades e condições para brincarem em conjunto. Aqui, jogar com jogos de regras e respeitá-las tornou-se não só gratificante mas, também uma forma de poder desenvolver acções cooperativas ou de ajuda directa ou indirecta a outros:

[...] - Ó Manel, queres jogar ao dominó?" – pergunta o Gil (5a). – Eu dou! Só podem ser seis!". Despeja o jogo em cima da mesa e vira as peças ao contrário. Eu estou ali sentada e ele dá-me algumas peças, ficando com outras tantas para si. Começamos a jogar. A Lola (4a) aproxima-se. O Gil

---

<sup>253</sup> In registos de 23 e 26 de Novembro de 1998, 26 de Janeiro 1999.

nomeia as figuras que é necessário procurar para o jogo prosseguir mas nem sempre as consegue encontrar. A Lola ajuda-o, dizendo-lhe onde elas estão e pondo-as no jogo. Quando este acaba, ela ajuda-o a arrumar as peças dentro da caixa e saem de mãos dadas para ir lanchar. [...]" (10 Dezembro, 1998)

"[...] O Rui (4a) foi buscar um puzzle e a Rute (4a) e a Lola (4a), sentando-se na mesa, ajudam-no a construí-lo dando "dicas" dos sítios onde eram as peças "- Olha! Tem passarinhos...", "é a vassoura...", "tem pintinhas pequeninas..." - e da sua posição "- ao contrário...", "assim, não..., vira!". O Rui, ia tentando encaixar as peças: "- Eu ponho com a minha mão!" e de cada vez que conseguia, dizia: "- Já tou áprende! Já tou áprende! [...]" (4 de Maio, 1999)

É nesta perspectiva que se destacam a Inês (5a), a Rita (4a) e a Lola (4a) com maior incidência no período de Abril-Maio<sup>254</sup>, ora socializando os/as outros/as nas regras do jogo, ora assumindo-se como guardiãs das regras dos mesmos, fazendo-as valer e zelando para que estas fossem mantidas sem conflitos, ora encetando e mantendo conversas paralelas além do jogo entre as crianças<sup>255</sup>.

Não se registando sinais visíveis de relutância dos meninos em relação à presença das meninas nos *jogos*, ao contrário do que se vai verificar da parte delas em relação a si nos espaços predominantemente femininos, tal parece ficar a dever-se ao facto deste espaço acumular quotidianamente outras funções pedagógicas – local de *reunião*, onde se *ouve música* e/ou *dança* e/ou *joga* e/ou *brinca* ao *faz-de-conta*<sup>256</sup> - e de aí, enquanto espaço de *jogo*, a participação feminina se desenrolar fundamentalmente em actividades paralelas ou direccionadas para o seu envolvimento em *jogos de regras*. Ora estes, pela sua natureza, não interferem directamente com as acções comuns de *jogos-trabalho* em que estão envolvidos os meninos. É aqui que sobressai a Ilda (5a) como a excepção que confirma a regra, dada a sua participação singular em acções junto/com os meninos nos *jogos-trabalho* com Lego, "escovas" ou a brincar com carrinhos, inicialmente com o Quim (6a)<sup>257</sup> e mais tarde com o Rui (4a)<sup>258</sup>. Mais

<sup>254</sup> Cf anexos 16, 16a – frequência *jogos*.

<sup>255</sup> In registos de 5 e 8 de Janeiro, 24 de Fevereiro, 2 de Março, 13 de Abril de 1999. Cf. também anexo 27 - acções comuns meninas-meninos nos *jogos*.

<sup>256</sup> Por exemplo, como "praia", aquando das "viagens ao Algarve", onde participaram só meninas, cf. pt. 3.1. Resignificação que é também reproduzida por meninos – Manel, Rui e Zé – na situação do "Brincar aos Hotéis". Cf. cap IV e cap. V. pt. 3.2.

<sup>257</sup> É também a Ilda quem, no recreio, emparceira os jogos de futebol com os meninos, acabando esses jogos, muitas vezes, por terminar apenas com ela e o Quim (6a), a jogar sozinhos, dada a desistência dos outros jogadores masculinos.

<sup>258</sup> In registos de 26 de Outubro, 23 de Novembro de 1998, 22 de Janeiro 1999. Cf anexo 27.

pontualmente ainda, esta participação feminina revestia-se da forma de duos femininos – Rita e Ilda<sup>259</sup>. Tal(ais) presença(s) mostra(m) que embora as meninas "visitem" episodicamente os *jogos-trabalho*, isso não faz delas suas "moradoras", pelo que a sua participação mesmo em situações de escassez de peças ou peças específicas dos *jogos de construção*, como é o caso do *Lego*, podendo gerar disputas e conflitos, não chega assim a constituir-se numa "séria ameaça" ou afronta à definição deste espaço específico como masculino<sup>260</sup>.

Destas constatações decorrem então cinco ilações. A primeira, decorre da consideração que informalmente a área dos *jogos* enquanto tal, se subdivide em duas sub-áreas que não são imediatamente perceptíveis senão quando as crianças as accionam: a das *construções* e *carros* frequentada quase exclusivamente por meninos e a dos *jogos de regras* que é mais mista na co-participação do ponto de vista do género. Por conseguinte, e uma vez que se espera que nas situações do *brincar com construções* e *carros* sejam as crianças a definir a situação e as suas regras de acção, estas actividades inserem-se nas características que definem este espaço como *espaço das crianças*, ao passo que no caso das situações dos *jogos de regras*, em que estas são prévias, universais e são geralmente aceites e respeitadas pelas crianças, esta mesma área se aproxima mais dos *espaços para crianças*. Esta a segunda ilação.

Ora, é afinal quando as situações do *brincar* nos *jogos* se revestem das características dos *espaços para crianças* que a presença das meninas, sendo mais evidente e representativa, mais dispensa a sua intervenção directa nas negociações da definição da situação e das suas regras e que menos conflitos ocorrem. Como tal, obvia a confrontação directa das lógicas e das racionalidades de género dos diferentes participantes e adia a explicitação das ordens sociais particulares que subscrevem. Todavia, deixa a descoberto a extensão dos efeitos sociais da sua acção que as posicionam nas complexas redes de poder exercidas através das relações de género, como alguém competente socialmente, capaz de liderar e controlar subtilmente situações, impondo pela instrução ou correcção, modos de agir, condutas e posturas "apropriadas". Ganham com isso o consentimento dos "outros". Esta é, portanto, a terceira ilação e a que permite inferir formas de dominação praticadas pelas meninas nos

---

<sup>259</sup> In registos em 23 de Novembro, 10 de Dezembro 1998.

<sup>260</sup> A mesma consideração é feita por Danby & Bakér (1998).

*jogos de regras* como mais invisíveis e "vaporosas" mas nem por isso menos eficazes e contundentes.

Daqui decorre uma quarta ilação: a que dá conta que a presença de uma maior quantidade de indivíduos do mesmo género num dado local ou actividade não significa necessariamente um maior poder deles. Ou seja, tendo-se inferido inicialmente que uma das grandes coordenadas das dissimetrias genderizadas do espaço era a que fazia corresponder aos meninos os *espaços para crianças*, isso não significa que as meninas não os usem e muito menos que quando o fazem a par deles, adoptem uma posição de subordinação. Pelo contrário, nessas circunstâncias são elas quem, frequentemente, controla a situação, como vimos no caso dos *jogos de regras* que ocorrem nos *jogos* e como especificarei mais adiante, no caso da área do *desenho*<sup>261</sup>.

Finalmente, a quinta ilação: a que consente a identificação dos jogos como espaço predominantemente masculino apenas nas situações do *brincar* que se reportam às suas características de *espaços das crianças*, ou seja, como *jogos-trabalho*.

É, precisamente, a especificidade este "outro" lado que, por analogia de funções, apela às brincadeiras que recriam à sua escala e tornam presente no JI da Várzea, o mundo tradicional do trabalho masculino. Em particular, os "trabalhos de engenharia e construção civil e os transportes", altamente indiciados pela presença de uma panóplia de brinquedos tradicionalmente associados ao género masculino: camiões, camionetas, *caterpillars* e atrelados e de jogos de construção como o *Lego* e o *Mecano*.

"[...] O Manel, o Rafa e o Gil começam a fazer uma "casa" com peças de *Lego*. Cada um vai colocando peças sobre uma mesma placa [...]"

- Olha, lá foi o telhado abaixo! - diz o Gil, referindo-se a uma peça acabada de cair.

- Olha, pode ser assim mais alto, com portas de madeira ... - diz o Rafa.

- Pode sim! - diz o Manel. - Ó, vai buscar mais comboios! - diz ele, dirigindo-se ao Rafa.

- Isto não é a casa dos comboios! - diz o Gil

- Isto é os meus comboios! - diz o Zé que estava ao lado a brincar sozinho com comboios. [...]"

- Aqui é a casa dos comboios! - diz o Manel.

- Não é nada! - diz o Rafa.

- Aqui é a casa dos comboios! - diz outra vez o Manel.

---

<sup>261</sup> Cf. neste cap. pt. 4.3.



- Aqui é a estação! - diz o Gil [...]  
 - Olha uma casa! - diz o Quim, aproximando-se. [...]  
 - Aqui é a porta! - diz o Manel.  
 - Esta era a casa do comboio e do homem! - diz o Rafa primeiro, *como se estivesse a pensar alto* e depois, dirigindo-se para o Manel - Olha, vou buscar um homem. Até já!  
 Enquanto o Rafa procura uma peça de *Lego* com uma cabeça, o Gil ajuda o Manel a pôr peças na "casa" e diz-lhe: - Agora a gente estamos a fazer a casa! O Manel, o Gil e o Rafa, os três "fazem" a "casa" [...]. (5 de Fevereiro, 1999)

Ir para os *jogos* para "*construir casas*" ou "*conduzir veículos*" - transportar peças de jogo ou outros objectos nos atrelados dos camiões, de um lado para outro, ou simplesmente movimentar as diversas viaturas pelo tapete<sup>262</sup> -, tornam-se assim as principais rotinas do *brincar* dos meninos nesta área<sup>263</sup>. Estão-lhes associadas não só uma elevada homogeneidade masculina como a significação simbólica que torna correlatas, a representação da força física, a neutralidade afectiva, a abstracção, a objectividade e a instrumentalidade da dimensão tecnológica às estruturas sociais que definem estas actividades como públicas e masculinas. É neste sentido e, sob o acordo que constrói como "evidência" a divisão das "coisas" em estruturas espaciais e instrumentos diferenciados como masculinos e femininos e a ordem cognitiva que os percepção, interpreta e classifica como tal que se pode designar como réplica à casa, a área dos *jogos-trabalho de construção* e carros como *jogos-trabalho*, um espaço masculino e o seu "centro".

#### • Entre considerações e novas interrogações.

No quotidiano das crianças, o *momento do brincar* no qual o JI se especializou, revela consequências estruturantes na representação das categorias que constróem as diferenças entre sexos, assumindo-se os seus espaços-tempo previamente codificados como condições sociais que intervêm na construção dessas categorias. Daí, o isomorfismo que se verifica na

<sup>262</sup> Ao contrário de Lever (1988:326-327) quando compara o nível de complexidade inerente às brincadeiras dos meninos e das meninas nas dimensões por si definidas referentes à divisão do trabalho baseado em papéis específicos: interdependência entre os membros individuais, número de participantes, explicitação dos objectivos do grupo, número e especificidade de regras impessoais e acção dos membros como colectivo unificado, considero que os tipos de actividades do *brincar* dos meninos nos *jogos* não são de modo algum mais complexas que as das meninas na casa. cf. neste cap. pt. 3.2.1. A respeito da contestação dos resultados daquele trabalho cf. também Thome, 1993.

<sup>263</sup> Cf. anexo 26.

ocupação e apropriação genderizada do espaço-sala. Por outras palavras, quando as crianças chegam ao JI e deparam com toda aquela estrutura espacial (cf. cap. IV), as competências e o *stock* de conhecimentos que parecem ser primeiramente mobilizados são aqueles que adquiridos nos contextos de socialização primária lhes permitem ler e interpretar aquela realidade institucional e situar-se de acordo com a sua experiência social de género nas diferentes áreas. Nesta perspectiva, num contexto sócio-cultural como o da Várzea onde parecem predominar fortes traços da mentalidade tradicional que mantém vivas as representações dominantes e dicotómicas que opõem o "trabalho na esfera doméstica" e o "trabalho na esfera pública", uma tal apropriação diferenciada do espaço pelas crianças – as meninas na casa, os meninos nos *jogos* –, mais não denotaria do que a sua reprodução social no interior de um espaço já de si predisposto a acolhê-las.

Estaría deste modo, perante um processo linear de dupla *integração social e sistémica* (cf. Giddens, 1984, 2000) na ordem dominante que separa e opõe os géneros, onde as crianças, como que "tomadas" pela pregnância das representações visuais do espaço e dos objectos genderizados, revelariam uma inteligibilidade e acesso ao mundo social mais preceptivo do que cognitivo. Mostrar-se-iam assim, mais como objectos de transvaze que agem sobretudo em conformidade e como extensão do *habitus* adquirido no contexto familiar do que como actores sociais situados/as em contextos significativos não necessariamente homogéneos. Estaría também perante uma concepção das relações entre sujeitos masculinos e femininos que escorada em proposições essencialistas sobre os sexos, os dicotomiza, separa e contrasta, perpetuando assim, o mito que ignora que qualquer informação sobre um género é necessariamente uma informação sobre o outro e que as identidades subjectivas de homens e mulheres são uma construção das relações sociais entre sexos (cf. Scott, 1990). Como tal, estaría igualmente a expungir as lutas cognitivas e as polémicas que sobrevêm aos modos como aquelas características sexuais são conhecidas e reconhecidas, compreendidas e representadas ou como são accionadas nas práticas sociais intra e inter géneros, bem como a negligenciar as variações, as desigualdades sociais e as fontes de divisão que se "confeccionam" no interior do género ou as comunalidades que os atravessam e constróem.

A primeira constatação das dissimetrias sugeridas pelas crianças do JI da Várzea na ocupação dos espaços, indissociável dos valores simbólicos de género que lhes estão previamente associados ou que lhes foram inscritos pelas rotinas do *brincar* nos usos sociais e da reconceptualização que nas suas interações fizeram deles – saber o que *brincar*, onde *brincar* e a quê, como, com quê e com quem *brincar* –, começa por subscrever a ideia de que meninas e meninos têm um conhecimento semelhante dos recursos disponíveis para a expressão de identidades de género que se organizam de modo segregado e em torno do seu próprio género<sup>264</sup>. Nesta medida, a aceitação de um mundo genderizado no JI, onde as crianças quando ali chegam já sabem que são meninas ou meninos, já sabem distinguir-se e evidenciam um forte empenhamento de serem membros de um grupo de género e não do *outro*, conta que a adopção de uma identidade de género nas crianças ocorre precocemente<sup>265</sup>. Uma assunção que é geralmente explicada com base no modelo da socialização de papéis sexuais aprendidos e construídos normativamente através da socialização primária na família, nos seus discursos e práticas, sanções, recompensas e imitação dos modelos parentais (Grieshaber, 1998, Bower, 1998). Estes, por sua vez, tendem a reflectir as representações e concepções dominantes da sociedade de que a moda (Gilbert, 1998), os brinquedos (Belotti, 1975; Garvey, 1977; Brougère 1994; Lloyd & Duveen, 1991) ou os *media* (Kline, 1993; Jordan, 1995; Dyson, 1996) se apresentam como alguns dos veículos mais populares. Todavia, isso não é sinónimo, nem de que as crianças tenham uma noção clara e consolidada das implicações desse seu posicionamento, nem que este seja igual para todas elas. Apesar da maioria das crianças pensar em termos de género e de ser importante para si verem-se como meninas ou meninos, tal não significa que estejam cientes acerca do que conta como concepções, valores ou comportamentos de género considerados como "adequados". Muito menos que num contexto novo

---

<sup>264</sup> Entre outros, cf. Garvey (1977:60); Davies (1982); Corsaro (1985, 1997); Goodwin (1990); Lloyd & Duveen (1991); Adler & Adler (1992); Thorne (1993); Grugeon (1993); James (1993); Jordan (1995); Danby (1998); Danby & Baker (1998); Francis (1998); McMurray (1998); McGuffey & Rich (1999).

<sup>265</sup> Vários autores consideram que desde a idade dos 2-3 anos a maioria das crianças adoptou uma identidade de género cf. Davies (1987:42); (Bussey 1986:99-100, *cit.* Jordan, 1995:72).

como o JI<sup>266</sup>, saibam os que são convenientes para ali se tornarem membros desse grupo ou qual o tipo de comportamentos que essa pertença requer delas para serem aceites como tal.

Importa então distinguir entre a adopção de papéis masculinos e femininos e identidade dos sujeitos. No primeiro caso, os papéis seriam basicamente padrões ou regras arbitrárias que uma sociedade estabelece para os seus membros e que definem os seus modos de se relacionar e comportar e cuja aprendizagem permitiria a cada um/a conhecer o que é considerado (in)adequado para um homem ou mulher nessa sociedade e responder a essas expectativas. No segundo caso, a identidade dos sujeitos, transcendendo o mero desempenho de papéis, constrói o seu sentido de pertença por referência a múltiplas dimensões sociais como o género, classe social, sexo<sup>267</sup> e idade, mas também à sua condição institucional de pares e "alunos" do JI. Por conseguinte, e porque as identidades assim concebidas se entendem como relações sociais plurais e múltiplas, fragmentadas e contraditórias, instáveis e em transformação, importa também distingui-las vs. articulá-las com as *negociações* de identidade de género (Jordan, 1995) que lhes assistem. Tal exame permite, assim, avançar para um outro posicionamento analítico onde se visa desconstruir a polaridade dos géneros como identidades rígidas e metafísicas e a lógica simplista que supõe a relação do masculino-feminino como construída na oposição entre um polo dominante (masculino) e o outro dominado (feminino). Ao fazê-lo, creio poder perturbar a ideia de relação única e permanente entre ambos os géneros, introduzindo de permeio as redes complexas de poder que no seu exercício, nas suas estratégias, nos seus efeitos, nas resistências que desencadeia, são constitutivas das hierarquias sociais entre géneros. De igual modo, ao poder fracturá-las e dividi-las internamente visa-se surpreender as múltiplas formas que podem assumir as masculinidades e as feminilidades na praxis quotidiana do JI da Várzea.

---

<sup>266</sup> Incluem-se aqui os adultos ali presentes, em particular a Carlota e a Joaquina bem como as outras crianças. Lembre-se, a título de exemplo, as interdições já referidas a propósito do uso da "cama", no *quarto da casa*. cf. pt. 2.3.1. deste cap.

<sup>267</sup> No âmbito das relações entre género e sexualidade e da construção de identidades de género e sexuais, importa não as tomar como sinónimos uma vez que sujeitos masculinos ou femininos podem ser heterossexuais, homossexuais, bissexuais (cf. Louro, 1997:27)

#### 4.2. Entre a casa e o trabalho, entre damas e mascarilhas ou... dos espaços geradores de exclusividades de género e da construção de ordens de género homossociais, entre as suas zonas de transgressão e a defesa das suas fronteiras. A construção de ordens sociais de género feminino e masculino.

Afirmar que a apropriação diferenciada do espaço-sala que as crianças do JI da Várzea efectuaram, esboça a presença de fronteiras bipolares de acordo com uma identificação de interesses genderizados contrastantes, extremados e exclusivos, significa que elas se colocaram numa ou noutra categoria e que tenderam a escolher privilegiadamente parceiros/as desse grupo, organizando-se em dois grupos sociais de género homogéneos e relativamente segregados. Quer dizer também que, de alguma forma, elas/eles têm a noção de que há espaços, objectos, actividades "próprias" para meninas e para meninos, cujas fronteiras, em grande parte reforçadas ou constituídas através do *brincar* entre si e com os/as outros/as, lhes/nos permitem compreender como elas se tornam, pertencem e vêem como membros um grupo de género particular através de duas categorias relacionais.

A importância do género como diferença significativa, mas também como dispositivo reflexivo para a distinção entre o Eu e o Outro (cf. James, 1993:190) decorre da sua assunção como um instrumento de análise poderoso para compreender o que as crianças sabem/aprendem acerca do género através das suas brincadeiras. Mais do que isso, dos usos que dão a esse conhecimento no contexto das relações sociais de poder e de resistência em que se envolvem no grupo de pares. Interessa pois surpreender, nas práticas sociais colectivas que recriam quando *brincam*, como é que elas/es, nas suas próprias experiências, ao interpretarem o mundo em termos de um conhecimento genderizado são capazes de se posicionar de variados modos no seio de um conjunto de discursos e práticas e aí desenvolver subjectividades, tanto em conformidade como em oposição face aos modos pelos quais os outros também as posicionam (Davies, 1989; Walkerdine 1989, cit. Jordan, 1995:74; McMurray, 1998:272). Admite-se assim que, apesar das crianças estarem sujeitas e serem permeáveis às representações dominantes e dicotómicas de género, de se confrontarem com espaços, objectos e acções que de alguma forma actualizam estereótipos masculinos e femininos no seu quotidiano no JI, de elas próprias se posicionarem/serem posicionadas individual e socialmente de acordo com esses

estereótipos, elas não se lhes subsumam. Nem tão pouco se comportem com consistência e persistência desse modo, ou os usem exclusivamente como tal perante as mesmas pessoas e circunstâncias semelhantes. Ao invés, recorrer ao conceito de *posicionamento* para descrever o género nas relações sociais que entre pares se desenvolvem no quotidiano do JI, é aceitar que os modos possíveis de ser como as crianças constróem e assumem o género, não decorrem de uma inerência biológica concreta, nem de uma inerência social abstracta mas, porque se confrontam e jogam em acções situadas, são múltiplos, complexos e contraditórios, fluídos e dinâmicos. Uma vez são resistentes à sua dicotomização ou ao seu desafio, outras *promulgando veementemente os estereótipos, tanto nos seus limites, como nas suas possibilidades* (James, 1993:190). Opondo-se(-nos) à absoluta irreabilidade de um desempenho de papéis exclusivos, estáticos e permanentes, entende-se então que os *posicionamentos discursivos* de si e dos outros em relação a si, enquanto processos interactivos face-a-face entre indivíduos e pequenos grupos onde têm lugar as interpretações e negociações de género, são inseparáveis das diferentes posições relativas de poder e dominância que as crianças entre pares ocupam no quadro de relações sociais multiplexas – género, idade, classe social -, ora como sujeitos, ora como (a)sujeitados.

Querer relevar primeiramente os jogos de poder e, só depois, a sua relação com o género, torna-se assim, uma outra forma de reafirmar que este é uma continua (re)construção de significados múltiplos às categorias sociais individuais – menina, menino – através da experimentação dos estereótipos de género inscritos em práticas colectivas e quotidianas. Mas também da confrontação de poderes e saberes e da descoberta dos seus outros usos, num processo dinâmico e histórico. É porque esses papéis se oferecem à interrogação como realidades continuamente negociadas e negociáveis no quadro das relações sociais entre pares - dependendo dos termos em que a sua subjectividade é negociada eles/as podem ser mais ou menos poderosos -, que se julga poder aceder a uma outra compreensão acerca do papel activo que as crianças têm na construção social das suas ordens de género; pilares da(s) ordem(ns) social(ais) mais ampla(s) na(s) qual(ais) estão inseridas e que são constitutivas do grupo social.

Não desconsiderando que as crianças agem sob influência de um contexto social mais vasto que exalta a *masculinidade hegemónica*<sup>268</sup> (Connell, 1995) e que esta actua como uma forma de poder social portentosa e insidiosa, dada a forma de dominação em que os/as dominados/as participam na sua própria dominação, importa, no entanto, não esquecer que a exaltação de tal modelo *corresponde, na realidade, a muito poucos homens* (Almeida, 1995:155). Tal significa que apesar da capacidade daquele modelo cultural ideal impor uma definição específica das relações sociais de género e de exercer um efeito controlador - através da incorporação da ritualização das práticas da sociabilidade quotidiana e de uma discursividade que exclui ou desvaloriza todo um campo considerado feminino, em particular, o emotivo - do ponto de vista da acção social e de acordo com as características sociais dos contextos e dos actores sociais envolvidos, podem subsistir várias masculinidades e feminilidades não-hegemónicas, *ainda que reprimidas ou auto-reprimidas por esse consenso e senso comum hegemónico* (Almeida, 1995:155), assumindo, então inúmeras valências e *nuances*. É pois, a consideração da noção de "feminilidades" e "masculinidades", entendidas não como posições bi-polares mas antes como *dimensões independentes, relativamente separadas* (Absi-Smaan, Crombie, Freeman, 1993:188, *cit.* McGuffey & Rich, 1999:612) profundamente relacionais que se torna essencial para desenvolver uma visão mais complexa e dinâmica acerca dos processos sociais que intervêm na construção dos géneros: seja nos modos como as meninas e os meninos se organizam em contextos *intragénero* enquanto *grupo homosocial*, seja nos modos como cada um destes grupos interage e negocia as fronteiras entre os dois, em contextos *intergénero* e em *relações heterossociais*. Por outras palavras, trata-se do contínuo *trabalho de fronteira das relações entre géneros*<sup>269</sup> que marcam e reforçam as diferenças e separações entre grupos, expressas em interacções acompanhadas de formas estilizadas de acção e sentido de *performance* distintivos, onde podem subsistir significados misturados e ambíguos (situações que frequentemente balançam entre o *brincar* e a agressão

---

<sup>268</sup> A consideração de modos dominantes e de dominação de construir as relações de género pelos sujeitos masculinos (mas não só) que privilegiando algumas qualidades ditas masculinas sobre outras, se reclama de um estatuto mais elevado, exerce a maior influência e autoridade sobre o feminino e masculinidades subordinadas, é heterossexual e estrutura relações de dominação/subordinação através e entre géneros que reforçam uma ordem de género do *status quo*. cf. Connell (1995).

<sup>269</sup> No original, *borderwork In cross-gender relations*, cf. Thome (1993:64-88); Corsaro (1997:181-182).

cujos significados heterossexuais se escondem por detrás de outras definições) e um aparato de emoções intensas (excitação, alegria exultante, fúria, desejo, vergonha, medo...) (cf. Thorne, 1993:64-88; Louro, 1997:79; Corsaro 1997:182; Danby, 1998:198). É aqui, no *trabalho de fronteira nas relações entre géneros*, entre a sua activação e a sua manutenção mas, também as suas transgressões e "mestiçagem" que tanto servem para estabelecer contactos entre géneros como para confirmar as distinções de cada um deles, que se espera captar a eclosão ou não de outras definições sociais pelas crianças. As que intensificam a perpetuação das dicotomias de género como grupos separados, opostos e antagónicos e/ou prosseguem a explicitação das ditas qualidades "masculinas" e "femininas" e/ou do sistema de valores que as sustenta como tal mas, eventualmente, também os/as que lhes são comuns. Nesta perspectiva, a construção de *relações homossociais*, não só ergue *fronteiras de género exclusivas*, como, ao fazê-lo, define também como é que as *relações heterossociais* são construídas e mantidas. Melhor se compreenderá assim porque, em situações que intersectem áreas e actividades de género segregadas - *zonas de transgressão de género* -, se torna possível uma maior elucidação das dinâmicas do(s) poder(es) vs. resistência(as) que operam na negociação das fronteiras de género (cf. McGuffey & Rich, 1999:610-612). Mais, a sua análise, ao possibilitar a inferência de quem tem, afinal, o poder para decidir e fazer cumprir as regras da negociação e/ou é capaz de as subverter controlando a situação, permite acompanhar o processo de construção da(s) ordem(ns) social(ais) genderizada(s) das crianças nos seus princípios fundadores e na sua relação de forças.



Parto pois, dentro da sala, dos *espaços das crianças* para chegar aos *espaços para crianças*, o que significa, no roteiro das relações sociais de género entre as crianças do JI da Várzea, tomar como ponto de embarque, a casa<sup>270</sup>. Ao atentar na *organização homossocial das meninas* viso captar os seus interesses, concepções e valores, regras de acção e padrões de interacção, para procurar dar conta das coordenadas mais objectivas e subjectivas que são constitutivas da sua ordem de género como feminina. Naquilo que têm de

---

<sup>270</sup> Cf. pt. 3.2.1. deste capítulo.



conformidade, resistências e transformações e das grandes regularidades que a cimentam e as singularidades que a "temperam". Será igualmente minha preocupação identificar e articular nas (re)configurações que foram tomando as relações entre meninas, a relevância de outras dimensões já identificadas como fulcrais da sua identidade e organização social – fracções de idade, classe social e padrões de sociabilidade – por forma a descrever alguns dos processos de reprodução, resistência ou transformação social que ali ocorreram no tempo.

A partir daí, focarei os processos de relação *heterossociais* que desafiando as fronteiras genderizadas da casa, erguidas pelas meninas e que a definem como espaço exclusivamente "seu", são galgadas e transgredidas pelos meninos. "- Olha a menina!" e "- Não quero cá homens!" serão exemplos de alguns incidentes críticos e polémicos que, permitindo a discussão do modo como essas fronteiras são confrontadas, negociadas e controladas pelas meninas, esclarecem acerca das continuidades e/ou rupturas e/ou mudanças que afectam as relações e as actividades genderificadas que ocorrem no principal espaço identificado como feminino. Será ainda neste contexto que, recíproca e reflexamente, salientarei alguns dos traços mais pregnantes das masculinidades plurais que constituem o grupo de meninos.

Não perdendo nunca de vista o *trabalho de fronteira* das relações entre géneros, anteriormente analisado, procurar-se-á de seguida dar conta da organização *homossocial dos meninos* - nos seus interesses, concepções e valores, padrões de interacção e regras de acção - como processos e coordenadas sociais que constróem a sua ordem social masculina. Tomo por referência o espaço dos *jogos* e, dentro dele, os *jogos-trabalho*, em particular, os *jogos de construção*. Uma atenção às situações em que eclodiram conflitos no seu seio, deve-se à sua consideração enquanto analisadores privilegiados para captar o leque de versões locais de masculinidade e os modos como na definição de *fronteiras exclusivas de género* masculina é construída - negociada, afirmada, derrubada, transformada ou mantida - a sua ordem social de género. De igual modo, terei como preocupação identificar e articular nas (re)configurações que foram tomando as relações entre meninos, a relevância de outras dimensões já identificadas como fulcrais da sua identidade e organização social – fracções de idade, classe social e padrões de sociabilidade – por forma

a dar conta de alguns dos processos de reprodução, resistência ou transformação social que ali ocorreram no tempo.

Dadas as heterogeneidades presentes e constitutivas do grupo homosocial masculino, será igualmente objecto de particular atenção, o momento em que os meninos, construindo uma encenação colectiva de si – os *maskers* – se assumem temporariamente como grupo masculino coeso. É nestas qualidades e circunstâncias que não só transgridem ostensivamente as *fronteiras de género feminino* – os "assaltos" à casa – como exibem publicamente alguns dos comportamentos típicos da *masculinidade hegemónica*. Será pois, tendo em consideração as "fragilidades" internas que subjazem às relações de homosocialidade masculina e a "força aparente" com que se apresentam face ao espaço feminino e às meninas que, a par das análises anteriores do *trabalho de fronteira na casa*, se prosseguirá a inferência acerca dos poderes relativos de meninos e meninas e das suas respectivas ordens sociais.

Na tentativa de obter outras visões e compreensão dos processos de construção social de género em contextos menos segregados, avanço para os espaços da sala do JI, supostamente mais neutros do ponto de vista da sua apropriação genderizada e etária: a *biblioteca*, o *posto médico* e o *desenho*. Procuro, com a análise de algumas das relações que aí ocorreram entre *meninas/os*, *mais velhas/os* e *mais novas/as*, *veteranas/os* e *novatas/os*, prosseguir e acompanhar o debate e a relação de forças que põe frente a frente ordens sociais de género, idade e classe social, por forma a apurar a existência de uma ordem social tendencialmente dominante ou não.

#### **4.2.1. A casa como espaço feminino e a construção de uma ordem social feminina**

- "Vestir e enfeitar" como um modo de prosseguir a apresentação de si... ou a importância do uso de sinais visuais para as meninas construírem colectivamente a diferença de género.

Nada acentua o dimorfismo sexual com maior nitidez e tenacidade, ainda que na sua expressão mais superficial, que o vestuário (cf. Perrot, 1984; Roche, 1997). Por conseguinte, e no sentido de compreender o processo de construção de uma ordem social feminina no JI da Várzea, regresso ao contexto espacial da

casa para o (re)tomar como o seu enquadramento. Elejo, dentro dela, o *momento do vestir e enfeitar* como a rotina cultural que melhor retrata e esclarece os modos e os processos mobilizados e dinamizados pelas meninas para se constituírem enquanto *grupo homossocial*.

Facultando às meninas a composição de uma nova imagem de si continuamente renovada, o *momento do vestir e enfeitar*, enquanto rotina de acção colectiva, torna-se paradigmática do processo de construção social de identidades femininas. Estas encontram-se manifestas na conjugação entre um estado presente de crianças-meninas e crianças-“alunas” que se representa simbolicamente na antecipação da sua condição futura como mulheres, mães e donas de casa (cf. pt. 3.2.1.). É nesta simultaneidade de tempos, condições da infância e realidades sociais que mais visível se torna o jogo que constrói sobre os corpos, as múltiplas identidades de criança, de género e sexuais constitutivas dos sujeitos, nas suas distinções e nas suas comunalidades.

Vestir-se no *quarto* com as roupas de mulher que se encontram no “guarda-fatos” – vestidos, saias -, calçar chinelos/sapatos de salto alto, enfeitar-se com os adereços que ali existem – colares, *écharpes*, malas – e compor um rosto com maquilhagem, eis a face mais visível da feminilidade das meninas que começa por se impor e abarcar todo o grupo quando um pequeno grupo delas – a Gabi (5a), Rita (4a) e Inês (5a) -, inicia recorrentemente a sua participação no *tempo das crianças*, com a sua entrada na casa. Mas sobretudo, pelo modo como ao fazê-lo, inscrevem nos seus corpos de criança a *body sculpture* onde os modos de vestir, a cosmética, os artifícios, os postiços, as próteses, a pedagogia dos gestos, posturas e gostos, projectam corpos de mulheres adultas e instituem uma espécie de discurso *new fashion* que age socialmente numa estrutura formalizada em rituais e numa substância moral particulares à sua lógica cultural que as identifica e distingue como seres femininos. Nesta perspectiva, a rotina do *vestir e enfeitar*, porque assente em determinados suportes sensíveis, materiais e corporais, converte-se num ritual de feminilidade(s) cujo carácter repetitivo, controlado e codificado de acordo com um conjunto de valores, relativos a escolhas sociais julgadas fulcrais para instituir e celebrar o valor de se tornar mulher, grande e vistosa, denota no seu conteúdo e efeitos sociais, uma forte carga simbólica e identitária para os actores e suas audiências.

O corpo como sustentáculo para a visibilidade da diferença (cf. Dias, 1996:23) e a sua proeminência como localização de si deve ser, no entanto, e no caso específico das meninas do JI da Várzea, antecipada ao *momento de reunião*, aos rituais diários de nomeação e exibição, aquando do anúncio e mostra das roupas “novas” - “- *Já viste o meu vestido novo? Foi o meu pai que me comprou! – diz a Clara*” ou da sua auto-proclamação indirecta como atracção e atraentes - “*A Ana entra na sala com a bata aberta mostrando o seu colete. E a Vera mostra as suas meias dizendo: - Tenho meias vermelhas!*”<sup>271</sup>. É ainda neste momento que também se assinalam importantes rituais de controlo e regulação do corpo “natural” pelo reparo e comparação das suas dimensões – tamanhos, alturas, comprimentos das pernas, braços, cabelos –, predicados e detalhes – cor dos cabelos e dos olhos...

“[...] - Tens as orelhas furadas? – comenta a Ilda aproximando-se da Gabi e vendo-lhe os lóbulos das orelhas. Depois, *confidencia*: - A minha prima tem umas unhas grandes e grossas e tem assim umas florzinhas (*brincos nas orelhas em forma de flor*)!

- Eu também tenho furinhos nas orelhas! - diz a Clara para a Ilda, *interrompendo-a*, mostrando-lhe as orelhas [...]”. (4 de Maio, 1999)

Momento de aferição de semelhanças e diferenças e momento de passagem de informação, o exame que percorre o corpo da cabeça aos pés, prolonga-se ao corpo “cultural”, não dispensando aí, o escrutínio minucioso de tudo aquilo que o bibe não esconde:

- 1 "A Ana repara que a Lola cortou a franja, que a Gabi trás no pulso um grande
- 2 relógio e que a Rita tem umas botas novas. Enquanto se espera pelo resto
- 3 das crianças, a Rute, Gabi e Rita comparam as meias que trazem:
- 4 - As minhas são cor-de-rosa! - diz a Rute
- 5 - E as minhas são brancas até cá cima – diz a Gabi.
- 6 - São meias calças como as minhas! – diz a Rita. – Só que as minhas são
- 7 azuis clarinhas. [...]
- 8 - As minhas também são! - diz a Rute, levantando a saia *para mostrar até onde*
- 9 *iam as meias-calças*. - E tenho outras por aqui! - com a mão “marca” nas
- 10 pernas até onde essas lhe chegavam [...]”. (26 Outubro, 1998)

Estas estratégias de (re)conhecimento do *outro* vs. *apresentação de si*<sup>272</sup> que procuram subverter o controlo da aparência institucional imposta pelo uso do bibe tubular, largo e comprido que as nivela, uniformiza e produz uma

<sup>271</sup> In registo de 21 de Outubro 1998 e 14 Janeiro 1999, respectivamente.

<sup>272</sup> A que se associam todas as outras já mencionadas no cap. V, pt. 3.1.

deformação estandarizada do corpo que o enclausura, ocultando-o (cf. Cunha, 1996:73-74), ao chamarem a atenção sobre si, constituem-se assim numa espécie de antecâmara onde se atíça uma consciência aguda do corpo e o desejo e a imaginação por um ideal somático específico que se vem a resgatar na rotina do *vestir e enfeitar*. De igual modo, porque tais *apresentações de si* ocorrem no contexto das relações em grande grupo, constituem-se num prelúdio essencial onde se ensaiam processos de interpretação e reconhecimento de interesses comuns prévios (linhas 3-10) ou onde se lançam as bases para a sua produção que, ao serem sistematicamente reiterados entre meninas, permitem estabelecer sentidos de pertença a um grupo social de referência (linhas 5-6 e 8-9). Mas que também assinalam dentro das semelhanças que as identificam como meninas, neste caso pela partilha do uso de meias-calças, as *nuances* que as singularizam entre si (linhas 4, 5, 6-7 e 9).

Na sequência das inúmeras tentativas levadas a cabo pelas meninas para fazer sobreviver uma visão do seu próprio corpo, tanto individual como colectivo, a rotina do *vestir e enfeitar*, ao garantir a permissão para a produção de nova(s) aparência(s), surge então como uma espécie de devolução legitimada pela ordem institucional adulta de outra(s) forma(s) de reposição da sua individualização e (re)singularização. Esta começa por se efectuar a partir da tomada de decisão relativa à escolha selectiva de vestimentas e adereços comuns e da sua combinação mais ou menos criativa por cada uma delas, numa acção individual que ao ser realizada face a face entre si e/ou solicitando a sua intervenção, se reveste de um carácter colectivo e partilhado, tornado imprescindível no grupo de meninas. Do ponto de vista da construção de *relações homossociais* que se desenvolvem no interior do grupo de meninas, o ritual em que se converteu a rotina do *vestir e enfeitar* adquire um valor social extraordinário porque: i) prolonga, amplia e sustenta no tempo e no espaço a apresentação primeira de si, permitindo a sua manipulação estratégica nas *performances* expressivas de cada actor; ii) nos seus mecanismos e efeitos de integração e homogeneização age como marcador que permite uma identificação clara, rápida e consensual do “quem somos nós” como sendo “meninas-mulheres”; iii) efectuada colectivamente e para o colectivo, confere-lhes internamente uma tecedura social onde se estrutura a sua própria coesão como grupo que experiencia uma dada cultura, a qual, externamente, ao reflectir-

se numa alta visibilidade para o grupo de pares esboça *fronteiras de género*. *Vestir e enfeitar* constitui-se assim num meio suplementar das meninas marcarem e ritualizarem *fronteiras de género exclusivas* e de, ao fazê-lo, multiplicarem as possibilidades de se posicionarem estrategicamente pelos usos sociais que podem fazer das suas imagens de feminilidade numa relação e numa experiência da categoria de menina(s) no JI.

Podendo dizer-se que estas são, até certo ponto, algumas das funções sociais que cumpre às peças de vestuário em geral – o que vestimos contribui para definir a nossa identidade de género - e que esse é um dos fitos com que desde logo, as meninas as envergam e usam aquando da rotina do *vestir e enfeitar*, o que se assiste *in actu*, nas suas experiências sociais como meninas entre meninas é a uma preocupação extrema com a construção de um corpo(s) feminino(s) idealizado(s) e progressivamente hiperobjectivado(s) que ostensivamente se cultiva(m) num registo estético e performativo prodigioso. É neste contexto que se torna pertinente dar conta da importância que a descoberta e exploração das qualidades intrínsecas de toda a vestimentária e parafernália de acessórios femininos assumem na composição de um corpo feminino e na construção de feminilidades. O *show* visual tornam-no, assim, num dos instrumentos mais expressivos e eloquentes da estruturação da distância e da diferenciação social intra e entre géneros. Mais, que o podem tornar numa das estratégias sociais mais eficazes para, ao permitir a manipulação dos próprios referenciais culturais, trabalhar para alterar, manter ou produzir as diferenças percebidas do seu corpo e o das/os outras/os e assim subverter as hierarquias do vestir e do parecer.

Envergar peças de vestuário tipicamente feminino - os vestidos e saias de mulheres adultas presentes na *casa* - como restauro dos traços desfeminizados e sem outro alibi senão o de se ser/representar, antes de mais como se fosse “mulher”, torna-se sinónimo de aceder e possuir uma natureza que comanda a exaltação da feminilidade pela definição de linhas e formas que fabricam outras silhuetas e esculpem novas volumetrias: “no quarto, a Gabi veste-se com um vestido cor de rosa, prende um lenço vermelho na fita do cabelo fazendo-o cair pela frente do ombro e calça sapatos de salto alto. A Rita faz a mesma coisa.[...]”<sup>273</sup> Encorpadas com uma nova “pele” onde (in)vestem

---

<sup>273</sup> In registo de 13 Novembro, 1998. cf. também pt. 3.2.1. cf. Fotos Anexo 7.

roupa grande e comprida de mulher com que recobrem o bibe, “agigantadas” num equilíbrio periclitante pelo acréscimo de uns centímetros dos saltos altos com que se trazem calçados os pés e “abrilhantadas” com a presença de adornos de cabelo, peças de “joalheria” e maquilhagem, esta composição de sinais exteriores que arquitectam um corpo futuro com o qual as meninas se identificam – o corpo das mulheres –, nas suas partes ou no seu todo, não se limita a ser a simples ilustração ou mensagem de uma aparência categorial de género, perdida na indefinição e vacuidade da representação dos papeis sociais que as designam simbolicamente como “mulheres adultas”. Fortemente ancorado aos efeitos visuais que suscitam tais peças de roupa, o seu culto íntimo e doméstico revela que o ritual de *vestir e enfeitar* não pretende apenas representar corpos femininos que subitamente se engrandecem, actualizando-se na representação dos papéis e funções sociais tradicionalmente associados à condição de adulta – como mulher, como mãe e/ou como dona de casa (cf. pt. 3.2.1.) - mas, sobretudo, que a sua manipulação privada e pessoal se torna um aturado trabalho social da experiência de se ser menina onde o aumento da imagem feminina é, em si, altamente significativo. Assim, se envergar uma qualquer peça de vestuário feminino adulto permite construir em corpos de meninas corpos de mulheres, o que lhes confere uma natureza de objectos especiais no âmbito das rotinas da cultura de pares que se desenvolvem entre as meninas e fazem deles as mais femininas das peças de roupa feminina é, por um lado, o seu uso de acordo o jogo que permite a transição temporal entre a sua condição futura e a condição actual de crianças e, por outro, a potenciação que o acúmulo de predicados plásticos, estéticos e lúdicos contidos em cada um deles, permitem simbolicamente representar. É aqui, quando as meninas procuram iludir as distâncias que vão do corpo real ao corpo ideal subjacente à composição de uma imagem de si como mulheres adultas, grandes e “guapas”, que mais visível se torna o seu trabalho de manipulação social daquelas características dos artefactos e objectos, as quais, inscrevendo-lhes diferentes estilizações, os tornam signos de distinção genderizados. Mas onde co-existem uma pluralidade de imagens de feminilidade.

- Entre “a saia azul”, “o vestido verde”, o “vestido das flores cor-de-rosa”, os “véus”, “batons e vernizes” ou... construindo em corpos de criança, corpos de mulheres. Imagens plurais de feminilidade.

- O “vestido verde” como um vestido “bom para casar” ou... uma imagem da mulher que já não é cachopa.

A acentuação do registo estético dos objectos manifesta-se, no caso do “vestido verde”, com a descoberta de novas facetas no seu uso lúdico, o qual radica na (sub)inversão do seu uso habitual. Abrindo-o e repuxando-o para trás, a inopinada “cauda” contida no objecto, convoca as meninas à transmutação de papéis femininos - do desempenho dos papéis de “mulher”, “mãe” ou “dona de casa” em curso para o de um estado particular, mulher-“noiva” – e do conteúdo da acção, agora definido como “casamento”<sup>274</sup>.

É no decurso da reiteração da rotina do “casamento” que se assiste à estilização do “vestido verde” pela atribuição de uma nova estética, cujo efeito visual e performativo solicita agora, a agregação em torno de si de outras meninas. A incorporação destes elementos, como suportes essenciais à modelação da nova definição do vestido e ao desenrolar da própria acção, provoca assim um efeito plástico de conjunto que tornam o objecto, a acção e as participantes, parte integrante de um corpo colectivo que não só se alonga e amplia, como se desloca. Esta estilização do vestido verde em “vestido de noiva” que se engrandece num novo comprimento pelo esticar do tecido e se suplementa num acréscimo do número de participantes que, daquela forma fazem medrar a sua “cauda”, tanto mais o quanto se expandem nas suas deslocações pelos espaços extra-domésticos da sala – os cortejos de casamento -, reverte-se numa visibilidade elevada ao cubo que, tornada imediatamente perceptível, o/as coloca na mira do olhar de outrém como simbolicamente relevantes.

O “vestido verde” participa assim, no presente, de uma história e de uma memória da experiência de se ser menina e, ambigualmente, da antecipação de uma possível faceta da condição de ser mulher adulta que ultrapassando a construção de um corpo feminino centrado exclusivamente no indivíduo, amplia simbolicamente o “território” de si ao “nós” pelo corpo e movimentos tornados colectivos. Sobretudo, afirma uma linguagem genderizada formulada *exclusivamente no feminino* que releva mais de uma encenação estética e do

---

<sup>274</sup> Cf. pt. 3.1. e cf. fotos anexo 7.



conteúdo emotivo que acompanha a *performance* colectiva do que da representação “fiel” de um evento tido como singular, socialmente aceite e supostamente “inevitável” – o casamento. Daí, a abreviação do seu cerimonial, reposto à exaustão naquele que surge afecto ao “cortejo de casamento”.

É na manipulação e uso social que as meninas jogam distintamente entre as representações sociais dominantes de feminilidade do mundo adulto e a construção social da realidade entre crianças no contexto do JI da Várzea, entre as representações do “casamento” e as do “cortejo de casamento” mediadas pelo “vestido verde” e os seus predicados, que se compreende a sua importância social na definição de uma dada feminilidade onde se evidenciam fortes traços do destino social da mulher tradicional, quando elas se lhe passam a referir como sendo “um vestido bom para casar”. Isso não significa, no entanto, a reprodução social da concepção adulta de casamento. Torna-se então significativo assinalar a discrepância que se assiste entre o contributo do “vestido verde” na representação da *rotina do casamento* e na construção dessa feminilidade e a ausência de qualquer referência ao elemento masculino, seja sob a forma de evocação, seja sob a forma de participação. Tal como a inexistência, por parte das meninas de uma qualquer assunção do papel de “esposas”, aquando das suas brincadeiras na casa. Por conseguinte, se as meninas parecem dominar e valorizar o conhecimento social que do ponto de vista geracional e do género apresenta como horizonte à sua condição de crianças-meninas, a passagem à condição de adultas-mulheres e dentro desta, a transição do estado de mulheres solteiras a casadas, já a sua representação ao nível da acção se concentra nos papéis tidos como predominantemente femininos de “dona de casa” e “mãe”<sup>275</sup>. O hiato que se regista entre a projecção simbólica do estado de mulher casada nos vários papéis que lhe são associados e os da sua representação como tal, afectos apenas aos que lhes são mais visíveis e nos quais estão implicadas directamente no quotidiano - o trabalho doméstico e as funções da maternidade -, podendo significar que elas desenvolvem expectativas positivas acerca desse acontecimento nas suas vidas, não se reverte porém num discurso explícito acerca das suas concepções sobre o papel dos maridos e das relações de conjugalidade mas tão só do seu papel como pais

---

<sup>275</sup> Não é demais recordar que são estes os principais papéis assumidos pelas meninas nas suas brincadeiras na casa, sendo de assinalar a par de uma parca presença de meninos, a ausência da representação do papel de esposa. cf. pt. 4.2.1.

nas relações de parentalidade “- Os maridos? Hum.. trocam a fralda!”, “ - Às vezes também batem [aos filhos] ... quando eles fazem alguma coisa!” – diz a Ana”<sup>276</sup>. Tal não significa da sua parte, como veremos, uma ignorância das relações heterossexuais que subentendem a concepção de casamento dominante e as que antecedem o estado de casada, nem tão pouco a sua assunção como seres assexuados/as e adormecidos/as para as relações afectivas e amorosas de que os “namoros” se assumem como a sua face mais próxima, mais visível e exemplar. Pelo contrário, o “mistério” e o impacto simbólico que suscita o “vestido verde” no grupo de meninas parece residir sobretudo na surpresa e expectativa sempre renovadas da sua imprevisível transformação numa acção colectiva cerimonial que conjuga ao mesmo tempo, valores fundamentais da cultura infantil – *desenvolver acções comuns* num clima de *reciprocidade e cooperação, brincando ao faz-de-conta* que se é *mulher grande* –, da cultura dominante feminina – ser atraente e vistosa – e daquilo que se deixa já antever como sendo um prenúncio da reprodução social do ideal de amor romântico – ser noiva. E onde o “cortejo de casamento” parece valer pelo seu carácter gerador de exclusividade de género, pelo seu protagonismo e pelo lugar central que aí, o feminino ocupa – a “noiva” e as suas “damas” –, ainda que em última instância elas, ao estarem a reproduzir estereótipos dominantes da sociedade<sup>277</sup>, se estejam a servir deles para assinalar outras distinções estatutárias de carácter geracional que intervêm no processo social de “tornar-se mulher”. Tal só se clarifica quando um dia, eu própria, ao ser nomeada como *cachopa*, à semelhança do que as crianças faziam entre elas comumente, sou confrontada com a conceptualização que, do seu ponto de vista, faz distinguir os diferentes estádios daquele percurso:

“[Ao lanche, lá fora...] - Ó cachopa! - diz a Rita referindo-se a mim que estou com um boné igual ao das crianças na cabeça.

- Ó cachopa! - chamam-me outras crianças. [...]

Mais tarde, falando com as meninas acerca do significado dessa designação elas explicam-me que “Menina é diferente de cachopa, cachopa é diferente de mulher. A cachopa é grávida e a mulher casou. As meninas são como nós...

---

<sup>276</sup> Cf. entrevista colectiva, Junho 1999.

<sup>277</sup> Nesta perspectiva, não deixa de ser importante assinalar a influência que podem exercer os brinquedos tipicamente femininos, em particular as bonecas e, dentro destas, o fascínio e a sedução do mundo *Barbie*: “Na mesa do *desenho*, a Ana está a decorar a capa onde vai guardar os seus desenhos. Recortou duas imagens de Barbies e pergunta-me: - Gostas mais desta ou desta? Dizendo-lhe que “não sei” e devolvendo-lhe a pergunta, ela responde-me: - Gosto desta! E aponta para a *Barbie* que estava com um vestido de noiva” (23 de Novembro 1998).

Tu (eu) és cachopa porque és graúda mas não és casada!" (26 de Fevereiro, 1999).

Neste sentido, o uso lúdico do “vestido verde como um vestido bom para casar”, reforça qualitativamente o valor de ser grande (adulto) conferido simbolicamente pelo uso de roupa adulta uma vez que se apoia na atribuição de diferentes significados às variantes geracionais e aos estados a ela associados e, onde, o facto de ser grande fisicamente, enquanto critério distintivo das diferentes categorias geracionais, não se confunde com os estatutos sociais por elas conferidos. É nesta subtil diferenciação que melhor se percebe o conteúdo que o “casamento” parece ter para estas meninas, enquanto representação simbólica do ritual de passagem que assinala a diferença entre estados de grandeza substantivamente diferentes: de alguém cuja identidade social, por via do casamento e das funções que lhe são consequentes, já não é mais criança-menina, nem criança-rapariga-cachopa, mas definitivamente uma mulher-adulta ou seja, com responsabilidades familiares e na esfera doméstica. É esta função do “vestido verde” que ao conferir uma dupla visibilidade a estas meninas, as tornam no presente e simultaneamente, símbolo das significações representadas metaforicamente que as investem de papéis sociais mais amplos – ser mulher, ser mãe –, sintetizando aquilo que na cultura infantil é um dos seus maiores valores - ser grande.

• A “saia azul” como uma “saia que dança” ou... uma imagem de mulher-menina onde “os rodopios” se assumem como um elemento partilhado da sub-cultura das meninas.

O uso da “saia azul”, cumprindo igualmente o seu papel na construção de um corpo feminino que se expressa no desempenho do papel corrente de mulher-mãe-dona-de-casa, vem a revelar um outro lado, pelo furor que suscita o accionamento das suas tremendas qualidades plásticas quando as meninas, descobrindo-lhe outros atributos lúdicos, interrompem a sua participação na acção para se auto-agraciarem e/ou exibirem num jogo de vertigem (cf. Calois, 1990), paralelo e corrente – os rodopios. Os súbitos rodopios que sobre si fazem enfundar e tufar o plissado da “saia azul”, abrindo-a num círculo alargado, tornam-se uma das principais imagens de marca da expressão individualizada das meninas<sup>278</sup>. Uma das imagens mais perfeitas do prazer feito excitação e ilusão

---

<sup>278</sup> Cf. fotos anexo 7.

de poder fazer à exaustão aquilo que os limites físicos e a força de gravidade impedem - a simulação de um corpo cuja grandeza sugere, paradoxalmente, a sua elevação/levitação – e aquilo que as convenções sociais procuram a todo o custo coibir – deleitar-se apenas pelo prazer que o prazer em si confere:

"[...] Depois da Gabi, Rita, Inês, Ilda, Lola e Rute terem estado a pintar as unhas na *biblioteca*, a Inês vem para o *quarto* e aí, põe-se a rodopiar, de braços no ar e dedos abertos, fazendo esvoaçar a saia azul.

- A minha saia também dança! - diz a Rita, acabada de chegar, levantando o vestido que trazia da casa e o bibe, rodando, fazendo esvoaçar a sua própria saia. Depois comunica: - É para arrumar! [...]

Mas a Inês vai para junto da "porta" rodar mais [...]" (23 de Novembro, 1998).

Aqui, o efeito estético que alia imagem, velocidade e movimento, condensados nos círculos em espiral que se desenham concentricamente em torno do indivíduo, ampliando-o, ao fazer convergir para si o olhar de outras/os, acaba por ter como alcance a sua multiplicação e propagação quase imediata ao colectivo das meninas, quando de audiência passam a participantes activas dessa mesma actividade:

- 1 "[...] A Lola vem mostrar-me a sua saia a esvoaçar, rodopiando. A Rita e Inês
  - 2 que também estão vestidas exibem-se, rodando. Rodopiam e comparam-se
  - 3 entre si *para ver que saia roda mais*.
  - 4 A Ilda que andava pela sala a puxar duas Barbies dentro um "barco", pára a
  - 5 olhar a Rita e diz: - Ai, a saia da Rita roda bem! A Rita roda ainda mais com a
  - 6 sua saia e a Inês também. [...] A Ana junta-se-lhes, levantando o bibe para
  - 7 fazer rodar a saia.
  - 8 - A tua não roda muito! - diz-lhe a Rita
  - 9 - Eu sei dançar ao pé coxinho! - diz-me a Inês, rodando só com um pé, mas
  - 10 desequilibra-se, cai e... ri-se. As outras meninas acompanham-na na risota."
- (27 de Novembro, 1998)

Desta feita, a visibilidade social desencadeada pelo rodopio da "saia azul", afirma uma estética do vestir que faz colidir as qualidades substanciais da vestimenta com a *performance* pessoal e que subsiste por si só, uma vez que decorre da iniciativa individual do actor que a enverga e não na coadjuvação directa de outros. São estas mesmas razões que acabam por motejar o seu carácter social, dado que ao permitir a cada uma das meninas o exercício do rodopio, independentemente do uso da "saia azul", se converte em fonte de inspiração, de reciprocidade na partilha de um mesmo interesse comum, de um mesmo formalismo da acção (linhas 1-3) e de atribuição de sentido, logrado pelos efeitos e pelas emoções alcançados. Daí, que mais importante que a roupa

que se trás vestida, se torne então o acto de rodopiar e a partilha da acção colectiva e das emoções provocadas pela vertigem e pelo eclodir do riso descompressor de tensões (linha 10) e reparador de cumplicidades assombradas pela avaliação comparativa da *performance* individual (linhas 1-3, 5-6 e 8). Todavia, é neste contexto que se estabelecem igualmente formas de individualização (linhas 9-10) vs. diferenciação assentes numa avaliação crítica da *performance* vs. distinção (linhas 2-3, 5-6 e 9).

É esta dramatização das emoções e das representações femininas que, cultural e colectivamente imputam uma estilização particular à “saia azul” e a tornam objecto de culto no seio do seu grupo. De tal modo que, informalmente, se esboça como critério e regra a observar na sua escolha selectiva de roupa feminina, como forma de afirmação pública da sua feminilidade, que esta seja “roupa que rode”:

“À hora da saída, a Ilda já sem bibe rodopia.

- Queres ver a minha? - pergunta a Rita à Ilda. E rodopia com a sua saia a esvoaçar. A Ilda olha e rodopiam as duas”. (23 de Novembro, 1998)

“Depois do lanche da manhã, quando as crianças participam colectivamente num baile, pergunto à Rita, *dançarina entusiasta e grande impulsionadora destes eventos* porque não dança, e ela responde-me: - Porque não tenho saia!” (7 Dezembro, 1998)

Usar “roupa que rode”, à semelhança do que acontece quando se usa a “saia azul” torna-se assim, mais do que um imperativo em usar aquela saia, sinónimo de usar um tipo determinado de roupa. Ou seja, roupa que não sendo calças – vestuário identificado primeiramente como masculino – se afasta de um modelo de género andrógino, ou roupa que sendo hiper-feminina encapsula o corpo numa definição que evidencia as suas formas e relevos, mas que o imobiliza. O uso “adequado” de roupa feminina pauta-se então pela defesa de vestuário típica e *exclusivamente feminino* – vestidos e saias – cujo ideal de “medida certa” de amplitude corresponde ao efeito almejado pelo exemplo da “saia azul”, sendo que em caso de tal não ser possível se podem usar alguns truques para colmatar tal infortúnio. É pois, na sequência das estratégias desenvolvidas pelas meninas para tirar partido da sua roupa, em particular daquelas que lhes oferecem limitações à *performance* que sou formalmente confrontada com a transmissão de técnicas específicas: “- *Se prenderes mais*

*alto, roda mais! - diz-me a Rita quando passo junto dela, referindo-se à saia rodada que trago vestida*<sup>279</sup>

Sendo assim, pode dizer-se que o uso particular da “saia azul” com os seus rodopios, instituiu uma moda e uma espécie de regra social para uma boa *apresentação de si* como meninas e como sinónimo de feminilidade, onde o “bom gosto de vestir” implica ser capaz de fazer a escolha assisada de uma peça de roupa que “rode” e onde o “bem vestir” requer como competência corporal o domínio do corpo em movimento, avaliado pela capacidade para conjugar a impulsão de maior velocidade com a maior duração. É nesta perspectiva que se introduz um certo sancionamento aos limites da escolha arbitrária de objectos e se definem subjectividades partilhadas acerca de gostos, sentimentos e comportamentos específicos, como se verá, sem que com isso, nunca a “saia azul”, talvez pela perfeição que o seu rodopio alcança, perca o seu valor simbólico.

A importância simbólica daquele critério avalia-se para as situações onde se assiste à referência do uso estratégico de vestuário feminino e onde o rodar se torna fonte de afirmação de si como alguém conhecedor da cultura das meninas e que visa desafiar os poderes das *mais velhas* e poderosas neste grupo, como é o caso da Clara (3a), ou que visa chamar a atenção sobre si, como é o caso da Ilda (5a):

“[Numa discussão entre meninas, aquando da arrumação], a Clara diz *desafiadoramente* para a Rita, Ana e para a Gabi: - Amanhã, eu venho com o meu vestido novo! Amanhã, eu venho com o meu vestido novo! Amanhã, eu venho com o meu vestido novo!

- E eu vou trazer calças! - diz a Rita, *displicente*.

- Só que o meu dá roda! - continua a Clara, no mesmo tom, para as meninas.

As três meninas colocam-se em círculo fechado para a Clara a cochichar *toilettes*, e a Ilda, acabada de chegar, ao explicar o que vai trazer vestido no dia seguinte (eu não consigo ouvir os pormenores) dá rodopios e faz esvoaçar o lenço, *para exemplificar*. [...]”. (4 de Maio, 1999)

Diferentemente do “vestido verde”, o sortilégio da “saia azul”, reside então no poder discricionário da sua usuária para se fazer perceber individualmente no modo como a faz rodar e como, ao fazê-lo, institui um “estilo rodopio” que se torna modelo de saber-fazer acessível a outros. Os rodopios sobre si, como se fossem uma espécie de dança a que cada menina se entrega,

---

<sup>279</sup> Cf. registo de 27 de Maio, 1999.

traduzem-se, pela sua frequência, colectivização, significado, valor simbólico e transversalidade ao nível das relações sociais e de sociabilidade entre as meninas, numa espécie de coreografia “espontânea”, num *happening* e *show* visual que unindo-as, faz sublevar a sua condição própria de meninas-crianças naquilo que se torna um dos maiores elementos partilhados da sua sub-cultura infantil. Podendo ser efectuados por qualquer menina, a qualquer momento e com qualquer roupa - desde a “saia azul” aos vestidos da casa, passando pelo bibe e a roupa que se trás por baixo dele -, o que se assiste, de cada vez que uma delas rodopia é à imediata atenção das outras sobre si, a que se segue a sua reprodução. Neste sentido, aquilo que começa por ser um acto individual, torna-se num acto eminentemente social e numa das maiores marcas da originalidade da sua *performance* colectiva.

A suspensão, ainda que momentânea da representação simbólica dos papéis e das imagens adultas, ao interrompê-las, mercê da reprodução social dos rodopios de que a “saia azul” lançou moda, assinala uma diferença muito significativa que reitera: i) a possibilidade de afirmação de poderes individuais legitimados nos valores da cultura de pares - onde a *ludicidade* se faz acompanhar do *controlo sobre o seu corpo*, dos *seus próprios interesses* e os do *mundo em que se inserem*; ii) a sua conciliabilidade com o colectivo, pela emergência e institucionalização de modos femininos partilhados de se ser menina no grupo de meninas – os rodopios; iii) a sua aprendizagem – a observação, o ensaio e as comparações recíprocas, que assim “apaziguam” o eclodir de relações de competição exaltadas. Onde também se reiteram valores da cultura feminina dominante, uma vez que o uso criativo da “saia azul” se torna linguagem de desejo e sedução e assunção de uma feminilidade de tipo particular, onde o estar bem consigo própria e na sua “pele” se constitui como valor:

- “[...] - E porque é que vocês gostam tanto que a saia rode? – eu.  
- Porque são vaidosas! – Gabi.  
- E tu? Não és vaidosa? – eu  
- Sou! – Gabi.  
- Eu também! – Ana.  
- E o que é ser vaidoso? – eu  
- O queeeeê? – Ana.  
- O que é ser vaidoso? – eu  
- É porque... gostamos muito de ser vaidosas... - Gabi.  
- Esta bem! Mas o que é ser vaidoso?.

- É sermos giras... - Gabi.
- É p'ra enfeitá-nos! - Lola [...] (entrevista às meninas, Junho, 1999).

O uso da “saia azul”, a meio caminho entre representar-se como mulher grande e ser menina entre meninas, mas sobretudo, a percepção do seu efeito visual junto de outros/as por via dos rodopios, torna-a experiência vivida gratificante e reflexo “para dentro” de si e alicerce de uma subjectividade onde o prazer de si, definido nos seus próprios termos como “gostando de ser vaidosas”, “giras ou “jeitosas”<sup>280</sup>, se tornam qualidades reivindicadas como *exclusivamente femininas*. O que não significa que este tipo de expressão da subjectividade não se faça acompanhar de um trabalho de socialização moralizador que visa a contenção dos seus comportamentos.

São todos estes predicados que permitem compreender a importância social da “saia azul” quando as meninas, passando a referir-se-lhe como sendo “uma roupa boa para rodopiar, dançar”, afirmam a construção de uma outra faceta da sua feminilidade onde predominam fortes traços da sua condição social de crianças e onde se destacam o princípio e os efeitos lúdico e original do seu uso.

• O “vestido das flores cor-de-rosa” ou... uma imagem de mulher sexualizada.

Contrastando com os modelos de feminilidade sugeridos pelo uso das peças de roupa anteriores, salienta-se uma representação hiperobjectivada da feminilidade que se manifesta estrondosamente no registo acentuado de características sexuais onde, numa conformação canónica ao ideal somático que faz do corpo da mulher objecto potencialmente sexual, se desenham novos relevos no corpo: os seios.

O processo de construção de uma imagem de mulher sexuada, desencadeado pelas duas meninas que inicialmente mais frequentaram a casa e que nela se assumiram, desde a primeira hora, como as “top girls” e as que mais “modas” lançaram – a Gabi e a Rita –, inseriu-se no refinamento da rotina do *vestir*, pela introdução de uma nova “peça de roupa”. Desta feita, a inovação

---

<sup>280</sup> “[Para convencer a Clara a vestir um vestido que esta não gosta], a Ilda diz-lhe: Tu não queres ser jeitosa para ir à festa? A Clara olha para ela, sorri e deixa que ela a vista”, In registo de 27 Abril 1999.



consistiu na transformação de um objecto – as *écharpes* – pelo seu uso como uma peça de roupa interior eminentemente feminina – o *soutien*<sup>281</sup>:

- 1 “A Rita e a Gabi foram para o *quarto*. Tiram as *écharpes* vermelhas do
- 2 “guarda-fatos” e amarram-nas à volta do peito.
- 3 - É o meu *soutien*! - disse a Gabi pondo as mãos no peito, ajeitando-se.
- 4 - A minha mãe usa *soutien*! - comentou a Rita.
- 5 - Pois é, a minha também! Quando eu for grande também vou usar! - diz Gabi
- 6 - Ai, eu também... - diz a Rita. [...]
- 7 Mais tarde, no *quarto*, a Gabi dobra um lenço e amarra-o em volta do peito e
- 8 diz: - Sou uma mulher! Tenho um *soutien* de pano! Sou uma mulher grande!
- 9 (apalpa o peito com o lenço amarrado) [...]. (19 de Novembro, 1998)

Esta peça de vestuário íntimo, reportada ao estado de mulher adulta, de que a evocação da mãe se torna exemplo primeiro e comum (linhas 4 e 5), deixa a descoberto a realização do desejo que o *brincar ao faz-de-conta* permite, ao mesmo tempo que conta da antecipação positiva desse mesmo desejo, ao qual subjaz o valor de ser grande (linhas 5-6 e 8-9). Usar “*soutien*”, torna-se assim uma espécie de introdução à representação objectivada da mulher adulta como ser sexuado, expressa numa chamada de atenção que compensa a ausência de volume com o uso invertido do objecto transformado – a *écharpe* como “*soutien*” é colocada por fora da roupa -, pela sua cor – as *écharpes* que foram usadas como “*soutiens*” eram vermelhas – e pela gestualidade, onde o toque repetido se apresenta coerente com a criação da ilusão de seios visíveis (linha 9). Não deixa assim de ser interessante atentar, na composição deste corpo feminino e da sua feminilidade, a uma construção óptica e simbólica que faz dele objecto de atracção, não por via de uma estética criada a partir da exploração da plasticidade da peça de roupa base, como foi o caso do “vestido verde” e da “saia azul”, mas pelo *design* da sobreposição de adereços. Neste sentido, é a composição de um corpo desejado de mulher adulta, sexuada que sobrevem e se afirma em si:

[...] - Vocês gostam mais de ser crianças ou gostavam de ser grandes? - eu.  
- Grandes! – Gabi.. – Porque gostamos de usar sapatos com bico alto e... ter  
mamas...  
- Porque a gente gostava de ser mulheres! – diz a Rita.

---

<sup>281</sup> À hora de “arrumar” a Gabi pergunta-me: - Depois vais escrever? Eu leio-lhe o que escrevi fazendo menção à *écharpe* amarrada à volta do peito. Ela ouve com atenção e acena afirmativamente com a cabeça. A Rita que andava na *cozinha* a terminar as arrumações, ao ouvir tal referência, disse: “- Estavam a falar dos *soutiens*?”

- Estávamos pois! Isto não é um *soutien*? - pergunto-lhe eu apontando para o lenço que ela tinha amarrado à volta do peito. - É! - disse ela a rir-se”. (In registo 19 Novembro). Cf. fotos anexo 7. Cf. cap. II, pt. 2.4. e 2.5.

- Porquê? - pergunto eu.
- As mulheres são bem vestidas... - diz a Rita.
- Têm mamas! - diz a Gabi.. [...]” (entrevista colectiva, Junho, 1999)

A representação simbólica de si como mulheres sexuadas pela transformação imputada ao uso de “velhos” adereços imbuídos de novos significados – *écharpes* que se transformam em “soutiens” -, apenas por estas duas meninas, denota assim não só uma outra construção da feminilidade, mas também, uma cumplicidade que as une e distingue dentro deste grupo, como inventivas e as mais audaciosas. Ajudando-se mutuamente ou sendo ajudadas por outras crianças na tarefa de “vestir” os “soutiens”, são elas quem, a par do uso de uma das três peças de roupa feminina mais significativas simbolicamente dentro do grupo – o *vestido verde*, a *saia azul* -, o uso de adereços e maquilhagem<sup>282</sup>, mais contribuem para a transformação da *rotina do vestir e enfeitar* em fala de sedução que complexifica as *performances* simbólicas sexuadas, numa hiperobjectivação e idealização onde subsistem inúmeros laivos de *coquetterie*. Todavia, ainda vai demorar um certo tempo até que a construção deste corpo objectivado de mulher se torne mais visível e assumido. Com efeito, assiste-se ao longo de cerca de dois meses<sup>283</sup>, a par do uso sistemático do “soutien” por elas, à manifestação de uma atenção desmesurada às formas das mulheres adultas e objectos onde aquele seu interesse se identifica (linha 10 do excerto que se segue) e a sua curiosidade se procura satisfazer (linhas 10-16)<sup>284</sup>.

- 1 “No quarto, a Gabi veste um vestido e a Rita a saia azul [...] ambas tiram dois
- 2 lenços do “guarda-fatos”, prendendo uma das pontas na fita do cabelo, de
- 3 modo a que eles lhes caíam pelas costas. Tiram mais dois lenços, dobram-nos
- 4 e amarram-nos à volta do peito, os *soutiens*. Ajudam-se mutuamente nestes
- 5 arranjos. Depois, rodam sobre si várias vezes fazendo as saias e os lenços
- 6 voarem. Riem-se. [...] A Gabi, mostra-me um vestido que tem um soutien
- 7 incorporado, dizendo: - É giro este vestido!
- 8 - Tem um coiso para pôr as mamas! - diz a Rita. - Eu também tenho soutien!
- 9 (apalpa o lenço de pano que está enrolado em volta do peito).
- 10 - E tu? Também tens? – pergunta-me ela.
- 11 - Tenho! - digo eu.

<sup>282</sup> Cf. Fotos Anexo 7.

<sup>283</sup> Cf. anexo 21.

<sup>284</sup> Uma vez mais se observou o recurso ao mundo *Barbie*: “[...] A Ilda agarra na *Barbie Sisi* e puxando-lhe o decote para baixo, mostra as mamas da boneca à Inês [...]”, In registo de 5 de Janeiro 1999. A ida à piscina realizada mais tarde, que implicou a presença de adultos e crianças, meninos e meninas, todos juntos nos balneários, constituiu-se num intenso momento não só de observação “ao natural” dos corpos, mas também de comparação e expressão de perplexidade ou não!, In registo de 17 de Março 1999.

- 12 - E é branco? - pergunta a Gabi.
- 13 - É! - respondo eu.
- 14 - Ó mostra! - pede a Rita, rindo-se.
- 15 Mostro a alça. - Não, mostra! - diz a Gabi
- 16 - Não posso porque trago um vestido! - digo eu.
- 17 - A minha mãe não gosta de vestidos! - diz a Gabi
- 18 - Ai, eu gosto! - diz a Rita.
- 19 - Eu também! - diz a Gabi. - Tenho quatro!
- 20 - Eu também tenho! - diz a Rita.
- 21 A Gabi veste um vestido e mostra-me [...] ". (23 de Novembro, 1999)

Só em Janeiro<sup>285</sup>, a Gabi (5a) começa a usar o "vestido cor de rosa das flores", que o mesmo é dizer, começa a fazer uso de um vestido que tem incorporadas as copas de um soutien pela inflação de uns seios volumosos e proeminentes, à custa do enchimento com panos ou roupas existentes no "guarda-fatos" resolvendo assim, o problema da sua vacuidade e consequente amolgamento<sup>286</sup>. Esta "ousadia", conquanto fonte de risota e excitação entre as meninas que inicialmente presenciaram a cena, rapidamente deu lugar a um misto de admiração e temor perante as consequências que se adivinhavam junto da Carlota. Estas expectativas ambíguas, deixando antever, por um lado, o desejo unânime do grupo de meninas em assumir uma representação sexuada da sua feminilidade, mostrando-as como seres atentos e conhecedores das características sexuais que salientam uma das diferenças mais visíveis do dimorfismo sexual, por outro, dá conta do modo como numa série de situações, gerem esse conhecimento e desejo aos olhos dos adultos, fazendo-se passar por ignorantes ou reprimindo e silenciando a expressão da sua sexualidade. Neste caso, ao verem infundados os seus receios o que se assiste, a partir de então, é à incorporação nas *rotinas do vestir e enfeitar*, de mais uma peça de vestuário feminino cuja estilização, por via da construção de saliências - mamas - , passa a ser vista como importante objecto de investimento na construção de uma outra imagem de feminilidade. Todavia, este trabalho de estilização que produz corpos sexualmente desejáveis e desejados, capazes de causar uma forte impressão visual, só passado algum tempo se institui como ritual de feminilidade entre as meninas da Várzea, construindo *identidades de género*

---

<sup>285</sup> In registo de 8 de Janeiro de 1999.

<sup>286</sup> Cf. Fotos Anexo 7, In registo de 8 Janeiro 1999.

*colectivas e exclusivas*, a par dos rodopios (linhas 1-6) e conversas em torno dos vestidos (linhas 6-7 e 16-21)<sup>287</sup>.

Se a construção de um corpo de mulher sexualizada se demorou entre a sua representação indirecta – as *écharpes* - e a sua concretização numa espécie de prótese mamária – o uso do “vestido das flores cor-de-rosa” -, a sua reprodução no interior do grupo de meninas também foi sendo protelada, pelo que só nos meses finais do ano lectivo se observam outras meninas, as novas frequentadoras da casa, a fazê-lo. É esse o caso da Ilda e será depois, o caso da Clara<sup>288</sup>.

[...] A Ilda põe o “véu” azul de tule na cabeça e veste a saia azul. O Rui que está com ela no quarto observa-a vestir-se. Depois, a Ilda tira a saia.

- Ah! Já sei! Vou vestir isto, Rui! - diz-lhe ela tirando do “guarda-fatos” o “vestido das flores”, estendendo os braços no ar por forma a abrir o vestido à frente dele. - Primeiro, é isto que vou vestir! - continua ela, enfiando o vestido pela cabeça. Em seguida, puxa-o para baixo, ajeitando-o. - Ai! Este é preciso umas mamas... umas maminhas!... - diz ela, procurando no “guarda-fatos” roupa de bebé que começa a dobrar.

- Isso é pró bebé! - diz-lhe o Rui que estava sentado na cama, olhando para ela, *com muita atenção*.

- Não! Eu faço assim!... - diz-lhe a Ilda começando a dobrar a roupa do bebé para a pôr nas copas do soutien do vestido [...]. O Rui continua a olhar para ela, *muito sério*.

Quando ela acaba de construir as “mamas”, diz para o Rui: - Olha! Olha! - segura nas “mamas”, ajeitando-as e ri-se. - Ó Clara, não podes vir! - diz ela, olhando para a “porta”, onde a Clara estava a parada olhar. Depois, vira-se para o Rui e diz-lhe: - E quem leva o bebé sou eu!

- Tem as mamas grandes! - comenta a Clara. [...] (22 Abril, 1999)

É neste processo de construção de imagens idealizadas de feminilidade, onde sobrevivem modos sexualizados de mover e colocar o corpo que se torna tanto mais importante assinalar a permanência da Gabi, como a principal usuária do “vestido das flores cor-de-rosa”, pelo menos numa fase inicial prolongada. Assume-se como a sua “dona exclusiva” e única protagonista, num assomo auto-determinado: “- *Eu não tenho vergonha! - diz-me a Gabi ajeitando “as mamas”*<sup>289</sup>. Sendo uma das meninas *mais velhas e veterana* do grupo de crianças e do sub-grupo das meninas, mas sendo igualmente uma das mais

<sup>287</sup> Esta conversa sobre os vestidos articula-se ainda com as considerações acerca do vestir efectuadas a propósito do uso da “saia azul”, o mesmo acontecendo em relação aos rodopios que agora são acrescidos de efeitos visuais provocados pelo esvoaçar dos lenços.

<sup>288</sup> Cf. Fotos Anexo 7. Sobretudo em Maio. Cf. anexo 21.

<sup>289</sup> In registo de 23 de Março 1999

pequenas e mais fracas fisicamente<sup>290</sup>, esta consciência apurada do corpo e, particularmente, do seu - que de acordo com a assimilação dos estereótipos da sociedade mais ampla, o classificam e avaliam como distante do modelo desejado, assinalando-o distintamente como tal - parece ter como tradução esta espécie de exacerbar simbólico de si como grande e possante, de que as “mamas” se tornam um dos principais signos. Se o corpo por inteiro pode não corresponder à sua idealização social, isso não implica que partes dele não possam reter um significado poderoso, pelo que a pequenez corporal que a todo o momento a Gabi procurava obviar pela exibição de uns “seios” invejáveis é acrescida de uma série de acessórios hipnotizantes – “um colar prateado e um anel com uma enorme “pedra” vermelha”<sup>291</sup>. Prendendo sobre si a atenção admirada das outras meninas, estas próteses e posições constituem-nos numa espécie de apêndices, cuja função simbólica e compensatória sublima a discrepância entre a corporeidade real e a que faz projectar. Como tal, tornam-se recursos inestimáveis na gestão das impressões que efectua junto de outros. Isto significa, no seu caso, que mais do que vestir o “vestido das mamas” para objectivar uma representação de mulher adulta nas suas funções do trabalho doméstico ou maternas, o uso desta peça de vestuário valeu por si só para lhe conferir uma posição de poder nas brincadeiras na casa, sobretudo, pela autonomia que o seu desfile nos “corredores” e “ruas” da sala lhe permitia como forma redundante de *afirmação de si*. Esta é expressa numa vocação de manequim que, a par do assombroso uso de adereços, mantido insuperável ao longo de todo o ano, a confirmaram não só como a *top* das *top girls* mas também como a menina que maior partido tirou de algo que simbolicamente se auto-atribuiu como superior – uma imagem de mulher grande, sexualizada, sedutora e *coquette*. Um conjunto de atributos onde o ar sonhador, a pose estudada, o revirar dos olhos, os trejeitos da boca, o franzir do nariz, cultivando, ora a afectação e o snobismo, ora o desprezo e a aversão, habilmente trabalhou para gerir ora proximidades vs. alianças, ora a marcação das distâncias vs. diferenciações. Com isso, criando uma aura de ascendência que a justifica e entroniza no seu poder. O refinamento que tal imagem atingiu, contrasta fortemente com o caso da Ilda, a mais alta da sala, de cabelos compridos

---

<sup>290</sup> Esta criança tinha uma doença que lhe impedia o crescimento normal.

<sup>291</sup> Só a título de exemplo, *in* registo de 10 de Dezembro 1998 e ainda cap: V, pt. 3.1. e anexos 28 e 28a.

loiros<sup>292</sup> e olhos azuis, onde o uso do vestido das “mamas” a apresenta na sequência directa da representação dos papéis tradicionais de mulher e onde procura tirar partido dele como mecanismo de legitimação dos seus poderes e autoridade junto das outras crianças, mais novas, na casa.

Desta feita, *vestir e enfeitar*, longe de ser um acto aleatório, reflecte um conhecimento que as crianças têm do mundo adulto no que distingue as mulheres dos homens, mas também mostra a força do conservadorismo da cultura infantil ao nível do conhecimento partilhado das hierarquias do vestir. Estas, sinónimo das hierarquias do parecer subentendem a proclamação da autoridade das suas usuárias, ao mesmo tempo que estendem o poder da civilização dos costumes e da sua dominação simbólica. Subjaz-lhe o jogo da distinção, onde o estatuto social elevado aparece associado a formas e posturas que pela sua exuberância e permanente criatividade, como é o caso da Gabi e da Rita, contrastam com a mera reprodução de um estilo, há muito ultrapassado pelas suas criadoras, como é o caso da Ilda. Por trás dessa dinâmica é possível reconhecer a importância de um capital simbólico fortemente ligado a um estatuto sócio-económico e a valores da classe média, a formas e posturas “modernas” e “urbanas” que contrastam com as das meninas que dispõem de menores recursos e se apresentam ligadas à “ruralidade”.

• Adornos e cosmética ou... uma imagem de mulher sedutora.

Todos aqueles “textos” primeiros impressos à flor da pele pelo vestuário, se precisam, ainda mais, com a aplicação de adornos que alindam as meninas numa estética *sui generis*, onde começa por sobressair o rosto.

[...] A Ilda pede de novo *baton* à Inês e esta dá-lho. - Cada uma pinta os seus lábios. Não é para estar a pôr porque é feio! - diz ela enquanto se pinta.

Fecha-o e entrega-o à Inês que sentada na cama, pinta os lábios da Lola.

- Ó pá, ela já pintou! - diz a Ilda para a Inês. - Não pintes para as mãos!

A Inês dá o *baton* à Lola e esta pinta-se.

- Deixem-me mais um bocadinho! - diz a Ilda.

A Inês guarda o *baton* no bolso do bibe. Volta a tirá-lo e entrega-o à Lola que agora a pinta.

- Anda tens de tirar a bandolete! Fica em pé! - diz a Ilda para a Inês. A Inês tira a bandolete. - Agora é para secar o cabelo! - diz a Ilda para a Lola,

---

<sup>292</sup> A importância social de ter cabelos compridos loiros, avalia-se no contexto das brincadeiras das meninas, quando a Clara, uma morena, no decurso de uma participação se auto-identifica nos seguintes termos: “- *Eu sou aquela que tem os cabelos loiros!*” (In registo 27 de Abril 1999). Uma vez mais, se considera que poderão estar na sua origem a referência a modelos externos fornecidos pelos meios de comunicação social e da cultura *Barbie*.

referindo-se à Inês. Pega numa escova penteia o cabelo da Inês enquanto que a Lola o “seca” com o secador.

- Olha, faz assim... - diz a Inês para a Ilda, pegando na escova e penteando o cabelo para trás.

- Ah, cachopa! – diz a Rita, *aprovadoramente*, entrando no quarto [...]. (13 Novembro, 1998)

O rosto ataviado de lenços, *écharpes* e tules, a meio caminho entre a representação de cabelos compridos e/ou uma espécie de postição e/ou de véu, emparelha com uma cosmética onde se realçam os olhos mas, especialmente, os lábios, pelo uso de *baton* bem garrido<sup>293</sup>. É neste contexto que se evidencia a perícia das meninas em fazer a colagem dos motivos e modelos que lhes chegam por via da TV, do mundo *Barbie*, das revistas femininas, das suas idas à cidade, mas também a sua aptidão para a *bricolage* e improvisação de recursos e técnicas, onde os modelos de *designer* dos “véus”/cabelos lançados pela Gabi e Rita fazem jus.

A par dos “véus”, são também os *batons* que transportados de casa pelas meninas e frequentemente omissos e ocultados aquando da mostra de objectos pessoais que ocorria no *momento de reunião* (cf. cap. IV, pt. 3.1.), são usados e transaccionados no contexto das suas interações, inserindo-se nas *rotinas do vestir e enfeitar* ou fora delas mas revestindo-se, em qualquer dos casos, de uma índole imperiosa e urgente que à semelhança dos rodopios, faz interromper o curso das acções ou convergir para junto de si, meninas provenientes dos quatro cantos da sala. Pintando-se a si e às outras, repetidamente, na mesma situação ou ao longo do(s) dia(s)<sup>294</sup>, esta dinâmica social do *glamour* constitui-se num ritual onde pintar os lábios é, não só uma forma de evidenciar uma parte específica de uma parte do corpo, prosseguindo a construção de corpos femininos idealizados<sup>295</sup> e sexualizados que se querem no seu projecto de corpos desejados e desejáveis, mas igualmente, corpos vistos e vistosos:

“A Rita, mostra-me o seu *baton* e eu digo-lhe que também tenho um. Ela olha para mim e diz, sorrindo: - Ó mostra!

---

<sup>293</sup> Cf. registo de 19 Outubro 1998. “Pintar” os olhos envolveu a Rita, Gabi e Inês. Pintar lábios, cf. fotos Anexo 7.

<sup>294</sup> Cf. anexo 21.

<sup>295</sup> Uma vez mais, o modelo *Barbie* é aqui fonte de inspiração. Com efeito, numa conversa acerca das prendas que as crianças desejariam receber no Natal, a Rute foi muito explícita: - “Eu quero ter uma *Barbie* que pinta os lábios!”, *In* registo de 23 de Novembro 1998.

Vou buscá-lo e mostro-lho. Este *baton* tem uma cor amarelada, em vez de ser em *stick* vem numa pequena caixa e apenas dá como efeito um pouco de brilho. As crianças abrem-na logo e cheiram-na. Depois, cada uma com o seu dedo, tirou um bocado do *baton* e pôs nos seus lábios.

- Não tens de outra cor?... - pergunta a Rita". (7 de Dezembro, 1998)

Esta decepção perante a falta de visibilidade do produto, avaliada como insuficiente, denota que a cor é um critério de atracção importante a considerar, ao mesmo tempo que reforça a ideia do seu uso estratégico na ampliação da imagem de si e onde se transmitem de técnicas do *look*:

"[...] A Gabi pega na carteira de missangas que a Inês tem na mão e abre-a: - Deixa-me pôr o *baton*! - diz ela, pondo *baton* roxo nos lábios.

- Estás nervosa! Pega, caracas! - diz a Rita à Gabi, tirando-lhe o *baton* da mão. - Depois eu boto-te! Depois eu fecho! E começa a pintar-se.

- Abre a boca para te pintar (os lábios) - diz a Gabi observando-a a pintar-se: - Põe pouco! [...]" (2 de Março, 1999)

"A Ana desta vez, trouxe de casa um *baton* que tem partículas brilhantes. A Rita e a Gabi pintam os lábios.

- Não limpes! Não limpes! Não limpes! Porque senão saem os brilhantes! - diz a Ana para as outras meninas. [...]" (19 de Maio, 1999)

Estas modificações efémeras e renováveis dos traços do rosto, que sublinhando os seus volumes com matérias coloridas, técnicas de cabeleireiras e "colagem" de adereços, fazem da epiderme o suporte onde se aplica e manufactura um segundo rosto, prosseguem a "cadeia de montagem" permanente e sempre em mudança que torna visível o corpo e/ou as suas partes, mesmo as mais ínfimas, como é o caso das unhas, agora pintadas com verniz:

"[...] A Ana tira o verniz do bolso do bibe e mostra-o. A Rita e a Gabi *precipitam-se* para o frasco e a Ana diz: - Vamos para aqui! - indicando a tábua de passar a ferro. Apoia-se na tábua rodeada das restantes meninas, todas muito juntas<sup>296</sup>.

A Ilda, a Lola e a Inês que estavam na *biblioteca* vêm a correr e juntam-se-lhes. Então, a Ana abre o frasco e pinta as unhas delas. Primeiro, as da Gabi, depois as da Rita, Inês, Ilda, Lola e Rute. À medida que as unhas vão sendo pintadas, as meninas afastam-se com os braços levantados e as mãos abertas *para o verniz secar*." (25 de Novembro, 1998).

Tão importante como pintar as unhas, sinónimo de uma feminilidade que procura "discretamente" não passar despercebida, é a difusão de modelos ideais da sua apresentação, onde o seu tamanho conta tanto como o seu colorido e

---

<sup>296</sup> Cf. Fotos Anexo 7.



onde se pressente a influência de um estilo “tigresa”: “- Já posso pintar esta unha! Já está grande! – diz a Ilda à Rita, mostrando-lhe as unhas da mão.”<sup>297</sup> O entusiasmo que se desenrola em torno do pintar de unhas deve, no entanto, conceptualizar-se como tarefa exclusivamente feminina, uma vez que até mesmo por alturas do Carnaval, época em que todas as transgressões são possíveis porque “ninguém leva a mal”, elas têm como preocupação a sua salvaguarda como tal:

“[Em vésperas de Carnaval, fala-se, entre outras coisas, de como é que as “bruxas” – disfarce escolhido pela maioria das meninas - devem ir pintadas e o preto é a sua cor de eleição<sup>298</sup>. Assim, as “bruxas” devem levar as unhas pintadas com verniz preto].

- Yé! - dizem as meninas em coro, *todas entusiasmadas*.

- Mas para os bruxos, não! - diz a Rita, dirigindo-se aos meninos.” (26 Janeiro, 1999)

É neste contexto feminino que atribui valor extremo à cultura visual e de consumo, fortemente influenciada pelos modelos do mercado cultural para a infância feminina onde se evidencia mais o mundo e a personalidade *Barbie* como ídolos do que a boneca em si (cf. Kline, 1993:170) que, de uma paleta de cores vivas, sobressai a reprodução social que as meninas realizam do cor-de-rosa, adoptando-a como a sua cor de eleição; a par do vermelho, amarelo e roxo<sup>299</sup>.

Finalmente, é no âmbito desta cultura cosmética e colorativa, também ela geradora de fronteiras de género feminino que se assiste ao recurso estratégico dos *batons* e vernizes como forma de desafiar uma dada posição social no grupo de meninas. Tal é o caso da Ana que embora sendo a *mais velha*, uma das mais altas e a que mais se comporta como “menina ajuizada”, como se fosse a representante da Carlota junto das crianças<sup>300</sup>, não detém inicialmente uma posição próxima do trio de meninas – Gabi, Rita e Inês - que começa por ocupar a casa e aí instituir as rotinas do *brincar* e as modas femininas. Sobretudo, da Gabi e do duo “apertado” que esta mantém com a Rita.

<sup>297</sup> In registo 22 de Janeiro de 1999.

<sup>298</sup> Esta escolha poderá dever-se, em grande medida, à influência de um livro de histórias em que o personagem principal é uma bruxa. cf. o livro Infantil “A bruxa Mimi.

<sup>299</sup> In registos de 10 Dezembro 1998, 5 de Janeiro, 1999, em conversas quer enquanto se “come” na casa quer enquanto desenham. As cores, em especial o cor-de-rosa, vermelho e amarelo, são coincidentes com as que Bailey, (1993:30-31), identifica como sendo as que as crianças do seu estudo apontaram como as femininas.

<sup>300</sup> Cf. cap. V, pt. 3.2.

É nesta conjuntura relacional, agravada pela sua não participação nas brincadeiras que estas meninas desenvolviam inicialmente na *casa*<sup>301</sup>, em especial na *rotina do vestir e enfeitar* e na impossibilidade de sequer se oferecer como potencial concorrente ao “guarda-fatos” e adereços com que ambas, copiosamente, se apresentavam que a Ana, ao trazer de casa, por sistema, *batons* e vernizes, consegue suscitar a atenção delas sobre si e mantê-la no tempo. Tanto mais o quanto, em face da apresentação repetitiva das suas vestimentas e adereços, não seria de esperar um *stock* de material tão vasto e diverso<sup>302</sup>. A “suspeita” e curiosidade assim criadas em torno da sua pessoa, constituem-se em bons motivos para, ao gerar proximidade física procurar encurtar as distâncias afectiva e social e reforçá-las pela possibilidade de, ao mesmo tempo, se poder fazer notar no desempenho das suas outras competências, como se verá no caso do *desenho*. Isto significa que apesar da Ana deter uma imagem corporal física que se enquadrava nos modelos tidos como relevantes pelas meninas, grande, alta, olhos azuis, cabelos loiros compridos, a apresentação do seu corpo social não a favorecia, uma vez que denunciava as distâncias económicas e culturais que a diferenciavam daquele duo. Por conseguinte, ao socorrer-se de bens valorizados como exclusivamente femininos, em especial por aquelas, tanto mais o quanto escasseavam, ao encenar a sua aparição num clima de secretismo, aumentando a sua importância simbólica pelo carácter de clandestinidade e ao manipular a sua gestão em empréstimos que tendiam a privilegiar as relações desejadas e a obstaculizar ou segregar as indesejadas, almejou construir determinadas solidariedades femininas exclusivas<sup>303</sup>. E, com isso, um estatuto reconhecido no grupo onde

---

301 Inicialmente, a Ana limitava-se a ficar fora da *casa* a observar o que as outras meninas lá faziam. Quando no final do ano a entrevisto e questiono acerca disso, a sua resposta oscila entre: “porque pensava que era chato”, a referência ao número de educadoras que já tinha conhecido, “porque não conhecia os outros meninos”, “porque não cabia... porque as outras meninas também estavam a brincar... e nos outros dias tinha assim poucas e agora já tem muitas!”. Explicita assim as suas perplexidades perante não só o novo modelo pedagógico da Carlota como das possibilidades insuspeitadas que o brincar na *casa* permite. Perplexidade essa que se torna tanto mais expressiva quando um dia a Ana comenta para a Carlota: “Eu já sei fazer um ror de coisas! Eu não sabia que sabia fazer tanta coisa!”

302 A contradição entre os poucos recursos económicos desta menina e a renovação sistemática e pronta do *stock* de *batons* e vernizes que trouxe ao longo do ano para o JI, explicam-se pelo facto desta ter uma prima que era cabeleireira.

303 Um outro exemplo do hábil recurso estratégico que a Ana utilizou para desafiar a sua posição no grupo de meninas, chamando a atenção sobre si, foi a que se observou a propósito de um *soutien*. A cena passa-se na área do *desenho*, envolve a Rita e a Gabi e numa ocasião em que estas a criticam e isolam, ignorando-a, a Ana, que trazia vestido um *soutien*, levanta a blusa e mostra-o. A surpresa daquelas perante um *soutien* “de verdade” e no pleno uso de alguém que se lhes confrontava na sua singularidade, teve como efeito, o querer ver e uma avalanche de perguntas que a colocaram de imediato no centro das suas atenções. In registo de 14 de Maio 1999. Cf. foto anexo 7.

passa, a par da Rita, a emparceirar com a Gabi. Fica-se assim de sobreaviso acerca de outros critérios e estratégias que intervêm na construção de um lugar na organização social das crianças onde, além da posição de classe de origem, do género ou das idades, o domínio e o conhecimento dos valores e gostos culturais dos/as “importantes” se tornam competências fulcrais a mobilizar. Onde, ainda, a adopção de uma encenação da generosidade para glorificar as/os poderosas/os, ingrediente da subordinação deferente se torna o “passaporte” para passar de uma posição inicial anódina e irrelevante à construção activa de uma posição cimeira no grupo. A adopção desta estratégia de aproximação, onde sobrem a atitude cooperativa e dialogante que contribui para o seu reconhecimento e aceitação como elemento competente e popular no grupo de crianças, contrasta e distancia-se da da Ilda, a quem a falta de “diplomacia” e de subtilidade que lhe sobrava em força física e exercício de poder autoritário sobre os/as *mais novos*, manifestos nas suas atitudes permanentes de desapossamento, competição e conflito, se revertem negativamente numa imagem como elemento disruptivo e impopular.

Vestidos, calçado, adereços, maquilhagem, eis o trabalho incessante da cultura sobre a natureza, numa acção contínua do corpo ideal sobre o corpo real que burilando as ópticas imputa à humana aparência uma aparência humana. Tornada natural pela incorporação de sinais artificiais constitutivos de um estado, de uma condição e de uma conduta, onde se misturam e confundem o rosto com a sua máscara, o corpo e o seu invólucro ostentatório, onde *os signos substituem o ser e o simulacro a existência* (cf. Perrot, 1984). A metamorfose criativa deste outro corpo - um corpo de mulher adulta -, indissociável dos objectos que o modelo vestimentário estampa em corpos de criança pela escolha assisada de roupa e acessórios com a significação de atraentes - a saia azul, o vestido verde, o vestido cor-de-rosa, os lenços vermelhos, as chinelas douradas - e uma cosmética que acentua partes específicas do corpo - boca, unhas -, ao fornecer as indicações culturais básicas que permitem lê-los como corpos típicos de mulher, vêm a tornar-se, pela sua saturação com inúmeros e subtis hieróglifos, um enigma a decifrar da arte do “bom gosto” e do “bem vestir”:

"A Gabi olha para os sapatos da Rita que têm atacadores e apontando-os, comenta: "- Os homens têm assim sapatos..."<sup>304</sup>. (26 de Outubro, 1998)

"[Quando depois de uma longa espera, a Ilda entrega as chinelas "da Cinderela" à Rita ...] Fica parada a observá-la a calçá-las e comenta: - A Rita vai ficar mal! Não dá com essas meias...

- Porque as minhas meias são muito castanhas (*castanhas escuras, opacas*)!

- diz a Rita à Ilda.

- As minhas são brancas! - diz a Ilda à Rita [...]" (22 de Janeiro, 1999)

"*Não dar com ...*", na avaliação que integra a harmonia intrínseca da aparência sob a conjugação dos princípios da complementaridade, exclusão e variedade, torna-se sinónimo da falta de "bom" gosto e inadequação do perfil "impressionista" que prima pelo "charme", onde o trabalho de cosmética, a arte capilar, a elegância do vestir, não deixando senão antever o poder que tem a aparência para resumir um estilo de mulher que se deseja ser, faz sobressair, no limite da sua idealização, um modelo de feminilidade estereotipada ancorada numa busca hedonista do bem estar ou da sedução e numa cultura fortemente visual e de consumo. O corpo e o rosto socializando-se, traduzem-se numa eficácia tanto maior o quanto incorporam as formas ditadas das convenções sociais, numa conformação que faz corresponder à profusão estética – o *bel-air* – uma adesão ética – "é preciso..." (cf. Perrot, 1984:55).

Longe das exigências da mera representação de um papel ou da estrita definição de uma função, o espectáculo de feminilidade elaborado num cenário emblematicamente feminino – o *quarto* - e construído pelo enquadramento de um *look* manifesto numa *toilette* do pretexto e da circunstância, torna-se surpreendente pelo efeito final de esplendor e opulência que ao invés de esgotar o seu papel simbólico, o justifica resolutamente para um público. Constituindo-se num dos principais marcadores distintivos da identidade de género exclusiva, mais do que dissimularem o corpo, as meninas exibem-no numa arte dramática ou de encenação por se fazerem grandes. Produzem, assim, simbolicamente uma imagem aumentada da feminilidade, cuja eficácia "mágica", internamente comprovada pelo séquito de admiradoras que prontamente se dispõem a adoptar e a reproduzir tais modelos, assume rapidamente a expressão de uma ritualidade pública e colectiva nos passeios e exposições que

---

<sup>304</sup> Esta afirmação torna-se tanto mais relevante se se contrastar com a que é feita a propósito da definição de imagem de feminilidade "*gostamos de usar sapatos de bico alto...*"

elas, em grupos, efectuam pela sala (cf. pt. 3.1.). Quando as meninas desfilam e “as mulheres” assumem, aparentemente, o protagonismo da encenação ritual, são, de facto, os diversos sentidos femininos das *performances* pessoais que se representam nessa coreografia dramatizada da expressão feminina local, onde a diversidade e a heterogeneidade das experiências sociais se exprime a cada instante, em cada composição do vestir e enfeitar, em cada postura do ser “mulher” ou na mera assistência que, mais ou menos distanciada, fica suspensa no efeito dramático do que virá a seguir. É, afinal, todo o grupo de meninas que se expõe, que se revê e que se individualiza nessa relação social de negociação e mediação entre meninas e “mulheres”. Uma *performance* colectiva, cuja ampliação, quando lida sob o ângulo das representações sociais dominantes de género pode ser interpretada como sinónimo da reprodução de estereótipos e ao serviço afinal, da lógica da dominação masculina – as meninas como objecto de sedução. Porém, quando lidas diferentemente, ao nível das práticas heterossociais entre meninas e meninos e no contexto do JI, podem ser interpretadas como uma forma destas tirarem partido de algo que sendo-lhes simbolicamente atribuído, se torna e é reivindicado como seu, exclusivamente. Ou seja, só as meninas podem usar a “saia azul”, o “vestido verde”, o “vestido das mamas”, os adornos e a maquilhagem. Nesta medida, estas peças de roupa e acessórios, ao negarem o seu uso aos meninos e ao serem negadas pelos próprios, como se verá, desmultiplicam os seus efeitos ao uso de outras roupas acessíveis a estes, trabalhando assim para a sua exclusão do espaço do *quarto* e da rotina do *vestir e enfeitar*.

● “- *Se rodarmos muito vêem-se as cuecas?*”, “- *A Rita é “respeitada!”* e “- *Eu gosto de til*” ou... concepções e valores da cultura das meninas. Entre a tradição e a auto-determinação, ambiguidades e contradições.

A experiência das meninas com o leque diversificado de imagens de feminilidade referidos, cimenta-se numa substância moral particular que em coerência com a sua cultura particular, nos seus valores e concepções, saberes, modos de fazer e sentir, estrutura uma identidade partilhada que as distingue também como seres femininos com uma subjectividade própria.

Nos seus aspectos mais inteligíveis esta subjectividade assenta no consenso estabelecido em torno de um gosto particular que se modela, motiva e sanciona na definição das escolhas consideradas adequadas como femininas,

relativamente ao tipo de roupa - os vestidos e saia -, dos fazeres que acompanham o formalismo que dota de eficácia as técnicas do *look* e da *performance* nos seus efeitos ópticos - o caso dos rodopios e "véus" ou ainda da cor dos *batons* e dos vernizes - e de toda a sua combinação numa imagem condizente, de acordo com determinados valores estéticos, sociais e culturais. Uma assunção do ser bonita, vaidosa, atraente e desejada, cuja significação sexual pode ser convertida em novas formas de afirmação e poder que a par da extroversão desinibida do prazer e da criatividade, ressumam força, energia e dinamismo. Coexistem-lhe, todavia, uma série de ambiguidades e contradições onde esta imagem exterior de autonomia e determinação permanece interiormente, nas formas de sentir e se julgar, armadilhada e amarrada aos valores da feminilidade tradicional.

Ora, é no contexto das interacções homossociais aludidas, onde aquelas aparências são cuidadosamente produzidas que se assiste a um trabalho simultâneo de socialização emocional, mais refinado e insidioso que ao agir sobre as percepções, emoções e sentimentos<sup>305</sup>, constrói socialmente um modo de ser menina entre meninas, assente em outros saberes, saber-fazer e saber-sentir. É aqui que se observam quão longe agem os constrangimentos sociais que ao subentenderem *tirantias da intimidade* (Perrot, 1984:52) fundam uma cultura emocional – crenças, normas, noções, valores – e uma "psicologia feminina" escorada numa pedagogia "do-que-os-outros-vão-dizer-e-do-que-os-outros-vão-pensar", onde sobressaiem como suas maiores insígnias, o pudor como sinónimo de um código moral de respeitabilidade e a contenção como o mecanismo que os possibilita.

Este processo de socialização das emoções torna-se manifesto quando, no decurso do uso das vestimentas específicas da eleição das meninas, expressam uma preocupação comum:

---

<sup>305</sup> Afirmando a existência de desacordos em torno destes conceitos, Montandon (1992:107), citando Gordon (1981), esclarece que para este autor o termo *emoções* é reservado às respostas a excitações corporais indiferenciadas e inatas, e o termo *sentimento* é definido como um conjunto de sensações corporais, gestos e significações culturais, aprendidas no quadro de relações sociais duráveis. Para Hochschild (1979), todas as emoções estão ligadas a reacções psicológicas particulares, mas a sua expressão e a sua gestão são construídas socialmente. Neste contexto e considerando a dificuldade de separar os diferentes pontos de vista, Montandon, salienta que *o que interessa ao sociólogo são os factores sociais que influem sobre a definição das emoções, o modo como esses factores agem sobre as representações, as manifestações e a gestão diferencial das emoções, considerando aí a componente psicológica que elas contêm* (*idem*, *ibidem*) (cf. também Montandon, 1996). Para um aprofundamento desta problemática cf. Hochschild (1979); Shott (1979); Kemper (1981, 1987); Denzin (1983).

"[...] Chega a Inês à casa. Pára a olhar para as meninas que rodopiam e depois vira-se para mim e diz-me: - Sabes que eu gosto muito de vestidos? Eu gosto muito de vir de vestidos para a escola! Os sem racha dançam muito e os que têm racha também dançam mas a mostrar as cuecas!" (22 de Janeiro.1999)

"- Está-se a ver as cuecas da Gabi na fotografia! – diz a Rita, comentando as últimas fotos que eu tinha tirado" (19 de Maio, 1999)

"Hoje levei uma saia rodada. A dada altura, integro os rodopios das meninas. As meninas – Rita, Gabi e Ana – ficam a olhar. - Ó faz outra vez? – diz-me a Rita. Eu rodopio uma vez mais e ela pergunta: - Se rodarmos muito vêem-se as cuecas?" (25 de Maio, 1999)

"*Ver-se as cuecas*", eis a verbalização do alerta que sob a forma de um conhecimento das consequências das propriedades do vestuário, do comentário crítico ou da procura de confirmação junto do adulto, denuncia o despertar de uma tomada de consciência de si por referência ao olhar dos outros, onde a eventualidade de tal resultado - em particular aquando dos rodopios – subentende, desde logo, uma conotação negativa e uma auto-avaliação de si prejudicativa. Sugerindo uma vigilância de si face aos desmandos que o uso lúdico e prazenteiro de roupa que rode pode provocar e de uma auto-disciplina que visa refrear os ânimos exaltados com a folia, a preocupação das meninas com o "*mostrar as cuecas*" ou melhor, com o "deixar que se vejam as cuecas", aponta, mesmo na ausência de quaisquer olhares alheios para a subtração aos olhares públicos de algo a que indirectamente se associa o sexo, naquilo que mais tem de privado e íntimo. Não mostrar o sexo, não mostrar as coxas, deixa assim a descoberto um espectro moral onde a sensibilidade à sua reputação social de género se torna manifesta. Tendo sempre por horizonte a percepção de outros que podem estar presentes ou ausentes, ser reais ou imaginados, esta auto-interacção radicada neste jogo das emoções, ancora-se no respeito pelos valores da virtude e pureza sexual que fazem corresponder e accionam face à hipótese de tal profanação, mesmo que remota, o sentimento de vergonha e culpa<sup>306</sup> que se insere numa tradição ligada ao medo da sexualidade feminina à solta, subversora da ordem natural das coisas (cf. Peristiany, 1988). Como tal, coloca-nos perante uma lógica e um sistema de socialização entre meninas onde mais do que a presença mais ou menos difusa de parâmetros sociais de

---

<sup>306</sup> Acerca das distinções e conexões entre embaraço, vergonha e culpa, cf. Shott (1979:1325-1327).

tolerância à sua exibição corporal pública, ou do seu uso como bitola para a presunção de uma dada conduta moral, é o jogo e a avaliação antecipada dos seus efeitos sociais que intervêm subrepticiamente na limitação da expressão dos comportamentos e posturas físicas. Assim sendo, o controlo social é em larga medida, auto-controlo. O que parece então tornar-se ofensivo não é o acto em si de fazer rodopiar os vestidos e saias mas o facto destes, ao serem realizados perante o olhar de outros, em público, especialmente perante os meninos, se poderem constituir num acto de desafio e transgressão onde ultrapassar os limites do "mostrar" accidental corre sérios riscos de ser entendido como sintoma de leviandade e desregramento.

Salienta-se assim uma socialização diferenciada da visão e da expressão corporal, entre o que se pode mostrar e o que se deve a todo o custo tapar e esconder que definindo um modo de estar no feminino indissociável das suas relações com a expressão da sua sexualidade, lhes exige como qualidade suprema uma racionalização sexuada do pudor. Este é expresso subjectivamente numa dada "maneira de vestir, nos movimentos e nas atitudes, de disfarçar o facto de possuir atributos físicos do seu "sexo" e onde *uma mulher protege melhor a sua reputação se se conformar, em todos os aspectos exteriores do seu comportamento, com um código de vergonha sexual* (Campbell, 1988:117). É a reprodução social deste código de moralidade expresso sob a forma de preocupação latente entre as meninas "*se rodarmos muito vêem-se as cuecas?*" que, ao colidir directamente com o comportamento desinibido e de abertura sexual manifesto nos rodopios ou na exibição das "mamas", as fazem correr o risco de serem consideradas imorais (porque violam as regras de bom comportamento) e/ou amorais (desconhecedoras daquelas regras). Como tal, colocam-nas no seio das tensões onde se jogam as relações entre o individual e o social, a conformidade e a desviância.

O mesmo tipo de mecanismo de ocultação e cerceamento da sexualidade é possível observar a propósito das reservas relativas à expressão dos conhecimentos que detêm acerca das diferenças anatómicas entre o sexo masculino e feminino. Estas, indo além das que se apresentam manifestas no vestir, aferem-se quando, por exemplo, as meninas, apenas no desempenho dos seus papéis adultos em actividades situadas e mediadas pelos "bébés", se lhes referem:



"[...] - Ó levanta o bebé! - diz a Inês para o Rui. O Rui apresenta o boneco e a Inês levanta-lhe o bibe - está sem roupa por baixo. As meninas detêm-se a olhar o sexo do "bébé" e comentam baixinho:

- Olha a pita! - diz a Ilda.

- Pois é! Está com o pipi à mostra! - diz a Inês.

- Queres que eu te dê umas calças? - pergunta a Ilda, dirigindo-se à Lia e ao Rui, *sugerindo que vestissem umas calças ao boneco.* [...]" (5 Janeiro, 1999)

"- Eu dei banho ao Nenuco mas ele não tem pila! É as meninas que têm pipi! - diz-me a Inês" (8 de Janeiro, 1999)

- [...] Já está! É uma menina! - diz a Inês, a "médica", para o Zé e para a Lola, no final do "parto". As três crianças, debruçam-se sobre o boneco e observam-lhe o sexo. Depois, desatam a rir. [...]" (19 de Maio, 1999)

Este conhecimento das diferenças sexuais, tornado nominável, observável e tocável por interposta "pessoa", apresenta-se assim em consonância com as convenções e interditos que se registaram face à nudez e aos pontos de contacto mão-corpo que por exemplo, "oferecidas" como pretexto nas actividades do *posto médico*, se limitam às partes do corpos dessexualizadas (cabeça, braços e, quando muito, barriga). Permitindo conciliar formas de *preservação do eu* e da esfera da intimidade pessoal com uma sexualidade tornada invisível no quotidiano, esta abstenção e contenção prossegue o trabalho de construção social de uma reputação feminina honrada pela aprendizagem da arte de ocultação nas suas mais variadas expressões: ver, fazendo de conta que não se viu ou desviando disfarçadamente o olhar, limitar o contacto inter-corporal, aprender diferentes modos de calar os dizeres, fazeres, sentires. O forjar uma reputação moral norteadada pelo princípio do "ganhar o respeito de outros" supõe, portanto, a exibição de um comportamento exemplar, sem mácula, inclusive, dos pensamentos mais íntimos.

É esta reputação, assente na ideia de inocência e transparência que se re(a)presenta e procura manter como sendo a sua face pública quando algumas meninas, numa conversa colectiva acerca dos "namoros", ao subscreverem a voz da Inês que afirma "*ter vergonha de dizer de quem gosta*"<sup>307</sup>, permitem a percepção dos seus interesses heterossexuais e as suas formas de vida afectiva "- Eu não tenho um namorado mas tenho um apaixonado! - conta-me a Inês"<sup>308</sup>.

<sup>307</sup> In registo de 5 de Janeiro 1999. Esta conversa tida em grande grupo, é desencadeada na sequência da discussão a propósito do livro "*O sapo apaixonado*".

<sup>308</sup> In registo de 23 de Março, 1999.

Ocultar e calar os seus próprios desejos e afectos e esperar a sua realização por iniciativa do *outro*, eis uma passividade compensada pela sua sublimação numa espécie de “amor platónico” que indubitavelmente reflecte uma intensa actividade “amorosa”, ainda que por vezes, vivida a solo e em segredo. Uma vida privada e íntima das meninas cujo silêncio, interrompido pelos cochichos contam as evoluções dos seus “namoros” onde elas, ao passarem a ter novos “namorados” que, mantidos “segretos”, deliberadamente os ocultam e calam, manipulam aparências por mor da manutenção da sua reputação como meninas não levianas e sem sentimentos:

“Converso com a Inês a propósito do seu “namoro” e ela diz-me *em tom de confiança*, voz baixa, quase segredando, que o Manel já não é o seu namorado mas que não lhe diz nada “senão ele fica bravo!” (11 Maio 1999).

“Pergunto à Gabi quem é o namorado dela. Ela olha para mim, meia séria, meia a sorrir, olha em volta e diz: - Só posso dizer ao ouvido! Baixo-me e quando ela vai para me segredar, o Marco aproxima-se *querendo ouvir*, interpondo-se entre nós. A Gabi diz-lhe, *irritada*: - Pára! Fogo!!! O Marco vira as costas *chateado* e afasta-se e ela olha para ele, *assegurando-se que ele não a ouve*. Segreda-me então: - É o Manel!” (19 Maio, 1999)

Coibindo-se de fazer eclodir “discussões passionais”, se bem que manifestando estilos diferentes, ambas as meninas ao evitarem a assunção da frontalidade e a mudança brusca, reiteram o modelo da feminilidade tradicional que as apresenta como submissas e temerosas de consequências conflituais com os pares masculinos mas, em que nenhuma delas abdica do seu interesse do momento. Subjaz assim, a este código de comportamento heterossexual uma concepção das relações amorosas que se dimensiona numa substância monogâmica, exclusiva e durável. O mesmo princípio de contenção e silenciamento é extensível ao surto de outras emoções fortes e a outros objectivos de onde não estão ausentes interesses de natureza heterossexual em cuja manipulação do (seu) desejo – tornar-se desejada –, as meninas revelam capacidades inauditas de desafio e resistência à dor física, sublimando a dor e o sofrimento em prol de ideais de beleza:

“A Gabi e a Rita trouxeram, cada uma delas, uns grandes brincos de molas *que lhes devem apertar os lóbulos das orelhas porque estes estão mesmo vermelhos*. Além do mais, a Rita tem as orelhas infectadas e o *uso dos brincos deve doer-lhe*. No entanto, durante a manhã, pede-me várias vezes para que lhos prenda nas orelhas”. (27 de Abril, 1999)

“Sofrer para ser bela”, traduz-se assim numa outra forma de “calar” que é também apanágio de “não dar parte de fraca” ou seja, de manter a face, as aparências e uma dada reputação onde se procura perante os/as outros/as fazer sobressair uma forte personalidade e carácter. Uma tarefa bem mais difícil quando se experimentam emoções, porventura, mais virulentas e irascíveis, como é o caso da cólera, agressão e insulto que se (auto)disciplinam no cultivo de valores morais “elevados” orientados para outrém, primados pela moderação, obsequiosidade, prudência... “Não magoar”, “não melindrar”, sinónimos de delicadeza, atenção e respeito ao ser sensível que existe no outro, revelam-se numa aprendizagem e ensaio da ocultação da agressão física directa pela sua transmutação em formas de ameaça física<sup>309</sup>, desta em agressão verbal, e desta numa versão psicológica, traduzida na denúncia de qualidades morais abstractas julgadas ofensivas:

“[Numa longa disputa pelo “bébé” em que estão presentes a Ilda, Gabi, Rita e Inês, e que envolve as duas últimas, sendo que a Inês vê as suas tentativas de acesso ao objecto goradas], aproxima-se de repente da Rita diz-lhe *num tom de voz entre o zangado e o magoado*: - Eu digo-te porque é que eu estou chateada! Porque eu... (baixa o tom da voz, o que me impede de perceber o que diz)

- O que é que ela disse? - pergunta a Ilda à Rita.

A Rita tira a chupeta do “bébé” que a Inês tem na mão e cochicha com ela. Eu continuo sem conseguir “apanhar” o que elas dizer.

- A Inês disse... - cochicha a Ilda com a Gabi.

- Vocês são invejosas! - diz a Inês alto e *zangada*, para as meninas. E sai da casa indo para junto da Carlota [...].” (22 de Janeiro, 1999)

“Teimosas”<sup>310</sup>, “invejosas” ou até mesmo “vaidosas”<sup>311</sup> tornam-se assim expressão de outras formas do calar, mais mitigadas e indirectas, pelo protelar o adiamento do conflito numa ética da delicadeza em que os escrúpulos nunca são em excesso e onde gerir a susceptibilidade dos outros é um modo de controlar a sua própria susceptibilidade. Estes silenciamentos das dores físicas e psicológicas, sinónimos de fortes contenções dos sujeitos femininos tornam-se assim experiências sociais mediadoras entre os impulsos naturais e a sua culturalização numa substância moral, cujas qualidades, designadas como

<sup>309</sup> Cf. excertos das rotinas na casa, por exemplo.

<sup>310</sup> Cf. também pt. 3.1. deste capítulo.

<sup>311</sup> “ - Não é para estar a pôr porque é feio! - diz a Ilda para as meninas enquanto se pinta com baton” (In registo 13 Novembro 1998). Esta uma outra conotação, agora de carácter negativo do “brincar às vaidosas” e do “ser vaidosas” onde se insere a *rotina do enfeitar*.

“paciência”, “altruísmo” e “modéstia”, ao apresentarem as relações sociais que ocorrem entre meninas como pacíficas tendem a homogeneizá-las como grupo e a negligenciar os poderes e as estratégias que se lhes interpoem.

A aparente beatitude e passividade femininas que perpassa destas ilações, corroboradas pela escassez de conflitos abertos de que o abaixamento do tom da voz, o recurso a formas não verbais de comportamento e a sua reserva ao círculo fechado dos segredos e das informações cochichadas fazem jus, deve, no entanto, ser relativizada. Com efeito, a abstenção do exercício da frontalidade pela confrontação física ou verbal, sendo amplamente “compensada” com os comentários críticos e expressão de ofensas umas das outras, na ausência das principais visadas “*A Ilda chama a Inês que vai ter com ela e confidencia: - “ Não gosto mais dela!” – referindo-se à Rute*”<sup>312</sup>, não é por isso menos contundente nos seus efeitos simbólicos e concretos de exclusão ou da hetero-atribuição de uma reputação feminina pouco abonatória (cf. Goodwin, 1990, Thorne, 1993). Este trabalho de socialização de um modo de ser menina entre meninas, encontra na ocultação - como modo de estar e fazer tipicamente feminino - um denominador comum que participa da gestão social das impressões junto de outros e realça uma descentração egoística para uma vocação altruística colocada ao serviço de uma estratégia de apresentação de si como ser/género sensível. Isto é como ser íntimo, delicado e complexo constrói uma reputação conceituada e íntegra. Tendendo a ocultar os poderes que se jogam nos afectos, este trabalho de moralização de uma subjectividade colectiva de género no interior das relações de homossocialidade femininas deve também ser entendido como modo de preservar a coesão social pelo barrar do desenvolvimento de vias tempestivas. É neste contexto que se assiste a formas de confrontação do poder e ao seu exercício onde a extorsão de objectos, por exemplo, ao invés de desembocar na agressão física, se faz acompanhar de formas verbais de justificação que mobilizando os princípios da propriedade privada e primazia “- *Eu é que sou a dona dessa saia!* – diz a Rita para a Inês, em tom autoritário, pondo o dedo indicador à frente do nariz e aproximando-se dela. - *Quem é que começou primeiro? Não é só para andares com a saia! Daqui a bocadinho dá-me essa saia!* – continua ela.”<sup>313</sup>, visam racionalizar e legitimar as

---

<sup>312</sup> In registo de 19 de Janeiro 1999.

<sup>313</sup> In registo de 8 de Janeiro 1999.

disputas, abreviando-as e/ou “arrefecendo-as”. Assim, em caso de disputas pelo controlo e posse de objectos, aquilo que era mais frequente entre as meninas do JI da Várzea era o accionamento de processos de negociação prévia do seu uso que, sob a forma “empréstimos”, actualizavam o princípio da rotatividade em afectivas gratificações “- *Vês! Quando tu és amiga, emprestas! - diz a Ilda à Rita, quando esta passa o bebé para as suas mãos*”<sup>314</sup>.

Ser/ter ou não ser/ter “amiga(s)/o(s)” torna-se uma forma de confirmação do posicionamento social dos outros em relação a si. Assume, para além da significação afectiva de relação partilhada, confiança e mutualidade outras qualidades semânticas cuja variabilidade dependendo do seu papel, uso social e resultados, presenciam outros interesses individuais. Daí que nos seus usos sociais, nomear ou desdizer o/a outro/a como “amigo” sirva frequentemente como estratégia para realizar voluntariamente formas de associação para ganhar e reforçar alianças: “- *Ela pode entrar porque é minha amiga! - diz a Inês à Ilda, referindo-se à Rita*”. Ou para a exclusão de terceiros: “- *Sai, tu não és amiga dele, eu é que sou! - diz a Rute para a Lola quando ela se aproxima para consolar o Rui que estava a chorar*”. E/ou como elemento dissuasor, advertência “- *Se não queres ver, nunca mais és minha amiga! - diz a Ilda para a Clara, num tom despeitado, quando ela querendo a sua exclusiva atenção se vê confrontada com uma recusa declarada*”<sup>315</sup>. Ou, ainda, promessa para manipular relações de troca e a troca de favores e a troca de relações: “- *Eu sou tua amiga, mas não vou brincar contigo! - diz a Lola à Clara, optando por ir brincar com a Inês*”<sup>316</sup> e a posse de objectos (cf. Corsaro, 1997; James, 1993; Iturra, 1997). É também no contexto dos empréstimos entre “amigas” que se observa o recurso que se faz do conhecimento das hierarquias de estatuto que imperam no sub-grupo para justificar uma determinada ordem que as mantém:

“No quarto, a Gabi descalça as chinelas e a Rita calça-as.

- Depois emprestas à Inês? - pergunta a Ilda à Rita.

- Empréstimo sim, senhor! - responde a Rita à Ilda. [...]

- Eu sou agora! - diz a Inês à Rita.

---

<sup>314</sup> In registo de 22 de Janeiro 1999.

<sup>315</sup> A primeira fala, registada a 5 de Janeiro, 1999 e a segunda a 19 de Novembro, 1999. A cena passa-se no momento de reunião e deve ser entendida no seio de um conflito em que Rafa tinha batido no Rui e em que a Rute e a Lola disputam a atenção do Rui. A última, in registo de 27 de Abril, 1999.

<sup>316</sup> In registo de 5 de Janeiro, 1999. A Lola e a Clara tinham começado a brincar juntas na casa. Depois foram para a biblioteca onde estava a Inês. Aí, a Lola manda a Clara para casa e fica junto da Inês. Daí, a resposta da Inês à Clara que depois de esperar por ela a tinha chamado da “janela” do quarto.

- Ó pá! Eu também queria! - diz a Ilda à Rita.
  - Depois és tu, Ildinha! - diz-lhe a Rita
  - Depois, empresta-me! - diz a Gabi para a Rita, referindo-se aos chinelos.
  - Depois, a Gabi empresta-me! - diz a Ilda para a Rita.
  - Primeiro é a Inês! E depois ela empresta-te a til! - diz a Rita à Ilda [...]
- Finalmente a Rita dá os chinelos à Gabi que os calça *de imediato*.
- Ficam grandes! - diz a Rita à Gabi, observando-lhe os pés nos chinelos.
  - Oh! Não ficam nada! - diz a Gabi, *chateada*. E sai da casa, indo passear-se pela sala [...]. (22 de Janeiro, 1999).

A ordem que coloca à cabeça o duo Rita e Gabi, seguido da Inês e, por fim, a Ilda<sup>317</sup> mostra ainda, como no contexto das relações homosociais femininas, nos “empréstimos”, são accionadas formas indirectas de crítica velada. Ao salvaguardar o cumprimento das regras estabelecidas e as “amizades”, nem por isso deixam de reafirmar processos internos de competição em prol de novas hierarquias, neste caso, de uma *mais nova*, a Rita, em relação a uma *mais velha*, a Gabi, onde a pequenez física desta é usada para denunciar “uma falta” relativamente à grandeza física da outra que assim supera as suas diferenças de idade.

Ora são estas concepções que são postas em causa quando algumas meninas entre si, em particular Lia (3a) e a Ilda (5a), ao deixarem escapar a expressão de formas verbais agravadas, incluindo insultos<sup>318</sup>, abrem brechas numa imagem construída de si como meninas atinadas, comedidas, púdicas e “amigas”:

- “[Aquando do momento das arrumações...]
- Eu não vou arrumar tudo! - diz a Ilda *num tom indignado* para a Rita.
  - Vais, vais! - diz-lhe a Gabi, *com firmeza, num tom que não admitia argumentações*.
  - Que merda! - diz a Ilda, *chateada*. As crianças param por momentos, a olhar para a Ilda e a Rita diz -lhes, pondo a mão à frente da boca e *num tom aflito*: - Ai... Ela disse uma asneira!” (4 de Maio, 1999)

A transgressão de um interdito moral, pela verbalização explícita e espontânea de um desagrado afrontoso, tem como consequência imediata a sua censura no seio do grupo de meninas. A avaliação da sua gravidade, expressa duplamente pela metáfora contida na postura da mão à frente da boca – remetendo para o calar – e pelo tom de aflição – remetendo para a antecipação

<sup>317</sup> Cf. também a ordem por que circula o empréstimo dos *batons*.

<sup>318</sup> Nesta perspectiva não deixa de ser interessante assinalar que contrariamente a outros estudos como é o caso de Thorne (1993), aqui, no JI da Várzea, são as meninas quem mais o fez e não os meninos.

das consequências sociais –, revela o recurso a uma moralização das emoções onde se faz apelo à regra social do “bom” comportamento que define que “as ‘boas’ meninas não dizem asneiras!”. Esta construção social da vergonha, recomposta permanentemente na dinâmica da interação, dos olhares, escutas e posturas e reforçada com o pudor social – aquele que define os limites tolerados à exibição –, colocam o sujeito feminino num permanente estado de alerta e vigilância sobre a sua própria compostura, ao mesmo tempo que apelam a uma gestão social pertinente das suas impressões. Tarefas estas que requerem o seu acerto e alinhamento no mundo conceptual e ético do grupo das meninas.

É no calor de disputas e confrontações, quando as “guardas” morais e sociais mais se afrouxam que irrompem divergências conceptuais e éticas entre as meninas acerca do que conta como “asneiras” e dos processos de socialização homosocial para uma dada reputação feminina:

- 1 “[Na *biblioteca*] A Ana tira o frasco de verniz do bolso do bibe, aproxima-se da
  - 2 Gabi e diz: - Olha! Abre o frasco de verniz, agarra-lhe na mão e pinta-lhe uma
  - 3 unha. A Rita vai para junto delas. As três meninas juntam as cabeças sobre a
  - 4 mesa e falam baixo: “- A minha prima pintou as unhas e depois os lábios
  - 5 (gesto) e depois disse carago! (a última palavra foi sussurrada)...” - contou a
  - 6 Ana. [...]
  - 7 À hora de arrumar, no quarto, e na sequência de tentativas de exclusão da
  - 8 Lia pela Rita - primeiro tira-lhe roupa da mão, depois ri-se dela, desatando às
  - 9 gargalhadas com a Gabi, a gozar com ela -, a Lia diz zangada : - Merda!
  - 10 - Merda é uma asneira! - diz a Ildá, baixando a voz em tom de censura.
  - 11 - Cagar é merda! - diz a Rita às meninas, *esclarecendo-as, muito despachada*.
  - 12 Depois, vai junto do “guarda-fatos” e põe para o chão a roupa que a Ana tinha
  - 13 acabado de arrumar. Esta olha para ela, pega num vestido e bate-lhe com
  - 14 ele na cabeça. A Rita bate-lhe e a Ana bate-lhe também. A Rita bate-lhe
  - 15 outra vez e a Ana pára, com um ar meio indeciso mas depois faz-de-conta que
  - 16 chora e diz: - Oh! Ela bateu-me! - e olha para a Rita que fica aflita quando a
  - 17 vê a “chorar”. A Ana, vendo-a desata-se a rir.
  - 18 - A Lia disse carago! - *queixa-se* a Ildá à Rita
  - 19 - Carago não é asneira! Carago não é asneira! - diz a Rita para as meninas.
  - 20 Depois, vira-se para mim e pergunta-me: - Pois não, Manela?
  - 21 - Carago? Isso é o quê? - pergunto eu. Nessa altura as meninas olham-me e
  - 22 calam-se. - Então? Não estou a perceber... - digo à Rita. Elas continuam
  - 23 caladas.
  - 24 - A Rita é respeitada! - diz-me a Ana.
  - 25 - Se o meu pai disser e a minha mãe também, eu não digo! - diz a Rita” (21
- de Maio, 1999)

No primeiro momento de convergência entre meninas<sup>319</sup> o pintar as unhas (linhas 1-3) efectuado numa postura de fechamento sobre si, ao criar uma barreira em relação ao exterior (linhas 3-4)<sup>320</sup>, gera o contexto simbólico propício à expressão da intimidade de que a transmissão de informações acerca do mundo privado dos adultos se faz mote e onde o abordar em “segredo” de assuntos ilícitos – neste caso, as asneiras –, se constitui no tempero que estimula este tipo de reunião (linhas 3-6). Revelando uma atenção aguda às contradições do mundo adulto, onde estes fazem a apologia da interdição verbal de obscenidades em público mas violam essa regra na privacidade, incluindo as mulheres, o que se afigura importante na coadjuvação dessa informação é o modo como ela é efectuada: na confluência de um fechamento, entre murmúrios e sussurros em que agora o “parecer” – não se dizem asneiras, não se sabe e não se faz disso assunto de conversa – se torna um estilo de fazer as coisas e um modo de ser.

Num segundo momento, a expressão verbal e pública de uma forma de desagrado e de afirmação de si de uma *mais nova*, a Lia, face a um duo poderoso de *mais velhas* e das que maior autoridade têm na casa (linhas 7-9) é avaliada pela Ilda como obscenidade por via de um murmúrio. Este reveste-se agora, não do tom de segredo partilhado que gera solidariedades e reforça alianças (linhas 1-6) mas, do tom acusatório que gera distâncias e diferenciações (linha 10). É neste contexto que emerge a divergência conceptual e moral entre a Ilda e a Rita, em torno da expressão de obscenidade e do seu grau de indecência. Divergência essa que é reiterada posteriormente entre as mesmas meninas, a propósito da expressão de outra asneira (linhas 18-19). O que se assiste neste conflito sócio-cognitivo é, por um lado, à reprodução social que a Ilda realiza da experiência de censura e repreensão de que foi alvo<sup>321</sup> sobre outra menina, a Lia, pela interpretação da palavra como palavrão (linha 10) e por outro, à sua interpretação como não asneira, por via da explicação da Rita, que a apresenta, por ora, desprovida de qualquer dramatismo e carga negativa (linha 11). Neste debate, o sentido de orientação da consequência social em face da violação de uma regra de pudor social verbal que em tudo faria crer se dirigiria

---

<sup>319</sup> Repare-se que começam por ser as mesmas, o trio composto pela Gabi, Rita e Ana, tendo sido esta última quem desencadeia o interesse pela actividade.

<sup>320</sup> Cf. fotos anexo 7.

<sup>321</sup> Cf. excerto em que <Ilda diz um palavrão.



para a sanção ou moralização do comportamento transgressor da Lia, ignorando-o/a, acaba por se localizar entre a Ilda e a Rita, culminando com a desautorização da Ilda.

Perante uma resposta que gora a expectativa do sancionamento imediato da menina maldizente e contradiz a sua própria experiência, a Ilda apresenta nova queixa (linha 18) sendo outra vez confrontada com uma resposta que, negando a sua acusação como asneira, vai contra todas as representações e concepções até então afirmadas. Com efeito, se os assomos de tolerância e displicência da autoria da Rita parecem não oferecer grandes resistências à sua aceitação, mercê da racionalidade do argumento que é dado primeiramente (linha 11) e da sua inserção no âmbito da familiaridade que as crianças têm com esse tipo de linguagem e do que observam no seu quotidiano familiar, o mesmo já não acontece aquando da segunda situação. Aqui, parece não bastar a sua palavra na afirmação de que tal expressão – carago – não é uma asneira (linha 19). A insustentabilidade do (não) argumento, ao pôr em causa a plausibilidade e verosimilhança da autora e a autoridade mantida perante as outras meninas, de que são prova o poder arbitrário para decidir o que é ou não uma asneira, o que pode ser ou não dito em voz alta<sup>322</sup>, mostra agora a sua vulnerabilidade em face da manutenção da expectativa gerada face às outras, onde a repetição parece não bastar. Daí, provavelmente, a confirmação da validade da sua afirmação junto do adulto presente (linha 20).

É no confronto com a devolução da interrogação que se estrutura o terceiro momento deste episódio e onde é accionada a estratégia de silenciamento colectivo e ocultação das suas opiniões efectivas e dos seus sentires (linhas 20-23), perante alguém que subitamente passa da posição de “mais um elemento feminino” para a posição de adulta<sup>323</sup>. Se aquando da denúncia do primeiro caso (linhas 9-10), a desdramatização social e emocional da asneira se realiza por via da sua naturalização como acto inevitável a todos os seres vivos animais no segundo caso, parece ser a súbita tomada de consciência da polissemia<sup>324</sup> e da sua possível conotação sexual por via da

---

<sup>322</sup>Recordemos que no caso anterior que envolveu a Ilda e relativamente à mesma asneira, a Rita considerou que se classificava como tal, e agora já não. .

<sup>323</sup> Cf. cap II, pt 2.3.

<sup>324</sup> De acordo com o Dicionário Universal da Língua Portuguesa (1998), a palavra carago assume a significação de interjeição *Caramba*, a qual pode, por sua vez remete para a expressão de admiração, ironia ou impaciência.

homofonia com a palavra que em calão vernáculo designa o sexo masculino que está na base da sua dramatização e conseqüente calar. É nesta circunstância, em que se banem palavras, em que se alude ao seu conteúdo mas não à sua explicitação, em que o silêncio é uma presunção de ignorância e a ignorância um garante da representação da inocência, em que se procura manter a circunspeção face aos mal-entendidos de outros, que a Ana, em face da minha insistência, me dá conta de uma possível explicação para tal atitude ("A Rita é respeitada!" - linha 24). Esta afirmação, interpretada como sinónimo de gestão das impressões face ao adulto ou seja do comportamento considerado, na perspectiva das crianças, como o adequado e onde intervêm interditos sociais de género relativos à expressão de obscenidades no espaço público por mulheres, complementa-se com a fala da Rita que se segue (linhas 25). Confirmando o tipo de informação veiculado inicialmente pela Ana, a propósito do mundo adulto e das suas contradições, torna-se uma vez mais manifesto o princípio de moral pública e a ética que faz distinguir os comportamentos tolerados como decentes nos espaços públicos e privados, nas suas permissividades e interditos sociais: A par da leitura de que esse termo é comum no meio rural e, como tal, faz parte das formas de expressão familiares ou pelo menos correntes do quotidiano de trabalho ou em situações de tensão, pelo que é mais do que familiar das crianças, outra leitura possível das palavras finais da Rita é de que "mesmo que o meu pai e a minha mãe digam 'carago' eu não posso dizê-lo em público, no JI" pois isso seria expor algo de privado. Sendo assim, nas palavras sentenciosas da Ana, a Rita é "respeitada" porque sabe duplamente dar-se ao respeito. Ou seja, é respeitadora dos pais porque sabe guardar-lhes respeito, sabe calar o que se passa no recato do lar e sabe calar-se perante os seus pares, fazendo-se respeitar pela não repetição da asneira. Como tal, a Rita ouve, sabe, mas cala, demonstrando assim o seu domínio e contenção no face a face com outros e a manutenção de uma dada reputação moral. Logo, e no jogo das reciprocidades, merece todo o respeito dos seus pares. Por conseguinte, parece existir uma diferença qualitativa que hierarquiza as diferentes obscenidades, onde as de carácter sexual, a serem ditas, surgem metamorfoseadas e devem a todo o custo ser evitadas mas também, onde a sua tolerância e aceitação ou não, dependem do contexto das relações sociais entre quem as diz e quem as escuta. Tal remete para o âmbito das relações sociais particulares de afirmação de

poderes que sistematicamente se teceram entre a Ilda e as outras menina do grupo, em particular, a Rita. Isto quer dizer que ao longo deste episódio, a Lia saiu incólume da sua transgressão social e que as acusações da Ilda não só “caíram em saco roto” como mantiveram as distâncias entre si e a Rita, confirmando esta como autoridade no âmbito das relações que se desenvolveram. Tanto mais que no caso da Ana, a disputa inicial (linhas 12-17) se converteu em relação de aliança e lealdade (linha 24), em conformidade, aliás, com aquilo que anteriormente se tem vindo a interpretar como fazendo parte da sua estratégia de aproximação e construção de laços de amizade.

Este episódio deixa ainda a descoberto outros processos de socialização entre meninas onde assistimos na aprendizagem da contenção nas relações de sociabilidade, ao desenvolvimento de uma sensibilidade e de um cuidado a ter com os outros e ao papel que as emoções aí jogam por via do choro (linhas 15-17). Nesta situação, o confronto simbólico de poderes que se desenrola inicialmente entre a Rita (4a) e a Ana (5a) e que rapidamente descamba na agressão física (linhas 12-14) é suspenso pelo accionamento de uma estratégia de simulação de emoções – o choro – que ao provocar a aflição (linhas 16-17) age como marcador e forma de socialização para a contenção por via do desencadear de sentimentos de culpa que suspendem o acto. O choro, parecendo ser avaliado pelas meninas como situação de vulnerabilidade limite do sujeito mas também como alarme que denuncia o conflito junto do adulto-educadora<sup>325</sup>, age assim perante aquela que o provocou como analisador, barómetro e prova da adequação da sua sensibilidade feminina pelo grau de impressionabilidade manifesta e desta nos sentimentos experimentados. Neste sentido, a experiência da angústia encenada pelo “choro” da Ana junto da Rita, seguida do aliviar de tensões pelo riso, denota um modo de socialização das emoções que permitem a tomada de consciência dos limites dos poderes individuais face ao outro e do respeito pelo ser sensível que nele existe.

A sua ausência e frieza, entendidas como espelho e reflexo de uma imagem desadequada e transgressora de feminilidade porque contrária ao ideal

<sup>325</sup>Tanto mais que é frequentemente nestas situações que se dá a intervenção do adulto. A avaliação destes efeitos é verbalizada pela Gabi e Rita da seguinte maneira: “- Olha! Um dia a Ilda não emprestava o bebé à Inês e... - diz a Gabi.

-... a Inês começou a chorar! Baixinho! – continua a Rita.

- ... e a Inês começou a chorar e foi dizer à Carlota. Depois, a Carlota foi resolver o problema! – remata a Gabi” (entrevista às meninas, Junho 1999).

de delicadeza, não-agressividade e não-violência que nas representações sociais dominantes caracterizam o feminino tornam-se, desta forma, exercício prático da construção de uma feminilidade entre meninas que se define por oposição às formas de expressão explícitas de dominação tidas como tipicamente masculinas. Mas que contribui irremediavelmente para as conotar, mesmo que tal não seja verbalizado, como “choronas”, “queixinhas” ou “mariquinhas”. Ou seja, como mais fracas e vulneráveis. É neste contexto que é identificada pelas meninas, a Inês, como uma das que mais uso faz do choro para lograr os seus intentos: “ – Hum... [...] a Inês, ela também quando a gente faz lá alguma coisa, ela começa a chorar... – diz a Ana”<sup>326</sup>.

Em suma, talvez se possa afirmar que o tipo de sensibilidade feminina em que a sublimação das formas de expressão se concretizam em pudor, vergonha, modéstia e timidez, radicados numa cultura da tradição que faz das mulheres seres submissos e passivos e quase despercebidos - em parte conservadoramente reproduzido pelas meninas do JI da Várzea, entre si - se entremeia com outras formas de outros/novos comportamentos onde, a par da extroversão e desinibição, não só assumem ao máximo o valor da diversão que o prazer dos passeios-desfiles pela sala<sup>327</sup> ou dos rodopios proporcionam, como os usam para se fazerem notar, ver e ouvir. Rompendo com aquilo que é a imagem dominante do feminino como silencioso e quieto mas a ponto de não desafiarem os limites de tolerância que a reputação moral das meninas “bem comportadas” exige, estas formas de comportamento situadas a meio caminho entre os valores da tradição feminina e os da sua auto-determinação como crianças-meninas, mais do que se apresentarem como contraditórias ou ambíguas, revelam-nas quer como dimensões constitutivas da sua feminilidade heterossexual quer como recursos ao alcance de alguém que sabe tirar partido das coisas e das situações.

---

<sup>326</sup> Entrevista às meninas, Junho 1999. cf. também nota anterior. Todavia tal reputação não se confirma com a nossa análise dos registos onde sobressai como a menina que mais queixas faz à Carlota, a Ilda (In registos de 10 e 23 de Novembro (mais de uma vez), 10 de Dezembro, 24 de Fevereiro, e 19 de Março (mais de uma vez), a Rita (22 de Janeiro (mais de uma vez), 2 de Fevereiro e 25 de Maio), a Inês (2 de Março, 13 de Abril e 4 de Maio), a Lia (27 (mais de uma vez) e 29 de Abril), a Rute (2 de Fevereiro) e a Gabi (11 de Maio). A propósito das queixas à Carlota, cf. cap. V.

<sup>327</sup> Cf. pt. 3.1. e 3.2.1. deste capítulo.

As notas que introduzem outras “tonalidades” ao modelo de feminilidade dominante entre as meninas do JI da Várzea provêm nos seus extremos de uma menina, a Ilda, que adopta por vezes alguns comportamentos próximos daqueles que são tidos como típicos dos meninos. A Ilda é no grupo das meninas, aquela que mais interesses partilhava com os meninos e mais participava nas actividades consideradas masculinas como o jogar futebol no recreio emparceirando com o Quim com quem fala “como se fosse rapaz”: “- *Eh, pá! Ganda chuto!*”<sup>328</sup>, nos *jogos de construção com Lego* e na construção de objectos com materiais de desperdício na área da *colagem*, ainda que a sua relação nestas actividades acabasse por ser mais de tipo paralelo do que colegial (cf. Lowe, 1998:215). Ela corresponde, de alguma forma, pelo seu estilo de comportamento singular no grupo de crianças, à imagem da “Maria-rapaz”:

- Vamos jogar à luta, Quim! – diz-lhe a Ilda.

- Dou-te um murro... – responde-lhe o Quim.

- Eu dou-te um murro! - diz o Marco para a Ilda.

A Ilda aproxima-se dele e atira-o para o chão com um empurrão, ao mesmo tempo que diz: - Assim... Depois, vira-se e vê o Quim que tinha ido para junto do grupo de crianças que tinha começado a fazer bolas de sabão e chama-o:

- Quim, anda jogar à luta!” (5 de Fevereiro, 1999)

Isto não significa de modo algum que a Ilda não brincasse tanto ou mais na casa ou nas actividades que se integravam no âmbito do “triângulo cor-de-rosa”, reproduzindo, assim, os comportamentos femininos estereotipados. Todavia, aquilo que fundamentalmente a vai distinguir, primeiro dentro do grupo de meninas mas também não se coibindo minimamente de o fazer junto do grupo de rapazes, é a exibição, uso e apologia da (sua) força física<sup>329</sup>, o recurso à ameaça ou ao confronto verbal directo e as tentativas de se posicionar dominantemente, numa espécie de obsessão pela posse de objectos, geradora de disputas e conflitos permanentes. E no modo como nesses processos sociais exerce o seu poder: mais pela força do que pela negociação, mais pela imposição e competição que pela reciprocidade e cooperação. Nesta medida,

---

<sup>328</sup> In registos de 5 de Fevereiro e 15 de Março 1999. O domínio e o interesse que a Ilda tinha do mundo masculino tornou-se ainda mais expressivo quando numa viagem de camioneta a Aveiro em que as crianças vinham a comentar o que iam vendo pelo caminho, o que mais entusiasmou a Ilda foi uma retro-escavadora que trabalhava numas obras que assim que a avistou disse para o Quim: “- Eh! Pá! Ganda máquina!”, In registo 22 de Janeiro 1999.

<sup>329</sup> Quando a Lia diz para o Zé: - Eu dou-te uma chapada!, a Ilda reforça-a dizendo: - As minhas primas em casa, dizem que é assim mesmo!”, In registo de 5 de Março 1999.

não são tanto o tipo de actividades que desenvolve com meninas e meninos que a colocam de um ou de outro lado da fronteira que divide os géneros, entre a exibição de um comportamento mais feminino ou mais masculino, para compreendermos o quanto aquele seu estilo se situa precisamente na fronteira porque ora se afasta vs. combina quer com o modelo de feminilidade quer com o modelo de masculinidade predominantemente advogados pelas meninas e meninos do JI da Várzea, mas mais o modo como nessas acções sociais ela se envolve. Por conseguinte, no caso da Ilda, mais importante do que as relações sociais de género que tanto a podem designar como “menina vaidosa” ou “Maria-rapaz”, o que sobressai como seu traço distintivo e característico é um estilo particular de estabelecer relações sociais onde não abdica de assumir posições de poder sobre os outros/os.

Procurando reforçar o seu posicionamento físico de “a maior” com o de “primeira” e “melhor”, encontra na apropriação e no açambarcamento de material e depois, na sua manipulação e gestão diferenciada junto de meninas e meninos, a principal estratégia para as/os colocar numa posição de submissão e dependência.

“[...] - Ai! Tenho que passear que a Rita precisa dos sapatos! - diz a Ilda saindo da casa.

- Já passeaste? – pergunta-lhe a Rita do *posto médico*.

- Não! Só fui a Estarreja! - responde a Ilda, continuando a andar pela sala. [...]

- Anda! - diz a Rita à Ilda *querendo as chinelas*. - Já foste a muito lado!

- Agora tenho de ir cozinhar! – diz-lhe a Ilda. E vão as duas para a *cozinha*.

- Põe a mesa qu'eu já vou indo! - diz a Ilda para a Rita, saindo da casa e indo dar mais uma volta pela sala. Regressa.

A Rita queixa-se à Carlota que, por sua vez, fala com a Ilda. - Eu já empresto!

- diz a Ilda à Carlota, continuando o seu “passeio” pela sala.

A Rita chega ao pé de mim e pergunta: - Quantas horas? (*faltam para acabar o JI e portanto que hipóteses tem ela para calçar as chinelas*). Digo-lhe as horas e ela vai ter com a Ilda que já estava outra vez na casa: - Anda! (*dá-me as chinelas*) - diz-lhe ela.

- Agora tenho de ir dar uma volta! – diz-lhe a Ilda.

A Carlota intervém dizendo à Ilda para dar as chinelas à Rita.

- Depois, dás-me! - diz a Ilda à Rita. - É para emprestar, ó'pois! E tira *finalmente* as chinelas dos pés e entrega-as. Fica parada a observá-la a calçar as chinelas e comenta: - A Rita vai ficar mal!” (22 de Janeiro, 1999)

São pois as suas relações de poder físico vs. posse material vs. sociabilidades ambíguas, pautadas por uma alta conflitualidade com ambos os grupos de género que melhor permitem compreender o seu posicionamento de

criança-par e criança-menina como elemento tolerado mas não propriamente apreciado e valorizado socialmente no grupo. Como tal, a Ilda é genericamente hetero-avaliada por como sendo uma das crianças menos populares no grupo. Este posicionamento específico no seio das relações homo e heterosociais de género permitem assim não cair na tentação de usar acriticamente a designação de "Maria-rapaz". Esta, tendendo a considerar como positivas nas meninas, algumas das qualidades associadas com o "masculino" (cf. Thorne, 1993:111-113) ignoraria as diferentes formas que se reveste a sua expressão particular de feminilidade. Enquadrar esta menina num tal "retrato" que de resto, nunca como tal foi sequer nomeado pelas próprias crianças seria, não só limitativo e redutor - como uma forma de perpetuar os estereótipos de género também contidos na designação de "Maria-rapaz" - dada a sua descontextualização do embricado cruzamento de relações sociais onde igualmente intervêm, para além das suas experiências familiares<sup>330</sup>, o jogo das idades, sociabilidades, posições estatutárias no grupo de pares e as suas próprias competências sociais para aprender a lidar com constrangimentos vários.

No outro extremo, salienta-se o duo de "amigas" constituído pela Gabi (5a) e Rita (4a) onde a *mais nova*, na sua maior iniciativa para desencadear acções com outras e mais variadas crianças e espaços, se mostra mais dependente da relação preferencial com a *mais velha*,

"- Para onde queres ir? - pergunta a Rita à Gabi.

- Eu quero ir para a casinha! - responde a Gabi. A Rita fica a olhar para ela, *pensativa* e depois diz: - Ah! Tá bem!" (8 Janeiro, 1999)

"No final do dia houve baile. A Carlota instalou o gravador para se ouvirem as músicas que a Ana trouxe de casa e as crianças vão formando pares para dançar. A Gabi escolheu dançar com o Gil a primeira dança. A Rita começa a chorar, soluçando alto e só depois percebo que tal se deve ao facto da Gabi não querer dançar com ela. Choro que se manteve enquanto o baile durou e a Gabi dançou com outras crianças". ( 5 de Março, 1999)

Uma preferência que malgrado as quezílias que por vezes se interpunham entre elas por via da Rita não se coibir de procurar afirmar-se perante a Gabi, se vai tornar particularmente visível no grupo homosocial na

---

<sup>330</sup> A Ilda, a "menina da casa", tinha três irmãos já mais velhos, o que pode, até certo ponto, contribuir para compreendermos as suas motivações e competências para as actividades consideradas como "masculinas", bem como pelo facto de ser a "mais nova da casa", o seu estilo possessivo.

expressão de estratégias de exclusão para afastar outras possíveis concorrentes, como veio a ser o caso da Ana.

Todavia, aquela que constitui inabalavelmente a sua imagem de marca é a sua acção com uma auto-determinação invulgar na dupla assunção de uma imagem sexualizada de si pela exibição “orgulhosa” das mamas e de uma *feminilidade enfatizada* (Connell, 1995) que, mais do que sinónimos de des pudor e imoralidade ou de símbolo sexual erotizado, se tornam símbolos de afirmação de uma identidade sexual e de género, onde sem grandes preconceitos elas tomam em mãos a iniciativa de se aproximarem dos meninos ou de se lhes declararem no seu “amor”:

“[À hora do lanche, quando as crianças estão sentadas no patamar da entrada do JI., encontram-se a Rita, encostada à porta, depois, a Lola, a Gabi na esquina do patamar e finalmente o Manel e o Gil]

O Manel e o Gil começam aos cochichos e a dada altura, *percebo que estão a conversar acerca das meninas*. O Manel diz que a namorada do Gil é a Ilda e ele ri-se. Depois, a Gabi diz ao Manel que a namorada dele é a Rita, mas ele *faz-se desentendido* e diz que não.

- Diz ao Manel que eu gosto dele! - diz a Rita à Lola baixinho.

A Lola não fez nada e a Rita repetiu o pedido mas falando, agora, mais alto, até que se vira para o Manel e lhe diz, em voz alta: - Eu gosto de ti!

O Manel que desde o início estava *farto* de ouvir a Rita, foi dizendo: - Não oiço nada! [...]” (25 de Maio 1999)

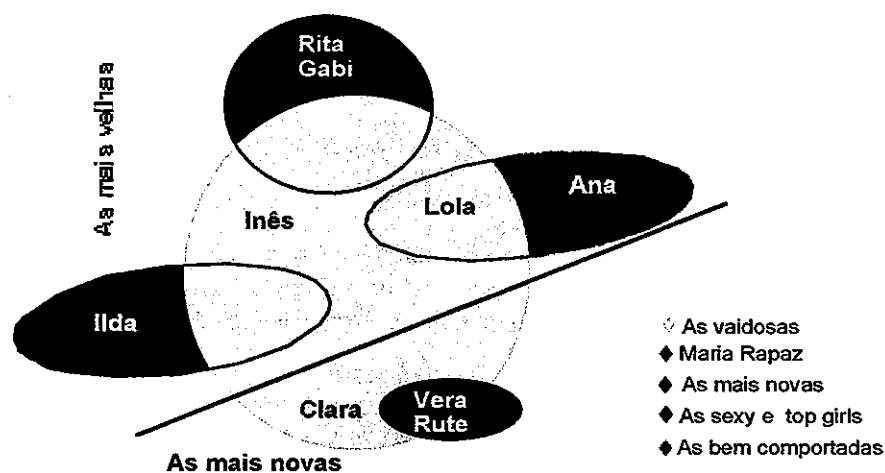
Combinando um *estilo em dupla voz* (Thorne, 1993:106), em conformidade com os valores tradicionais da feminilidade e/ou com o seu desafio sem grandes constrangimentos, tal exercício da feminilidade permite-lhes, numa espécie de “charme discreto”, desenvolver um estilo de autoridade legítima que por via da humilhação pública displicente, burila e mascara a imposição das suas vontades, a declaração de conflitos abertos, a explicitação das hierarquias e a exigência do seu respeito.

Não perdendo o tom e a compostura que prescrevem ao “feminino” a salvaguarda da paz e da harmonia social, é este destemor e a consciência dos seus poderes e autoridade femininos que, tornando-as ímpares no grupo feminino, suscita e faz convergir sobre si solidariedades “espontâneas”, a palavra final na resolução de problemas e o desejo de conquistar as suas graças. Uma autoridade como líderes, juízas e “manequins” que, independentemente das suas diferenças etárias, contribui para avantajá-las a sua posição social de origem com um estatuto social sobejamente reconhecido neste grupo, no espaço público



da sala do JI e na sua relação com o género oposto onde, a par da construção da sua identidade de género se afirmam activa e dominantemente face aos meninos, sendo geralmente bem sucedidas.

**Quadro 14 - Diferentes feminilidades vs. idades (síntese)**



A produção e afirmação de identidades relativas, embora se efectue por parte das meninas com os meninos no seu horizonte, não só por via da sua existência empírica, mas também por alguma antecipação às representações que elas lhes atribuem e as que reciprocamente imaginam sobre si próprias, parece ser equacionada na ausência de um forte contraponto masculino, como se verá. Ou seja, embora as meninas possam dar de si uma definição da sua condição feminina por oposição à que dão e/ou consideram ser dada pelos meninos, o que parece ser relevante é que nesta inferência de categorias pré-concebidas na identidade auto e hetero-atribuída, elas parecem não duvidar da sua supremacia não hesitando, sempre que possível, em afirmar-se numa posição de superioridade.

• **“- Dá-me a roupa! Tira!” e “- Olha a menina! Sai daqui!”** ou... entre o controlo de zonas de exclusividade de género feminino e a sua transgressão. Entre a defesa das suas fronteiras e a construção de uma identidade de género masculino. O papel da homofobia na estruturação de diferenças de género opostas e bipolares.

A geografia movediça das apresentações e representações sucessivas da beleza desejável, das imagens tratadas e exibidas - objectos, produtos e técnicas, usos e modas, feitas eco sobre um percurso dos sentidos e das percepções, das pulsões e repulsões, dos gostos e desgostos, expressões e

contenções, preceitos e interditos - enquanto marcas da cultura da feminilidade que vêm sobrepor, prolongar e dotar de significado social o simples atributo sexual que se constrói entre meninas, ao ocorrerem no âmbito das suas relações homossociais, permitem-lhes identificar um conjunto de actividades como sendo apropriadas e restritas ao seu género. Como tal, de as reconhecerem como “suas” ou seja, como fronteiras que as distinguem inequivocamente de *outros*.

Ora, é quando estas fronteiras de género são ultrapassadas pelos *outros* e se tornam áreas de conflito – *zonas de transgressão de género* - que elas, ganhando mais visibilidade e ruído, se oferecem como oportunidade de assistir ao trabalho de negociação que aí eclode. Isto significa que há situações em que o modo como o(s) género(s) é(são) construído(s), sendo relacional, se efectua na base da sua definição explícita como *diferente* e numa relação de exclusão ou rivalidade de indivíduos ou grupos. Nesta medida, as crianças usam muitas vezes, os géneros para os construírem tanto em oposição (a batalha dos sexos) ou como opostos polares (cf. Francis, 1998:31), definindo-se a feminilidade pela sua diferença em relação à masculinidade e vice-versa. Como tal, a definição de categorias de género e a sua manutenção por identidades de género estáveis, fundada na dicotomia de género, é um processo social no qual elas são activamente construídas, acomodadas, resistidas e manipuladas.

Contrastando veementemente com o tom do bulício que pautava as relações entre as meninas do JI da Várzea, a afirmação de si e das suas fronteiras de género torna-se absolutamente ruidosa e frontal, quando aquele que é considerado um território e um domínio exclusivamente seu, o *quarto* e os rituais que assistem ao *vestir e enfeitar*, são invadidos com a presença de meninos. As primeiras aparições que os meninos fizeram no *quarto* – o Manel e o Zé -, na ausência de meninas daquele espaço e mesmo que vestindo roupa masculina ali existente – coletes e chapéus<sup>331</sup> -, foram alvo de um escrutínio minucioso por estas, não tendo sido poupados ao seu comentário jocoso logo que se aprontaram. “- *Olha aquele!*”, começou por ser a expressão manifesta da Rita que sentada à mesa dos *jogos*, os aponta e tenta impedir de brincar aos “pais”, primeiro barrando-lhes o caminho, depois tirando-lhes os objectos – o carrinho do “bébé” e o “biberon” – e, finalmente, avaliando negativamente a representação dos seus papéis como tal: – “*Não se faz isso aos bebés!*”. “*Não*

---

<sup>331</sup> Cf. foto anexo 8.

*quero mais isto!* – diz o Manel despindo-se”<sup>332</sup>, é o resultado final deste controlo exercido directamente pela Rita e, indirectamente pelas restantes meninas que os observavam, culminando com a sua saída da casa. Nesta situação, apesar da adequação dos meninos ao espaço do *quarto*, das rotinas que lá estavam institucionalizadas e destas de acordo com o seu género – vestindo-se com roupa masculina e representando-se como “pais” -, a reacção das meninas é de molde a reconhecê-lo mas não a aceitá-lo. Ou seja, o problema parece não estar tanto no facto dos meninos se terem vestido como “homens” mas sim no de, ao representarem-se como tal no desempenho dos seus papéis, se terem servido de objectos que elas consideram como “seus” – o carrinho do “bébé” e os bonecos – e de terem permanecido num espaço que elas consideram “o seu”. Daí, todo o controlo social que se fez sentir, desde o desapossamento ao tom dissuasor. Estava assim dado o mote que assinalava aquele espaço e aquelas rotinas do *brincar* como femininas<sup>333</sup>.

Porém, este trabalho de definição de fronteiras de género exclusivas no *quarto*, torna-se impossível de ignorar quando o Gil, um menino dos *mais velhos* (5a) mas *novato*, envergando roupa de mulher (linhas 1 e 16 do excerto que se segue), usando-a à semelhança das meninas e denotando um conhecimento dos seus rituais de feminilidade (linhas 1-2, 5 e 8-9), se torna alvo de uma grande polémica e debate aceso quer entre meninas, quer entre meninos que perdura por cerca de três meses<sup>334</sup>. É neste contexto e por via dos comportamentos homofóbicos, enquanto analisadores privilegiados da transgressão de género que a representação do Gil assume, que mais visível se torna o trabalho que ocorrendo nesta *zona de fronteira* participa activamente na construção de identidades de género relativas, bipolares, ambas estereotipadas, onde estalam veementemente a definição de masculinidade/feminilidade hegemónica e o *outro*, neste caso, que é tipicamente definido como “efeminado”:

1 O Gil vestiu a saia azul no quarto e veio para os jogos, onde estavam o Rafa,

<sup>332</sup> In registo de 7 de Dezembro 1998.

<sup>333</sup> A presença de meninos no *quarto*, com carácter de regularidade, só vem a registar-se mais tarde, quando o Rui, pela mão e sob a alçada da lida, ali brinca com ela. No entanto, este menino, como os demais nunca se vestiu nem deixou que o vestissem, nem mesmo com roupas masculinas. A sua presença neste espaço deve, portanto, ser compreendida mais no âmbito da mudança de interesses que se registou no grupo inicial de meninas que ali brincava e, sobretudo, das relações particulares que a lida aí mantinha, de que as crianças *mais novas* se constituíram como uma das possibilidades de brincar acompanhada e de poder exercer os seus poderes enfrentando uma menor resistência. cf. pt. 3.2.1.

<sup>334</sup> Entre a primeira vez que o Gil usa os vestidos, em Dezembro e a altura em que é alcunhado pelos rapazes de “Perna Longa”, em Março.

- 2 o Manel e o Quim, dançar.  
3 - Olha a menina! – começou a dizer, bem alto, o Quim.  
4 A Rita veio da casa e disse ao Gil: - Dá-me a saia para ir para a escola!  
5 - A saia roda! – respondeu o Gil, rodopiando “à moda” das meninas.  
6 - Já passou das 4 horas? Tira! – disse-lhe a Rita. [...]  
7 A Ana vai fazer queixa à Carlota dizendo: “ O Gil anda vestido de saias” [...].  
8 - Eu sou mulher! Eu sou mulher! Eu sou mulher! – vem dizer o Gil, passeando-  
9 se pela sala.  
10 A Rita começa a chorar *porque quer aquela saia* e a Inês e a Ana vêm para  
11 junto do Gil. A Ana belisca-lhe a orelha, dizendo: - Dá a saia à Rita que ela  
12 está a chorar!  
13 O Gil vai para a casa, tira a saia, veste um vestido e vem para os jogos.  
14 - Aquele tem mamas! – comenta a Rita.  
15 As outras crianças olham para o Gil e riem-se. O Gil olha para elas, mas não  
16 diz nada. [...]  
17 - Ah! Ah! – riem-se o Manel e o Quim, olhando e apontando para o Gil. - Olha  
18 a menina! – diz o Quim em voz alta.  
19 A Ilda e a Inês vêm ver o Gil. (10 de Dezembro, 1998)<sup>335</sup>

Não havendo à partida quaisquer regras definidas no sentido da proibição aos meninos de frequentar a *casa* e de usar os objectos ali existentes, de acordo com o princípio institucional “*tudo é de todos!*”, ao que se assiste com a entrada do Gil neste espaço não é à sua violação mas, sim às que instituídas pelas próprias crianças aquando da sua apropriação dos espaços pelas *rotinas do brincar*, nela inscreveram a sua definição como sendo um espaço feminino (cf. VI, pt. 3.2.1. e 4.1.). É a partir daqui, do ponto de vista da ordem social instituinte das crianças que este seu acto pode começar por ser lido como sendo de invasão para acabar a ser interpretado como sendo de transgressão, porquanto não se limita ao espaço mais “aberto” e “público” da *casa* mas ao mais “privado” e mais “feminino” e por via da sua apropriação da *rotina do vestir e enfeitar* tal como ela é realizada pelas próprias.

O carácter de contravenção imputado ao Gil, decorre precisamente do facto de, contrariamente ao relatado no caso do Manel e do Zé, ele centrar a sua participação no uso de roupa feminina. Mais ainda, dessa escolha não ser uma escolha arbitrária. Pelo contrário, ao começar por usar selectivamente uma das peças de roupa com maior valor no âmbito da cultura das meninas, a “saia azul”

---

<sup>335</sup> Este tipo de representação do Gil, repete-se em 19, 22 (querendo as chinelas douradas), 26 de Janeiro, 24 de Fevereiro, sendo de todas estas vezes, alvo de estratégias de exclusão por parte das meninas. Simultaneamente, é o menino que mais brinca ou tenta brincar na *casa*, no *quarto* (cf. cap. V, pt. 3.2.) e na *cozinha* (cf. pt. 3.2.1.), sendo também aí alvo de tentativas de exclusão, como se pode acompanhar no pt. 3.2.1.

(linha 1), este menino revela não só um conhecimento apurado dos valores sociais e simbólicos dos “seus/delas” objectos, como do seu uso estilizado sendo ainda capaz de o reproduzir. É esta representação assisada de um papel feminino que, fazendo estalar a descoincidência entre sexo e género, imputa ao Gil uma nota negativa, dado o sururu que a sua inversão de papéis suscita junto dos pares masculinos e femininos. Ou seja, identificado sexualmente como menino pelos meninos, torna-se irreconhecível como tal pelo seu comportamento avaliado como contrário e avesso, efeminado e portanto, sendo visto como não-menino e, junto das meninas, sendo-lhe reconhecido um comportamento de género adequado como feminino, não é identificado por elas como menina (sexo feminino). Não sendo “nem como uma coisa nem como outra”, eis o que justifica a primeira manifestação de homofobia pela denúncia pública do Quim (“*Olha a menina!*” – linha 3). Vinda directamente do grupo de pares masculinos, a nomeação da transgressão ao fazê-lo, identifica-o e define-o como *outro*, diferente porque do sexo/género oposto começando com isso por marcar a sua primeira distanciação.

As intervenções da Rita (linhas 4-6) que era uma das “donas da casa”, colocando a tónica sobre a posse do (seu) objecto dilecto, “a saia azul”, corroboram a denúncia da transgressão já realizada pelo grupo de meninos. Reivindica assim a sua exclusão do domínio abrangido pelo género feminino, a casa e os seus objectos, firmando *fronteiras de género exclusivas* e opostas que afinal, mais não pretendem significar que “os rapazes não brincam na casa e não podem usar roupas de mulher”. Nesta perspectiva, torna-se interessante dar conta do modo como o faz, uma vez que denota um estilo de afirmação e autoridade diferentes daquele que foi usado pelo Quim. Ao invés de denunciar explícita e acusatoriamente a inversão de papéis que o Gil em relação ao seu sexo representava, socorre-se de imperativos que visam a devolução da roupa ao seu lugar de pertença e às suas proprietárias, as meninas (“- *Dá-me a roupa!*” - linha 4, “- *Tira!*” - linha 6), acompanhando-os de argumentos que vão além e, aparentemente, são extra interesse e objectivo primeiros (“... *para ir para a escola!*” e “- *Já passou das 4 horas?...*”). Se no primeiro caso se trata de um argumento de tipo utilitário e convencional que não surte grande efeito persuasor, no segundo caso, recorre a uma regra institucional que enquadrada

no âmbito da rotina da arrumação e da hora de saída do JI, visa porventura legitimar a reiteração da sua intimação.

As resistências oferecidas pelo Gil (linhas 5 e 8-9), situando-se na lógica daquilo que denota, mais uma vez, o seu conhecimento da cultura das meninas, sustenta-se na afirmação inequívoca da sua representação do papel feminino “- *Eu sou mulher!*” conferido pelo uso da roupa, tal como as próprias o costumam fazer. É neste contexto que se assinala de novo que a *zona de fronteira de género* tinha sido transgredida bem como à sua homofobia quando a Ana apela indirectamente à intervenção da Carlota indo fazer queixa (“- *O Gil anda vestido de saias!*” - linha 7) para pôr cobro à situação. Esta intervenção, procurando limitar e terminar a invasão e a afronta que o Gil insistentemente representava, não deixa de poder ser vista, eventualmente, pelos meninos como uma imagem das meninas fracas ou como “queixinhas”. Ao mesmo tempo conta as estratégias de manipulação do papel normalizador que os adultos frequentemente assumem nas definições, reposição e preservação das fronteiras de género. Não tendo sido esse o caso<sup>336</sup>, as meninas, vendo o Gil como um intruso do seu espaço, procuram de seguida exercer uma série de pressões para o forçar a sair da situação, retomando aquilo que é uma das maiores armas da arte de manipulação dos poderes femininos por via dos afectos: o choro (linha 10). Choro, que ao mesmo tempo denota o desespero delas face à persistência daquele.

Após várias tentativas “falhadas” de protecção do seu espaço feminino esta afronta aos seus poderes, passa então a ser alvo de uma acção mais directa: a agressão física (linha 11)<sup>337</sup>, mobilizando-se para tal um duo. Entre a obtenção do objecto, a defesa da “amiga” e o mostrar claramente ao Gil que “o seu lugar não era ali”, o facto contra o qual não há argumento e que torna legítimas a extorsão do objecto valioso e a agressão física, é a evocação do

---

<sup>336</sup> Ao abster-se de intervir num conflito como este, deixando que fossem as crianças entre si a resolver o problema naquele momento, a Carlota não está, de modo algum a negligenciar ou a escusar-se à confrontação com esta problemática. Pelo contrário, o assunto das relações sociais de género e a provocação deliberada da sua discussão por via de estratégias desencadeadoras de dissonância cognitiva em *momentos de reunião colectiva* – por exemplo, usando imagens de homens e mulheres de outras sociedades e culturas onde as suas aparências ou actividades contrastavam com os estereótipos dominantes de género do ocidente europeu, ou colocando novas interrogações ou dilemas às afirmações peremptórias das crianças ou mesmo pescando para discussão situações conflituais que as crianças tinham experimentado -, integram-se num modelo pedagógico onde esta adulta-educadora procura fazer vingar os princípios por que pauta a ordem institucional do JI (cf. cap. II, pt. 2.3..)

choro. A eficácia de tal argumento funciona momentaneamente, porque o Gil, mais do que devolver a saia, troca-a por um vestido (linha 13). Neste sentido, a tensão gerada junto das meninas que subia em escalada, ameaçando um conflito aberto, é conciliada pelo menino na medida em que satisfaz as exigências daquelas e os seus próprios desejos, sendo assim capaz de manter a sua representação de género feminino. Porém, o comentário crítico da Rita (linha 14), repegando a discrepância entre sexo e género e fazendo o seu reclame, tem como efeito social o suscitar a atenção dos outros sobre o Gil e a risota geral. Torna-se assim, e uma vez mais, visível o trabalho social sobre as emoções, uma vez que a chacota e a ironia ao visarem a humilhação pública do Gil se constituem num poderoso instrumento de socialização de sentimentos e de normalização de comportamentos, geradores de desconfortos, contenções e impedimentos, por mor de uma identidade masculina alinhada na *masculinidade hegemónica* (linhas 3 e 17-18). Ser alvo da atenção dos outros é tornar-se aos seus olhos, neste caso, o cúmulo da diferença e alvo de homofobia em que mais uma vez, os meninos usam o riso como forma de acentuação das diferenças, de exclusão e denúncia da gravidade da infracção.

Nunca desistindo da sua presença na casa e articulando-a entre a sua participação nas rotinas da *cozinha* e o uso de roupa feminina, as tensões e conflitos acerca dos empréstimos dos objectos e da negociação dos seus tempos de permanência nunca obsteu a que o Gil desistisse dos seus empreendimentos<sup>338</sup>. Neste sentido, as meninas, apesar das suas manifestações de desagrado e tentativas de fechamento à sua presença (linhas 11-13 do excerto que se segue) nunca conseguiram a sua exclusão total da participação na *rotina do vestir e calçar*. Como isso não era sinónimo de aceitação, assiste-se a par das estratégias de afirmação de si e do seu espaço, ao accionar de estratégias complexas pelas meninas onde, ao desencadear e protagonizarem a provocação, esperam pelo comportamento do Gil para o avaliar e para se posicionarem como legítimas usuárias das roupas e das rotinas que lhe estão associadas (linhas 1-3):

---

<sup>337</sup> Relativamente ao Gil são registadas outras situações em que as meninas vêm até junto dele e lhe batem, como é o caso quando ele entra na casa e pede os "chinelos da Cinderela" emprestados à Ilda, a Lola levanta-se da mesa onde está a lanchar e vem bater ao Gil [...]. (In registo de 22 Janeiro 1999).

<sup>338</sup> Nem mesmo quando, no Carnaval, "contra tudo e contra todos" decidiu e assumiu que iria mascarado de "mulher", usando precisamente as roupas, calçado e adereços da casa. Atitude que pela sua "irreverência" jamais será esquecida no grupo de crianças. (cf. entrevista colectiva com as crianças, Junho 1999).

- 1 [...] O Gil sai da casa vestido de mulher, aos rodopios. A Rita e a Gabi olham  
2 para ele, gritam e desatam a correr pela sala. [...] param a olhar para ele.  
3 Depois, correm à volta da mesa, param e ficam à espera [...]  
4 O Gil vai para os jogos onde estão o Quim e Rafa, a brincar com Legos e  
5 rodopia à frente deles. Eles olham para ele e param de jogar: - Olha a  
6 menina! - diz o Rafa.  
7 - Olha a menina! - repete o Quim. [...]  
8 - Sou uma mulher! - diz-lhes o Gil, dançando.  
9 - Sai daqui! Depressa! - dizem-lhe o Quim e o Rafa. O Gil vai embora e eles  
10 ficam a olhar para ele. Riem-se e retomam o jogo.  
11 O Gil segue para a casa, troca de roupa continuando a vestir roupa de mulher  
12 e a Lola de dedo em riste diz-lhe: - Não pode estar! Não pode estar! Não pode  
13 estar!." (22 de Janeiro, 1999)

A construção de espaços e identidades exclusivas, opostas e bipolares torna-se de novo visível quando agora as meninas tomam a iniciativa para, ao agirem como “perseguidas”, se assumirem afinal, como provocadoras e “controleiras” do que parecem considerar ser um seu domínio e uma das suas qualidades exclusivas – ser vaidosas e “*brincar às vaidosas*”<sup>339</sup>. Este é um processo de manipulação social que parece ser contraditório com as representações idealizadas da sua identidade de género e de crianças, mas não é. Senão vejamos, reagindo as meninas ao facto do Gil, uma vez mais, transgredir naquilo que elas parecem considerar actos eminente e exclusivamente femininos – vestir roupa, rodopiar -, é o modo como o fazem, encenando um comportamento estereotipado de fraqueza e vulnerabilidade tendente a ser interpretado como tipicamente feminino – assustadas, medrosas – que ao contracenar com a representação do papel de mulher assumido imperturbavelmente pelo Gil, aprofunda as diferenças entre ambos. Na sequência e no contexto das relações de género de alta tensão social e emocional que vinham ocorrendo e que se desenvolvem, as meninas ao representarem-se como “perseguidas”, demarcando-se de “uma semelhante” fazem assim saber ao Gil que não se deixam “iludir pelas aparências”. Ao mesmo tempo parecem querer instigar e testar os limites da sua transformabilidade, desafiando-o, precisamente, àquilo que de forma mais cabal pode contribuir para refazer as fronteiras de género atravessadas: uma encenação emotiva e psicológica. O convite latente, contido na provocação das meninas ao Gil, apela assim à sua assunção do papel de “perseguidor”, um

---

<sup>339</sup> Designação dada pela Gabi acerca da *rotina do vestir e enfeitar* como feminina.



papel tipicamente masculino, o qual, sendo ostensivamente contraditório com a sua representação do papel feminino procura, eventualmente, “desmascará-lo” e, como tal, confrontá-lo com a sua própria “desadequação”. Uma vez que o Gil não reage minimamente à provocação, o que as meninas acabam por “ganhar” é o reforço das alianças entre si, mercê da identificação de um alvo comum de “ataque” e da sua acção concertada e conjunta. Mostrando com a sua encenação do “medo” que afinal elas não têm qualquer medo do Gil e não perdendo nunca a oportunidade de lhe fazer saber a quem pertence o espaço da casa também este, não se comportou como menino conformado aos estereótipos masculinos construídos pelos discursos dominantes da sociedade – indo atrás delas e entrando no jogo das provocações mutuas - como não alinhou na representação da feminilidade correspondente, encenar o medo<sup>340</sup>.

Dando azo e primazia à representação de uma imagem de “mulher” *divertida*, proporcionada pelo uso de roupa feminina, mais do que aos diferentes papéis e perfis psicológicos femininos, o que parece contar para o Gil é o gosto por provar a sensação dos rodopios e do efeito visual que experimenta por essa sua exibição. Trata-se portanto, mais de uma possibilidade de “visitar” o discurso, neste caso, da *feminilidade hegemónica* (cf. Danby 1995:1990) ou seja, de poder jogar e *brincar* com ele atrevendo-se a desafiar “registos, propriedades e qualidades” que as meninas tornaram sua patente exclusiva e vivem como experiência subjectiva profunda, do que propriamente a trabalhá-lo e vivê-lo como o seu:

“Quando lhe pergunto o que mais gostava de fazer no JI, o Gil afirma:” - *Gosto de brincar no puzzle, na casinha com a saia...”, “- Porque dança muito! Porque anda à roda!”, “- E os chinelos... porque tem lá um coração! E gosto de fazer desenhos, de brincar nos Legos e de brincar na biblioteca...”* (excertos da entrevista colectiva, Junho, 1999)

Ora, é o seu gosto prolixo pelo espectro de actividades e facetas de que os géneros se podem revestir no JI e esta exibição pública do Gil que, precisamente, sendo avessos à definição de uma imagem de *masculinidade hegemónica*, definida por exclusão e afastamento de tudo o que se aproxima ou

---

<sup>340</sup> Esta situação não deixa de ser interessante, uma vez que sendo aqui reproduzido o mesmo tipo de estrutura de jogo e de emoção encenado aquando da situação dos “Pais Natis” (cf. cap. V, pt. 3.2) as meninas reiteram perante o Gil, o mesmo papel de medrosas, e onde este, em consonância com a representação de um papel masculino entra no jogo como “perseguidor”, culminando esse jogo com um desfecho exactamente ao contrário desta.

possa ser conotado como feminino (cf. McGuffey & Rich, 1999:610), está na base da manutenção da atitude homofóbica em relação a ele por parte dos outros meninos (linhas 5-7 e 9-10), sendo aqui expressa numa das formas mais veementes (linha 9). Neste sentido, o trio de meninos constituído pelo Quim, Rafa e Manel mais não faz do que ao explicitar perante o comportamento do Gil interpretado como “efeminado”, *i.e.* como uma atitude não própria de meninos, um dos critérios centrais para definir a sua própria masculinidade.

Esta afirmação de masculinidade, corroborada na sua demarcação terminante e pública pelo achincalhamento, ameaça de agressão e exclusão do grupo, trabalha assim para a afirmação de uma estrutura de relações pautada pela agressividade que, visando subordinar identidades alternativas ameaçadoras da *masculinidade hegemónica*, permitem igualmente a manutenção do seu lugar no topo da hierarquia do grupo homosocial masculino. Por conseguinte, todo o controlo homosocial masculino que se fez sentir, tendente a estigmatizar o comportamento visto como anómalo do Gil, permite-lhes minimizar a sua transgressão pela imputação de uma identidade de desviante social, qualificando-o como proscrito e, ao mesmo tempo, maximizar a influência da *masculinidade hegemónica*. Na veemência com que os meninos se assumem face ao Gil, condenando-o “sem dó nem piedade” pelo uso de roupa de mulher adivinha-se, em simultâneo com o jogo das relações homosociais de género, complexas relações de poder no seio deste grupo, uma vez que não só este, por sua alta recreação, decidiu representar o “pior” papel possível – “mulher” -, como ao fazê-lo, “fez orelhas moucas” e desdenhou do poder que os outros meninos detinham no âmbito das relações homosociais masculinas. Duplamente transgressor de um dos critérios definidores das fronteiras de género masculinas - “*não usar coisas de mulher!*”, “*não se comportar de modo algum como mulher*” – e das hierarquias sociais que fazem corresponder aos defensores da masculinidade dominante, o trio de meninos *mais velhos, veteranos* e com maior estatuto social no grupo – o Rafa, o Manel e o Quim<sup>341</sup> –, a reacção quase visceral que perpassa do clima de tensão emocional gerado pelas exhibições repetidas e indiferentes do Gil torna-o, tal como já o fizeram as meninas, alvo de apertado escrutínio. Este culmina com a imputação de uma

---

<sup>341</sup> Ainda que diferenciado entre si e no tempo, como veremos, adiante. cf. pt 4.2.2.

alcunha: “- Olha o Perna Longa!” - diz o Manel em voz alta para o Quim, referindo-se ao Gil que vinha de bermudas”<sup>342</sup>.

A alcunha “Perna-Longa” que se referêcia a um personagem popular de ficção da cultura infantil<sup>343</sup>, quando recontextualizada nas relações de homossocialidade do grupo de meninos, traduz-se numa forma simbolizada de atribuição social de uma outra identidade com conotação negativa, onde o que sobressai através da expressão é a crítica à nudez das pernas que o uso deste tipo de calções – compridos e largos – possibilita pela sua analogia com as saias. “*Perna longa*”, converte-se assim numa forma de chamar inequivocamente a atenção social sobre o Gil e uma forma de prosseguir, pela distorção de imagens e manipulação de elementos da cultura infantil, a sua definição como discrepante e “desadequado”: com uns calções que fazem lembrar as saias das menina, a nudez das suas pernas compridas de menino tornam-se o elemento corporal que estilhaça a sua imagem de menino “masculino”. “- Olha o Perna Longa a namorar com as cachopas!” – dizem o Manel e o Quim quando vêem o Gil a brincar com as meninas aos ‘casamentos’”<sup>344</sup>; uma alcunha difundida no grupo de crianças mas mobilizada quase exclusivamente pelos meninos como forma de provocação torna-se, por esta via, um meio de manipular a tensão gerada e veicular uma informação de longo alcance, completando a imagem que se tem dele de forma redundante pela capacidade de *despertar a atenção sobre uma discrepância de identidade que quebra o que poderia, de outra forma ser, um retrato global coerente* (Goffman, 1988:43). “Perna-longa” será pois, símbolo do seu descrédito e desacreditação social como menino no grupo de pares, muito especialmente, por parte dos outros meninos, *mais velhos e veteranos*.

De volta ao “patrulhamento” cerrado (McGuffey & Rich, 1999) que as meninas prosseguiram sobre os meninos na defesa das fronteiras dos seus espaços de género, em particular sobre o Gil, observou-se que estas, não conseguindo gerar qualquer impedimento à *rotina do vestir ou do calçar*, pareceram abrandar a expressão da sua indignação e perplexidade iniciais. Mantendo uma atitude ambígua, a meio caminho entre a admiração – até porque o Gil nas suas brincadeiras na casa se revelava e as surpreendia como um actor

---

<sup>342</sup> In registo de 23 de Março 1999

<sup>343</sup> “Perna Longa” é um personagem das séries da *Looney Tunes*.

<sup>344</sup> In registos de 19 e 23 de Março 1999

socialmente competente – e a irritação, entre a permissão e uma espécie de tolerância condescendente que chegou, ainda que raramente, ao emparceirar acções comuns com o Gil no desempenho do papel de “mulher-mãe” - a Lola e a Clara, uma *mais nova*, que frequentemente impedida pelas *mais velhas* de usar a “saia azul” e os “chinelos dourados”, brinca com ele ensinando-lhe como se usa aquela roupa<sup>345</sup> –, é o trio de meninas com maior estatuto neste/no grupo, de que a Ana se torna porta-voz que não abdica da adopção de outros subterfúgios para afirmar aqueles objectos como delas e femininos. Para isso fazem uma avaliação sistemática do seu uso pelo Gil como desadequada:

“[Quando o Gil, de “vestido verde” rodopia pela sala e bate com os saltos dos chinelos no chão], a Ana que, do *posto médico*, o observa, comenta: - Ele anda com os sapatos de zorros e depois, gasta-se! Eu ando mas levanto os sapatos, não ando com eles de zorro... (mostra-me como é, andando à minha frente, levantando os pés do chão). Eu em casa tenho uns sapatos branquinhos da minha mãe e não ando de zorros com eles. Ando a andar!”  
(26 de Janeiro, 1999)

No rescaldo de toda a polémica suscitada por este comportamento particular do Gil e apesar de, ao longo deste tempo, ele ter, obviamente, participado em outras actividades, com as mais diversas crianças do grupo e sem grandes conflitos, o que parece sobrevir naquele contexto de relações heterossociais é uma aprendizagem do que ali lhe era tolerado e permitido como sujeito masculino.

Sem que tal tenha significado a sua conformidade ao padrão de comportamento da *masculinidade hegemónica* nem a sua ignorância ou exercício<sup>346</sup>, como se verá, mantém-se, do seu ponto de vista, a sua preferência por “*brincar com as meninas*” em detrimento dos meninos e o desejo inabalável de usar saias:

- Tu gostas de brincar com os rapazes?
- Mais ou menos... - Gil
- Porquê? O que é que os rapazes te fazem? [...]
- O Quim é que me chateia mais. - Gil
- É? O que é que o Quim te diz?
- Perna Longa! - Gil

<sup>345</sup> In registo de 26 de Janeiro 1999.

<sup>346</sup> Basta aqui lembrar a participação do Gil no jogo dos “Pais Natais” onde representa o papel de uma das facetas mais estereotipadas das relações entre géneros: o menino no papel do provocador encenando o perigo, a ameaça. cf. cap. V. pt. 3.2.

- Porque é que tu achas que ele te chama Perna Longa?
- Porque eu às vezes venho de calções! – Gil
- Tu gostas de andar de calções?
- Sim! – Gil
- E gostas mais de andar de calções ou com a saia?
- De calções! Não! Com a saia! – Gil
- A sério? Se te deixassem andavas de calções ou de saia?
- De saia! – Gil
- Tu gostas de ser rapaz ou gostavas ser outra coisa?
- Ser rapaz! – Gil
- Gostavas de ser rapaz mas usar saias?
- Sim! – Gil” (excertos da entrevista realizada em Junho, 1999)

De igual modo, o menor alarde das meninas face ao estilo de comportamento do Gil não significou uma mudança nas suas concepções acerca do que conta como definição de feminilidade e masculinidade, sendo reiterados os estereótipos de género que os colocam como opostos. A opinião da Inês, uma das meninas que menos se manifestou relativamente à transgressão do Gil no uso da roupa de mulher e uma das que mais brincava com ele, apontada também por ele como sendo uma das suas favoritas para *brincar*, é peremptória:

- “- Ó Inês, e o que é que tu achas do Gil andar com a saia azul?
- Male! Porque os homens não usem saias! – Inês.
- No Carnaval, os homens também usam saias! E também pintam os lábios e as unhas! – Gil
- Exactamente! E tu o que é que dizes, Inês?
- Mal! Porque os homens não usem as coisas das mulheres! – Inês.
- Os homens também podem pintar os lábios... - Gil
- A Inês *não concorda*, abana negativamente com a cabeça.
- É sim, senhor! No Carnaval, é! – Gil
- No Carnaval é, mas eu não vejo! – Inês [...]
- Quem é mais vaidoso? Os meninos ou as meninas?
- As meninas! – Gabi e Rita em coro.
- Mas um rapaz também é vaidoso: é o Gil! – Lola. [...]
- E porque é que vocês acham que o Gil é vaidoso?
- É porque usa a saia azul escura! – Lola.
- Olha, o Gil foi ao Carnaval com a saia azul e foi de lábios pintados, de lábios vermelhos... - Gabi.
- Mas o Gil é o único menino vaidoso?
- É! – Rita.
- Não sou nada! – grita o Gil
- É! – Gabi. [...]
- Acho maaaal delas dizerem qu’eu sou vaidoso! – Gil
- É! É! – dizem em coro a Lola, Gabi e Rita. [...]” (entrevista, Junho, 1999).

Irremediavelmente identificado pelas meninas como sendo “vaidoso” por via do uso da “saia azul”, elas procuram, mesmo num momento final do ano

lectivo e, por mais uma vez, deixar claro as fronteiras de género que os separam e demarcar-se dele, pelo que o Gil, recusando-se a aceitá-las e a “encaixar-se” apenas no lado do “território masculino”, se posiciona, precisamente, na fronteira, “no lugar entre”.

É no impasse que caracteriza este debate entre as meninas e o Gil e este e os meninos que assim se dá conta, por um lado, da força do conservadorismo dos discursos dominantes de género e da sua reprodução activa pelas próprias crianças no quotidiano do JI e, por outro, da resistência tenaz deste menino em se conformar a eles. É também neste contexto que importa salientar que apesar do julgamento consensual em torno da sua pessoa e do seu comportamento, mantido até ao final do ano como sendo de *desadequação* por referência ao seu sexo, do ponto de vista das suas relações sociais as crianças assumiram frequentemente o mote “olha para o que eu faço, não olhes para o que eu digo”. O que significa que elas nunca deixaram de interagir com o ele, umas vezes em conflito, outras por “amor”. Esse será o caso dos “amores” do Gil pelas meninas que por sinal se apresentam como representativas dos modelos de feminilidade extremos: a Rita, a *top* das *top girls*, o seu “amor secreto”:

“O Gil que está sentado à minha frente a desenhar diz-me: “- Logo à tarde vou acabar de escrever uma carta para a minha querida! E baixando o tom de voz, *confidencia*: - É a Ritinha! E, olhando para as meninas que estão ao seu lado, continua: - Ninguém pode ver esta carta da amor! E, com a “carta” encostada ao peito: - É a Rita, minha querida! Eu vou dizer a ela!” (24 de Fevereiro, 1999)

Depois, segue-se a Ilda, a “Maria-rapaz”, que mais do que uma escolha, começa por ser um desígnio promulgado pelo grupo de pares “- *A ti calha-te a Ilda!* - *continua o Manel para o Gil que olha para ele e se ri.* - *A Ilda é mais alta (que tu)!”*<sup>347</sup> aceite por si, onde parece sobressair um princípio de adequação para ambos: sendo elementos “ímpares” do ponto de vista do género – se o Gil era considerado efeminado, à Ilda imputavam-se-lhes qualidades masculinas -, formavam o casal perfeito. Finalmente, e do ponto de vista das relações sociais de género parece ficar aqui patente que as meninas dispõem à partida de um

---

<sup>347</sup> Numa conversa acerca de namorados onde se afirmam os pares-casais, *In* registo de 19 de Maio 1999. Um namoro que é reafirmado pelas outras crianças em conversas entre si e comigo e que mais tarde se torna público, quando a Ilda e o Gil vão para o *posto médico* “namorar”, dando beijos e abraços, *In* 21 de Maio, 1999.

maior leque de opções nas actividades e recursos à disposição na sala do JI do que os seus pares masculinos. Disso se tornam exemplo o menor alarido, as reacções de exclusão e relações de conflitualidade que suscita a sua presença e participação nos *jogos-trabalho* por parte dos meninos. Todavia, importa aqui realçar que a sua escassa presença nos *jogos* e, em particular nos *jogos de construção* se constitui, indubitavelmente, numa forma de afirmação activa de distinções opostas de género por “omissão”. As meninas ao se auto-excluírem genericamente dessa actividade, contrapondo-lhe a participação selectiva em actividades mais “neutras” - *jogos de regras* - que ocorriam nos *jogos* e num clima de paz, frequentemente controlavam a situação (cf. pt. 4.2.) e não se coíbiavam de demonstrar o seu poder.

• “- *Eu não quero cá homens!*” ou... de como as meninas ao controlarem e dominarem os meninos no espaço mais “público” da casa, a afirmam como domínio feminino.

Porque é pela *cozinha* que se entra e sai da casa, ela é um importante posto fronteiriço, cuja “porta” se converte simultaneamente em ponto de passagem e num lugar de controlo; aquele em que as suas “moradoras”, as meninas, mais impõem condições, restrições e interdições sociais ao ingresso dos meninos:

- 1 “[ As meninas que estavam na casa tinham ido para a *biblioteca*. O Gil entra
- 2 para a *cozinha* e começa a “passar a ferro”. Está completamente sozinho, até
- 3 que...] a Ilda que estava na *biblioteca*, vendo-o, se lhe dirige dizendo: - Tu não
- 4 bateste à porta! O Gil fica a olhar para ela e sai da casa.
- 5 A Carlota que assiste a esta cena intervém: fala com a Ilda e diz-lhe que “não
- 6 estava lá ninguém!”, mas ela *não desarma*, insistindo que “ele não bateu à
- 7 porta!” [...] No meio desta conversa, o Gil volta a entrar na casa dizendo à Ilda:
- 8 - Vou passar a ferro! Sou o ajudante! - e volta para junto da tábua de “passar a
- 9 ferro”
- 10 - Dá-me a roupa! Agora a roupa vai ficar aqui! Eu é que vou pendurá-la! – diz-
- 11 lhe a Ilda, tirando-lhe uma parte da roupa que ele tinha para “passar” e pondo-
- 12 a na bacia *para a pôr a secar*.
- 13 - Esta já está! - diz o Gil à Ilda, indicando a roupa já dobrada. E vai arrumá-la
- 14 no “guarda-fatos”.
- 15 - As molas? - pergunta a Ilda ao Gil. O Gil trás mais roupa *para pendurar* mas a
- 16 Ilda pega nela e põe-na na bacia. - As molas! Eu preciso! Eu vou pendurar a
- 17 roupa! Eu preciso! - diz ela ao Gil, *referindo-se às molas e à roupa*.
- 18 O Gil foi buscar mais molas. A Ilda “passa a ferro” e depois, pendura a roupa na
- 19 “corda”, prendendo-a com molas. O Gil sai da casa”. (19 de Janeiro, 1999)

Esta interacção entre a Ilda e o Gil num contexto em que a casa se apresentava desocupada (linhas 1-2) é sintomática de algumas das estratégias mais accionadas pelas meninas em relação aos meninos e que também contribuíram para a sua construção social como espaço feminino. Com efeito, mesmo tendo abandonado a casa, as meninas, galgando a distância física e presencial que a separa da *biblioteca*, têm-na sob vigilância (linhas 3-4) e não se coíbem minimamente de a preservar de entradas “alheias”. O mesmo é dizer, neste caso, de um menino. Repare-se que este entrou quando não estava lá ninguém e ali se manteve um pedaço de tempo sozinho, desenvolvendo até uma acção que se integra dentro do cenário e das rotinas habituais da *cozinha* (linhas 2-3). Por conseguinte e literalmente, não havia que pedir permissão de entrada a ninguém, quer de acordo com as regras de rotatividade da ordem institucional adulta quer de acordo com as regras instituídas pelas crianças para entrar na casa (cf. pt. 3.2.1.).

Denunciar o não cumprimento de uma das regras instituídas pelas crianças para entrar na casa, uma das mais populares, eis a estratégia mobilizada pela Ilda para tentar excluir o Gil (“- *Tu não batestes à porta!*” - linhas 3-4) que, perante tamanha “evidência”, saiu de imediato (linha 4). Ora, é precisamente esta “evidência”, esta incontestabilidade que revela o poder desta menina perante o menino e o poder simbólico das meninas na casa. Na verdade se alguém teria, de acordo com as regras, de pedir a alguém para entrar era precisamente a Ilda, já que ela é que estava “fora” da casa (linhas 1 e 3), e não o Gil que já lá estava “dentro”. Mas é precisamente o contrário que se passa: estando “de fora”, a Ilda arroga-se o direito e a legitimidade de “vir pedir contas”, inspeccionar e controlar e de veladamente ameaçar a “extradição” do Gil, evocando uma regra que ela própria se subtrai de cumprir, pondo-se acima dela, numa atitude de “dona e senhora” despeitada que vê os seus domínios serem evadidos. É o modo absolutamente convencido e a insistência com que esgrime o argumento, mesmo face à Carlota, que mais reforça a ideia que dá de si como “legítima moradora” ou “proprietária com direitos adquiridos” da casa (linhas 5-7).

O reconhecimento de tais propriedades e poderes da menina por parte do menino, começando por ser imediatos aquando da sua saída da casa, revelam-se mais complexos no rescaldo da intervenção da Carlota. O desencadear da sua nova entrada, dando conta da sua persistência para aceder



à casa, faz-se por via do accionamento de uma dupla estratégia que procura por um lado, dar continuidade à acção interrompida (“-*Vou passar a ferro!*” - linhas 8) e, por outro, da tentativa de negociação de possíveis acções comuns com a Ilda, nem que para isso se tenha de colocar sob a sua alçada (“- *Sou o ajudante!*” - linhas 8). Assim sendo, esta menina encontra-se de posse de um estatuto de poder superior – como “dona da casa” e como “chefe” - sendo nestas qualidades que não só define uma nova situação - “pôr roupa a secar” – como trata o Gil como tal: iniciando com a imposição de uma situação que “ignora” a sua actividade anterior – “passar a ferro” - e dismantelando-a aos poucos. Primeiro, confisca-lhe os bens – roupas - ao seu alcance (“- *Dá-me...*” - linha 10), depois dá-lhe ordens (linha 15-16), para logo de seguida passar a substituí-lo na representação das actividades domésticas, apossando-se também delas (“- *Eu é que vou* ...” - linhas 10 e 16-17). É esta tripla posse – da casa, dos objectos e das acções – que fazendo saber ao Gil que a sua presença ali era inútil e dispensável - “ele não ia passar a ferro nem sequer ajudar a por roupa a secar”-, se constitui numa estratégia de negação à sua entrada e participação naquele espaço que falou mais alto que um veemente “não”.

Por via das dúvidas que pudessem existir acerca da casa como espaço gerador de exclusividades de género feminino e *seu* domínio, outras formas explícitas de afirmação desses poderes são bem mais claras:

- 1 O Marco à porta da casa, pressiona o indicador numa das traves da cancela e
- 2 diz: - Triimm! - olhando para a Ilda.
- 3 - Não pode entrar! – diz-lhe ela da *cozinha*, sentada à mesa com o Rui.
- 4 - Eu sou o tio! - diz o Marco da “porta”, sem entrar.
- 5 - Eu não quero tio nenhum! - diz-lhe a Ilda, *num tom que não admitia réplicas*.
- 6 - Eu sou o pai! - *sugere, então* o Marco.
- 7 - Não! – diz-lhe a Ilda, franzindo-lhe o sobrolho. Depois, olha para o Rui e
- 8 continua: - O Rui é o pai, não é? *ao mesmo tempo que procura com o olhar um*
- 9 *signal de acordo do Rui*. O Rui sorri e olha para o Marco.
- 10 - Então, eu sou o tio! - volta a dizer o Marco, ainda à “porta” da casa.
- 11 - Eu não quero cá homens! - responde a Ilda, *autoritária e já impaciente*.
- 12 O Marco avança para dentro da casa e a Ilda levanta-se e vai ao seu
- 13 encontro [...] vai-o empurrando para fora da casa [...]. (22 de Abril, 1999)

Nesta tentativa gorada de negociação da entrada na casa por parte do Marco, um dos *mais novos e novatos*, é accionada não só a regra de acesso (linha 1-2) definida pelas rotinas que as meninas ali instauraram (cf. pt. 3.2.1.), como justificações prévias do papel que aí pretendia desempenhar. Estas,

visando a sua adequação a um contexto interpretado como “o local onde se desenrolam cenas da vida familiar”, denotam a sua pertinência porquanto o Marco, parecendo tomar em consideração a presença de um outro sujeito masculino na casa, o Rui, começa por se apresentar como seu correlato familiar – “o tio” (linha 4) -, para só depois se propor em alternativa, como “o pai” (linha 6). Reconhecendo desde logo na pessoa da Ilda, uma menina *mais velha* e, nesta altura do ano, uma das suas principais “residentes”, o Marco identifica-a também como alguém com poder de decisão, a quem deve não só as deferências do pedido de permissão de entrada como das justificações que se sucedem (linhas 4, 6 e 10). Não perdendo de vista o seu interesse em entrar na casa, coloca-se numa posição activa de submissão que assim reforça os poderes já de si investidos pela Ilda na sua representação como “mulher” e “dona da casa”.

É desta posição que se acompanha a Ilda na defesa do espaço interactivo criado com o Rui e no seu recurso estratégico como aliado para impedir a entrada do Marco (linhas 7-9). Esta defesa suporta-se num percurso argumentativo de recusas sucessivas à entrada de (mais) meninos na casa, onde passa da mera negação (linha 3) às recusas justificadas, indeferindo a proposta de mais um personagem familiar adulto (linha 5); atribuindo depois ao seu parceiro de jogo o papel que no contexto da negociação em curso era sugerido (linhas 8-10) para finalmente, sem mais delongas, afirmar a sua própria vontade e interesse (“- *Eu não quero cá homens!*” – linha 11). É neste jogo balanceado entre a representação do papel de “dona da casa” e o da sua efectiva assunção como tal, entre uma certa contenção verbal e a sua renúncia por via da expressão de sinais paralinguísticos contrários – o tom de voz – e com comportamentos, atitudes e posturas não-verbais (linhas 11-13) que, agravados pela ineficácia dos seus efeitos de dissuasão junto do Marco, contribuem para a eclosão explícita do seu inconfessado motivo: “- *Eu não quero cá homens!*”. É esta alegação peremptória, expressa na abstracção de uma categoria social de género – homens -, que afinal, não se dirigindo em particular a nenhum dos seus representantes na situação – Marco e Rui – recoloca o debate da entrada do Marco na casa no âmbito das relações de género e de como, esta menina, construindo-as numa base relacional por oposição denota a presença de interpretações da masculinidade diferenciadas. Com efeito, a interpretação do

Marco como “a ameaça” e a sua identificação como elemento “estranho” e alvo a excluir, contrasta com a que parece ser efectuada a propósito do Rui, também menino, mas visto como “inofensivo”. O primeiro pauta-se por uma atitude activa verbal e não-verbal, persistente e inconformada que no seu pouco tamanho, idade e experiência institucional não teme em desafiar a Ilda até aos limite da invasão da casa (linha 12) ultrapassando, mesmo, todas as autoridades por ela investidas e representadas. Tal contrasta com a atitude quieta e silenciosa do Rui, pouco mais velho e maior em tamanho que o Marco mas igualmente *novato*. Parece, então, esboçar-se o protótipo do modelo de masculinidade dominante onde o “masculino” se define pela força e destemor (subscrito pela actuação do Marco) e que tem por oposto dos opostos uma ausência ou pelo menos grande invisibilidade de comportamentos sociais de masculinidade, para além daqueles que lhe são conferidos pelo sexo e pela aparência física masculina, corporizados na pessoa do Rui. É esta sua “indefinição” de género masculino no contexto das relações homo e heterossociais existentes entre as crianças no JI da Várzea - indissociável da sua “ausência” como criança-par e esta do seu “alheamento” no mundo do JI e das representações sociais negativas que sobre ele pesam devido à sua origem social (cf. cap. III, pt. 2.2.) - que introduzem outras *nuances* mais subtis no processo de construção social da(s) masculinidade(s). Neste sentido, o Rui, torna-se o exemplo vivo de 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 constróem; trabalho de socialização/aprendizagem do que é ser menino no JI, tanto mais dificultado o quanto permanece por longo tempo “à margem” e numa posição de “estranho” e estranheza neste mundo institucional. Fica-se assim de sobreaviso, relativamente às relações homosociais masculinas, da existência de uma pluralidade de masculinidades no seu seio que para já, nas pessoas do Rui e do Gil e por diferentes razões – classe social de origem e frequentes transgressões de género -, introduzem e deixam adivinhar fortes tensões. Assunto a que voltarei.

“- *Eu não quero cá homens!*” torna-se assim expressão e símbolo da afirmação da casa como espaço gerador de fronteiras de género femininas exclusivas que a confirma como o seu domínio e reduto, onde quem faz a “lei” são as “mulheres”. Neste caso, as meninas pelos poderes inequívocos que aí

elas detêm e fazem sentir sobre a presença dos meninos na sua esfera mais privada – no *quarto*, a *rotina do vestir e enfeitar* - e na mais pública – e na *cozinha*, com o controlo da entrada e sobre as acções comuns que aí se desenvolviam - de que a Ilda aqui se assume como o seu arauto. Metáfora de que o lugar dos meninos é nos *jogos*, “- *Eu não quero cá homens!*”, torna-se também a expressão que explicita no seio da negociação da entrada do Marco e do Gil, a centralidade que aí assumem as relações de poder das meninas nas suas articulações com as relações heterossociais quer de género, idades e classe social.

#### **4.2.2. Os *jogos-trabalho* como espaço dos meninos e a construção uma ordem social masculina**

- Entre “*casas*” e “*carrinhos*” ou... *brincar nos jogos-trabalho* como uma das formas de construir colectivamente a diferença de género masculino.

Se a feminilidade das meninas do JI da Várzea é construída socialmente nos saberes, fazer e sentires que lhe são “adequados” aquando das rotinas do *brincar* e com um forte recurso e suporte em sinais visuais, o mesmo acontece com os meninos relativamente à área particular dos *jogos*, *jogos-trabalho* e aos brinquedos típicos de género masculino<sup>348</sup>. Assim, quando no espaço masculino dos *jogos-trabalho* se consideram as características dos materiais e objectos que o compõem, os diferentes tipos de actividades que propõem e a índole de homosocialidade masculina que aí se conjuga (cf. caps. IV. pt. 2.2. e VI pt. 4.1.), pode afirmar-se que o “*trabalho*” de *construir casas* com *Lego* e/ou *conduzir os carros e camiões* são as suas principais rotinas de acção, as que compõem imagens mais notórias de si como meninos e contribuem para erguer fronteiras e afirmar distinções de género exclusivas e opostas.

*Construir casas*, supõe então que a partir da declaração da abertura do *momento do brincar*, alguns meninos se mantenham<sup>349</sup> ou venham para os *jogos*, se dirijam às prateleiras onde se encontram as caixas com as diferentes peças dos jogos, escolham com o que querem *brincar* e o tragam para o chão

---

<sup>348</sup> Vários são os/as autores/as que afirmam a importância da diferença dos brinquedos das crianças, de acordo com o género, de que as bonecas para as meninas e os carrinhos para os meninos se apresentam como paradigma, um dos sinais mais pregnantes da sua identidade de género e um dos mecanismos mais populares da sua socialização como tal, cf. Thorne (1993); Bailey (1993:35); James (1993); Francis (1998:36); Corsaro (1997).

<sup>349</sup> Não esqueçamos que é aqui que se desenrolam os *momentos de reunião*.

para que sobre uma placa-base ou não, comecem a encaixar as peças soltas, iniciando a montagem de uma construção. Isto quer dizer que podendo ter sido um único menino a ir buscar a caixa onde estão as peças de *Lego*, ao colocá-la no chão, imediatamente a/as coloca à disposição de outros, permitindo assim que se juntem em volta dela e de si um pequeno grupo. Podem ocorrer então várias situações sociais: desde o encetar de acções comuns (dois meninos a fazer uma mesma construção sobre uma placa-base), ao trabalho cooperativo (em que um pode procurar determinadas peças e o outro fazer o seu encaixe), à realização de acções individuais paralelas mas que podem desembocar na criação de situações sociais decorrentes da sobreposição da partilha dos mesmos materiais e/ou da sua combinação e articulação com outros (*brincar* com pequenos animais nas construções de *Lego* ou carregar os camiões com peças soltas de jogos) e/ou ainda, o desenvolvimento de temas de conversa comuns. “- *Vamos fazer uma casa!*” torna-se assim uma expressão recorrente e definição da situação, ponto de partida para iniciar a acção de que o Rafa e o Manel se tornam o duo mais assíduo e participativo<sup>350</sup> e em torno do qual se reúnem outros meninos *mais velhos*, o Quim e, mais raramente, o Gil<sup>351</sup>, alargando-se frequentemente aquele duo a trio. Duo, junto do qual costuma gravitar também outro duo de meninos *mais novos* – o Zé e o Marco – que, embora raramente integrem aquelas acções colectivas, são fonte de vigilância por parte dos *mais velhos* dada a imprevisibilidade manifesta nas suas intervenções de “saque” de material ou de “destruição” de produtos em curso<sup>352</sup>.

*Trabalhar com camiões*, uma acção que geralmente começa por ser individual e solitária, mais onomatopaica e não-verbal, requer a uma criança a escolha de um dos “veículos” existentes nos jogos. A brincadeira inicia-se a partir do momento em que a imputação um som motorizado à circulação mais ou menos extensiva pelo tapete animam o objecto em sequências de acção simples e abreviadas que lhe conferem conteúdo – o “veículo” em “andamento”, a “travar”, a “derrapar” nas curvas, a “capotar”... É pois, muitas vezes, a partir da observação da perícia revelada pelo “condutor” e da avaliação da sua criatividade nas situações representadas que se juntam outros meninos a *brincar*

---

<sup>350</sup> Cf. anexos 16, 16a.

<sup>351</sup> O Gil é de todos os meninos o que menos participa nos jogos. cf. anexos 16, 16a.

<sup>352</sup> Cf. anexos 16, 16a – os jogos e anexo 26 - acções comuns entre meninos.

com carros, assistindo-se então, à reprodução social desta rotina. Nas suas sequências mais complexas e refinadas, *trabalhar com camiões* implicou o uso criativo de outros recursos materiais ali presentes – peças de jogos soltas ou pequenos animais – como sendo “materiais para carregar, transportar e descarregar” ou a sua articulação com a construção de “casas” – carregando peças de *Lego* do monte para dentro do camião ou do atrelado do tractor e fazendo o seu descarregamento junto à “casa” em construção.

Estas rotinas do *brincar* dos meninos entre meninos, remetendo para a representação simbólica do mundo do trabalho e de profissões tipicamente masculinas – engenharia civil e obras, condução de veículos pesados e transporte de mercadorias –, associam-se a um conjunto de representações sociais que fazendo sobrepujar a importância do corpo numa expressão performativa, o exacerbam como *potencial para fazer crer* (Almeida, 1995), numa encenação estética tão visual como sonora, onde a dinâmica do movimento e velocidade conjugada com as dimensões do plano, da altura e do volume, os ampliam simbolicamente como seres poderosos, fortes e viris. Engrandecendo substancialmente as potencialidades mecânicas e técnicas dos recursos materiais e os seus conteúdos cognitivo e emotivo, tais representações suscitam com isso imagens de grandes espaços, movimento de grandes massas musculares, nervo e fibra, força e destreza, suor e esforço que pontificam com as de cálculo racional e frieza emotiva exigidas pelo controlo e domínio de máquinas e situações que desafiam os limites do espaço, tempo e velocidade. A recriação e projecção simbólica de tais qualidades físicas, cognitivas e emotivas, interpretadas como sinónimos de força e virilidade, engenho e perícia, coragem e destemor, iniciativa e decisão, comando e autoridade, ao subscreverem o perfil de *masculinidade hegemónica* que reivindica para os sujeitos masculinos um lugar cimeiro de poder assente na tripla primazia, como “os maiores”, “os melhores” e “os primeiros”, faz-se acompanhar da trindade “quero”, “posso” e “mando” que nesta área particular dos *jogos-trabalho*, faz dos seus “moradores”, “donos” e “senhores”. Tanto mais o quanto a reserva feminina de não participação em tais actividades e rotinas lhes permitir arrecadar todos aqueles “prémios”, contribuindo, uns e outras, para a definição de fronteiras exclusivas de género masculinas. As rotinas da *construção de casas* e *condução de carros*, compondo uma imagem de si como homens adultos, grandes, fortes e

imbatíveis, constituem-se em rotinas de acção genderizadas; aquelas que conferindo-lhes o monopólio da manipulação dos objectos técnicos e das máquinas no “aqui e agora” do JI lhes facultam a adesão, reconhecimento e confirmação numa categoria partilhada com outros como sendo sujeitos “masculinos”. Ganham, assim, foros de exemplaridade do *brincar* pelas suas formas ritualizadas e codificadas de sociabilidade e interacção, as que também melhor permitem retratar e esclarecer as relações sociais entre meninos.

Todavia, mais do que justificar a convergência dos meninos para os *jogos-trabalho* na base de uma argumentação tendente a acentuar a correspondência linear entre a biologia e a aprendizagem cultural que torna equivalentes a definição prévia de género patente nos brinquedos com os interesses partilhados e estes com a *compatibilidade comportamental* (cf. Thorne, 1993), interessa dar conta dos modos como o *brincar* nos *jogos* e com tais brinquedos se torna uma das formas inequívocas destes construírem activamente o seu género. Não reduzir a compreensão das relações sociais entre meninos aos lemas “*diz-me com o que brincas, dir-te-ei quem és*” ou “*diz-me com quem brincas, dir-te-ei quem és*” é advogar que é enquanto processam acções comuns, quando brincam aos “carros” e “casas” que, como crianças e no contexto do JI, eles aprendem e experimentam o que é ser menino entre *aqueles* meninos nas concepções, valores e práticas sociais que informam os saberes e as formas de agir e sentir do grupo homosocial masculino.

Importa então relembrar, na sequência da análise efectuada das relações entre pares no JI da Várzea e para melhor se poder compreender as especificidades que aqui se revestem as masculinidades no grupo de meninos que: i) são em *menor* número que as meninas; ii) são em *menor* número de *mais velhos* e *veteranos* (cf. cap. III, pt. 2.3.); iii) “povoam” recorrentemente um espaço menor, menos visível e “à margem” na sala, os *jogos*; iv) as fronteiras de género que nos *jogos* definem o espaço dos *jogos-trabalho* dos meninos como exclusivo são mais difusas, dada a polivalência de actividades que aquela área abarca; v) a área dos *jogos* é genericamente mais permeável do ponto de vista do género, contando com a presença frequente de meninas em *jogos de regras* ou para “dançar” (cf. cap. IV, pt. 2.3. e pt. 4.1. neste capítulo); vi) é menos conflitual nas relações entre géneros, seja quando as meninas brincam nos *jogos-trabalho*, seja quando usam o espaço dos *jogos* com outros fins; vii) dos sete elementos

que constituem o grupo de meninos, três deles são vistos no seu seio e pelo grupo de pares como meninos “estranhos”, embora por diferentes razões - o Quim e o Rui (cf. cap. III. pt. 2.2. e 2.3.) e o Gil e dois deles, o Zé e o Marco como os “pequenos”, ocupando um estatuto particular, definido fundamentalmente pela idade.

Sabe-se portanto, neste momento e de antemão, que estão presentes no grupo de meninos masculinidades plurais, umas representativas da *masculinidade hegemónica* ou mais próximas desse modelo (Quim, Rafa, Manel e na sua peugada, o Zé e o Marco<sup>353</sup>); outras, como é o caso do Gil, distantes, marginalizadas e, outras, submersas e indefinidas (Rui). Sabe-se também que os meninos que se revêm nos ideais tradicionais de masculinidade – os *fortes* -, exercem frequentemente actos de retaliação sobre os que não aderem a esse formato - *vítimas* - (cf. Parker, 1996:144-145), sendo que, no entanto, ambos, ao nível da acção e no quotidiano do JI, podem assumir comportamentos tanto conformistas como contraditórios com aqueles padrões, de modo imprevisível ou frequentemente negociados<sup>354</sup>. Sabe-se igualmente acerca do trabalho de socialização entre meninos, entre *veteranos* e *novatos* (do Manel; Rafa e Quim sobre o Gil), entre *mais velhos* e *mais novos* (do Manel sobre o Zé e Rui, do Quim com o Zé<sup>355</sup>).

Por fim, quero ainda relembrar, nas características de que se revestem as relações homosociais masculinas, por contraste à casa e às rotinas do *vestir e enfeitar* (cf. pt. 4.1. e 4.2.2.), a especificidade que se reveste a estrutura do *brincar* que ocorre nos *jogos-trabalho*. Uma predominância do *jogo de improvisação criativa, in situ* e colectiva (cf. Sawyer, 1997), mais fluída, difusa e fragmentada, a que lhe acresce a heterogeneidade do próprio grupo de meninos, significa que os modos como aí a masculinidade é organizada e mantida, permanece largamente “fora” da visão e audição e da interferência dos “outros”, meninas e adultos (cf. Danby & Backer, 1998:155). É portanto, quando eclodem conflitos no seu seio que os meninos, tornando-se subitamente ruidosos,

---

<sup>353</sup> Por exemplo, “Viagens e hotéis”, cap. V, pt. 3.2.

<sup>354</sup> Por exemplo, cf. pt. 4.1. deste capítulo, excerto de interacção entre rapazes nos *jogos* onde o Rafa, Manel e Gil negociam e participam cooperativamente num jogo de construção colectivo, e/ou em que os mesmos revelam relações de homofobia para com ele e/ou em que reversiva e alternadamente, uns e outros se põem à prova em situações de conflito.

<sup>355</sup> No primeiro caso, por exemplo, “brincar aos hotéis”. cf. cap. V, pt. 3.2.. No segundo, os “mascarilhas”, neste cap.



chamam sobre si a atenção e prendem o olhar. Com isso, ganham ambos, eles e o “seu” espaço, não só uma tremenda visibilidade como a reputação de conflituosos e agressivos. Ora, os *jogos* são um espaço conflitual nas relações intra-gênero masculino devidos quer dos ritmos e movimentos do “nomadismo” e “sedentarização” que desencadeiam o accionamento de estratégias de protecção vs. acesso aos espaços interactivos criados, quer da concorrência e competição que se geram face à existência de recursos limitados que têm que ser partilhados de acordo com o lema institucional “*tudo é de todos!*” ou de situações em que o uso dos “veículos” interfere intencionalmente com a “construção de casas”, chocando elas e arrasando-as, como forma de chamar à atenção e/ou afirmar poderes e/ou exercitar a masculinidade viril.

A concepção generalizada de que ao conflito – no qual um sujeito se opõe às acções ou afirmações de outro – se associa a agressão física e estes, na assunção, também ela generalizada, de que em ambos são os meninos quem mais se envolve e os protagoniza, tornou-se então uma das lógicas argumentativas mais poderosas para lhes reconhecer elementos-chave da masculinidade dominante e para demonstrar, nas relações de poder genderizadas que reiteram o discurso simplista e binário dos meninos vs. meninas, a violência masculina e a supremacia dos meninos. O retrato-tipo fornecido pela literatura acerca do mundo masculino na escola e JI é claro: eles são apontados como os que mais transgridem as regras institucionais<sup>356</sup>, desafiam a autoridade feminina (cf. Walkerdine, 1990)<sup>357</sup> e desvalorizam as meninas. Ao mesmo tempo que, definidos por uma estrutura e dinâmica organizadas em torno de características tidas como distintivas – grande grupo, espaço público, relações hierárquicas e competitivas – se identificam nas suas acções, a recorrência aos temas do físico possante e da força (cf. Lever, 1988, Thorne, 1993:91-100, Blatchford, 1998) de que conflitos e as lutas corpo a corpo se tornaram as suas imagens de marca.

Sobressaindo da concepção de conflito que ele é eminentemente social, uma vez que as suas características chave são, por definição, de natureza

---

<sup>356</sup> Que como já se mostrou, no *momento da arrumação* não era seu apanágio exclusivo, bem pelo contrário. cf. cap. V, pt. 3.2.

<sup>357</sup> Refiro-me ao impressionante excerto de um seu registo de observação em JI, onde um menino após a intervenção da educadora para se iniciar a arrumação se lhe dirige repetidamente numa linguagem sexista e obscena. cf. Walkerdine (1990); uma situação que jamais se verificou no JI da Várzea.

interpessoal, qualquer tentativa de o explicar ou compreender apenas do ponto de vista do nível de desenvolvimento individual ou de disposições que o conotam imediatamente com o género masculino será reduzi-lo a uma visão simplista que impede, a maior parte das vezes, de o perspectivar como um modo, entre outros, das crianças adquirirem conhecimento acerca das competências, possibilidades e dificuldades de si e dos *outros*, referenciadas, neste caso, ao grupo homosocial masculino. Igualmente descontextualizados do *continuum* espaço-temporal em que se inserem os processos de interacção e construção de relações sociais e de sociabilidade entre meninos, a interpretação generalizada dos conflitos como negativa, estorva e dificulta a sua compreensão como momentos significativos durante os quais, neles e a partir deles, eles constróem activamente a sua própria masculinidade – comportamentos, sentimentos, concepções e valores, práticas de dominação e subordinação -, e onde a organização e a ordem social de género masculina estão a ser negociadas, afirmadas, derrubadas ou mantidas.

Desta feita, mais do que fazer da constatação que os meninos brincam nos *jogos* aos “carros” e “casas” de modo conflituoso, agressivo, violento, a prova da sua rendição e adesão incondicional ao modelo de masculinidade dominante importa, na *reprodução interpretativa* daquelas actividades adultas masculinas, atentar aos modos como entre si, até que ponto, quando, com quem e como, os meninos se apropriam e praticam localmente aquele discurso ou... não. Nesta perspectiva, e porque numa qualquer situação de conflito, os objectivos e interesses dos participantes, ao divergirem e confrontarem com as resistências uns dos outros, fazem eclodir a variedade de sentidos que neles podem estar envolvidos – desde o pomo da discórdia, à natureza das formas de interacção e relações entre os seus participantes -, importa assinalar até que ponto os traços da masculinidade dominantes sublinhados pela concepção genderizada do conflito, aí estão ou não presentes e de que modo são ou não tomados como modelo a seguir, sendo reproduzidos no seu seio. Ou então, de que modo são articulados com outras formas de expressão da masculinidade e/ou são manipulados e usados socialmente de modo diferenciado quer entre meninos quer com as meninas.



Não negligenciando o tremendo poder e efeito simbólico que emana das imagens da *masculinidade hegemónica* na construção social da masculinidade pelos meninos; aliás já referenciados a propósito da reacção destes face ao “desalinhamento” do Gil, quero captar então, no espaço considerado como seu domínio e “centro”, os *jogos-trabalho*, e tomando as situações em que irromperam conflitos como seus analisadores privilegiados, o leque de versões locais de masculinidade. Com isso, pretendo acompanhar os modos como elas são categorizadas, ordenadas hierarquicamente e mantidas como tal ou não no seu interior. Por conseguinte, o que estará em causa na análise das rotinas do “construir casas” e “trabalhar com camiões”, expressões por excelência das relações sociais e de sociabilidade masculina, é por um lado, o desafio da ideia de que não basta ser menino e estar com outros meninos para se ser reconhecido como tal. Por outro lado, a tentativa de elucidação que, a par da participação em actividades partilhadas e para além das possibilidades de representação de papéis masculinos adultos ou da libertação de comportamentos, os processos de socialização homossocial masculina são igualmente espaços, momentos e actividades coercivos, em cuja formalidade e etiquetas próprias se definem, trabalham e vivem as fronteiras de género masculino entre iguais. Assim sendo, de que as diferentes estratégias de acção mobilizadas vs. os processos de controlo e policiamento dessa masculinidade pelos próprios - reveladores do trabalho quotidiano que sob a égide do discurso da masculinidade hegemónica é realizado entre os meninos - sendo reflexo das suas fragilidades, podem igualmente ser formas mútuas de apoio uns aos outros para construir um sentido de masculinidade capaz de responder aos desafios colocados pela representação da *masculinidade hegemónica*.

• “- *Vamos fazer uma casa!*” ou... O papel do conflito e da criatividade na construção da masculinidade e de um estatuto no grupo dos menino. Imagens plurais de masculinidade.

O episódio interactivo em que me deterei desenrola-se durante uma manhã e envolve a participação dos quatro meninos *mais velhos* deste grupo - o Quim (6 a) e o Rafa, Manel e o Gil (todos com 5 a) -, todos eles *veteranos*, à excepção do Gil (cf. cap. III. pt. 2.2. e 2.3.).

Antecedido da realização de duas acções comuns que se desenrolam no espaço da *plástica*, primeiro no *desenho* e depois na *pintura*, a sua interrupção à

"hora do lanche" não impediu a manutenção do duo, Rafa e Manel, nem o seu prolongamento e prossecução quando, seguidamente, se transferiram para o espaço dos *jogos-trabalho*. Este padrão de consistência parece ficar a dever-se ao facto do espaço em que ocorreu - *área da plástica* - não ter sido objecto de "concorrência" por parte de outras crianças e de, internamente, terem sido capazes de gerir as incertezas colocadas pela finalização das actividades com propostas alternativas que mantiveram o interesse comum circunscrito ao duo. Evitando a dispersão, a interacção assim mantida entre estes dois meninos - os que mais brincam em conjunto e os que constituem a dupla mais poderosa do grupo de meninos -, embora tenha decorrido da tomada de iniciativa do Rafa, pela aproximação e integração na actividade que o Manel desenvolvia, parece assentar numa espécie de acordo mútuo, onde a "negociação implícita" das acções colectivas se justifica no seu carácter de cooperação e partilha. Relação diádica, a que não serão alheios os laços desenvolvidos no passado no contexto do JI nem as afinidades sócio-culturais e experiência institucional que comungam entre si, no pequeno grupo de meninos e naquele grupo crianças.

Ora, é quando aquela dupla muda novamente de espaço - da *plástica* para os *jogos* - e de actividade - da *pintura* para os *jogos de construção com Lego* - e é confrontada com a presença de mais dois meninos - primeiro o Gil e depois, o Quim -, que se ergue o cenário de mudança conjuntural e de incerteza relacional, geradores não só de uma nova fase da sua interacção como da reorganização social do grupo de meninos. É neste contexto que, a par duma série de alianças e conflitos onde se jogam estratégias diversas, quer de protecção quer de acesso ao espaço interactivo, se torna possível assinalar a assunção, experimentação e negociação de uma variedade de estilos de masculinidade cujos traços qualitativos, ainda que nem sempre visíveis ou explícitos, são (re)definidos e categorizados nas práticas sociais locais da *masculinidade hegemónica* em que exclusivamente o grupo de meninos se envolve:

- 1 "[chegados ao espaço dos jogos] o Rafa pega na caixa de Legos e diz ao
- 2 Manel: - Vamos fazer uma casa! - ajoelha-se no chão e começa a tirar peças
- 3 da caixa.
- 4 O Gil que tinha vindo para perto deles diz: - Tem muitas peças azuis! Senta-se
- 5 e começa a tirar peças do monte que estava no chão, brincando sozinho.
- 6 O Manel senta-se no chão junto à caixa, pega numa peça, encaixa-a noutra e

7 diz alto: - O homem está-se a vestir, o homem veste muita roupa!<sup>358</sup>  
8 - Precisava aqui de umas coisas! – diz-lhe o Rafa. O Manel dá-lhe duas peças  
9 e, em seguida, o Rafa tira uma outra peça do monte de *Lego*.  
10 – Essa era minha! – diz-lhe o Gil, referindo-se à peça que ele tirou<sup>359</sup>. O Rafa  
11 não lhe responde e continua a brincar. O Gil tira uma peça da construção que  
12 o Manel está a fazer. O Manel vê, *mas aproxima-se* do Rafa e cochicha-lhe  
13 ao ouvido. O Gil fica a olhar para eles. O Rafa aproxima-se do Manel e  
14 cochicha [...] eles continuam e o Gil aproxima-se, esticando a cabeça *para o*  
15 *mais perto possível*.  
16 - Eu ouvi! O Rafa disse que iam desmanchar a minha casa! - diz o Gil, muito  
17 alto, olhando para os dois que fitando-o, recomeçam os segredos [...] - Eu ouvi  
18 o que vocês disseram! Vão desmanchar a minha casa! – continua ele, mais  
19 alto, sobrolho franzido e dedo indicador apontado, *exasperado*.  
20 O Rafa vai à construção que o Gil está a fazer e tira-lhe uma peça. O Gil  
21 recupera-a e o Rafa, sem tirar os olhos dele, diz novo segredo ao Manel [...].  
22 - Não podes ouvir a coisa! – diz ele para o Gil que continua a olhá-los: - Olha,  
23 eu dou-te porrada! - *ameaça*.  
24 - Eu ouiiii! - exclama o Gil. – Disseram que iam desmanchar a minha casa!  
25 – diz, *zangado*. E avança para a caixa dos *Legos* que está entre o Rafa e o  
26 Manel, pega nela em braços, levanta-a bem alto no ar e despeja-a. As peças  
27 caem, fazendo um grande estrondo.  
28 O Manel olha e rindo-se para o Gil, diz-lhe: - Olha a minha casa!  
29 - Eu tenho uma (...) mais alta! - diz o Rafa "passeando um homem" ao longo  
30 da aresta de uma placa colocada na vertical.  
31 O Gil vem para junto do Manel e coloca peças na construção dele. O Rafa  
32 segreda ao Manel que o ouve mas continua a brincar com o Gil. [...]  
33 O Quim que já se tinha aproximado agarra num camião e começa a "carregá-  
34 lo" de peças de *Lego*. O Manel observa-o, vai para junto dele e começa  
35 também a pôr peças dentro do camião.  
36 O Rafa que os observa enquanto continua a sua construção, pega noutro  
37 camião e imita-os. O Quim continua a encher o seu camião, *ajudado pelo*  
38 Manel e o Rafa vem despejar o seu "carregamento" no atrelado do Quim. [...]  
39 Quando o Gil agarra em peças e faz menção de deitá-las dentro do camião  
40 do Quim, este olha para ele e arranca com o camião vazio para o lado oposto  
41 do tapete. O jogo prossegue com os três meninos, brincando de costas para o  
42 Gil que fica de fora e acaba por se ir embora" (7 de Dezembro 1998)

Visando prolongar por mais tempo a interacção já iniciada pelo Manel e Rafa num novo espaço, os *jogos*, a nova definição da situação desencadeia-se por iniciativa do primeiro e com a explicitação verbal de uma proposta de acção que remete para a representação simbólica do mundo do trabalho adulto e das profissões masculinas ("*fazer uma casa!*" - linha 2). Esta, ao definir uma acção comum ("-*Vamos...*"), viável pela compatibilização de interesses – fazer construções com *Lego* –, procura conciliar a autonomia individual (linhas 2-3, 6-7

<sup>358</sup> Trata-se de uma peça de *Lego*, existente em pouca quantidade, que representa uma "cara com um boné".

e 9) com o interesse do duo na preservação e protecção do espaço interactivo, face à presença e às tentativas de entrada do Gil (linhas 4-5 e 10-11). Este, ao progredir no espaço físico e simbólico (linhas 4-5 e 10-11) procurando entrar, reduzindo as distâncias que o separam daquele duo, parece denotar que o acesso ao espaço e materiais colectivos e públicos do JI mais não é que o pretexto para reiterar o *brincar com outros* como valor central das relações entre pares e entre meninos. Ao mesmo tempo, chama a atenção para a importância do tempo e dos processos de leitura e interpretação prévias do contexto e do conteúdo da interacção, já que a partir delas, parece ter construído um sentido sobre as acções e papéis que os actores sociais representam. Isso permite-lhe posicionar-se (linha 4-5) como criança e como menino entre outros meninos, seus pares, pelo que a sua intervenção inicial, formulada como uma mera constatação ("*Tem muitas peças azuis!*"), pode então ser interpretada como uma referência implícita à propriedade colectiva dos materiais e às suas regras institucionais, desde a acessibilidade a todas as crianças às formas aceites do seu uso. Pode também ser entendida como uma forma de querer controlar efeitos sociais (in)desejados, evitando representar o papel de "concorrente" a recursos materiais limitados ("*tem muitas...*") pela exibição de competências cognitivas e sociais de bom observador, conhecedor, respeitador e deferente. Se na primeira leitura, se interpreta o seu posicionamento como criança, sujeito de direitos face ao pequeno grupo, de acordo com o princípio da igualdade advogado no contexto institucional do JI, precavendo a sua exclusão imediata, as segundas, permitem compreender que ter acesso aos materiais e espaço, mesmo que respeitando o *princípio da primazia*<sup>360</sup> e o das hierarquias sociais masculinas subentendidas, pode não ser suficiente para, enquanto criança-menino, se pertencer, estar incluído e ser aceite como membro participante na interacção em curso. Daí, talvez, o carácter de "neutralidade" e discrição por que se pauta a intervenção do Gil, em que não a força, nem a impõe bruscamente mas também não a "desmerece" porque não abdica dela.

Estas "cautelas" do Gil, tendo como "recompensa" social o gesto de abertura que lhe granjeia a entrada no espaço físico onde decorre a interacção, é

---

<sup>359</sup> Trata-se de uma peça de *Lego*, existente em pouca quantidade, que representa uma "telha".

<sup>360</sup> A propósito da importância do princípio da primazia como um dos valores mais importantes da cultura infantil, cf. pt. 3.2.1. deste capítulo.

de imediato contradito pela reacção de circunscrição do duo que na conjugação do anúncio público das acções a desenvolver, no pedido implícito de cooperação (linhas 2 e 8-9) e no uso da estratégia "muro" - em que o *outro* está presente mas *nós* agimos como se ele não existisse, ignorando-o -, manifestamente o evitam (linhas 10-11). Tolerar a presença do *outro* mas resistir às suas investidas, reforçando o seu fechamento, mantendo-o de fora (linhas 8-9), eis o acordo tácito por que se pauta este primeiro momento do episódio em análise e que se torna uma espécie de "receita" que procura gerir e controlar os efeitos sociais não desejados que aquele provoca. Minimizar a permissão do acesso físico do *outro* ao espaço público dos *jogos*, mas maximizar a sua exclusão simbólica ao espaço interactivo, privatizando-o, eis os "ingredientes" que prefiguram o conflito adiado e o clima de "guerra fria" prolongada entre o trio de meninos.

Todavia, se do ponto de vista das relações com os *outros*, exteriores ao pequeno grupo, ambas as crianças procuram manter e proteger o seu espaço de interacção, mantendo-se solidárias e expressando a sua lealdade para com o parceiro, tal não significa que internamente, a sua relação seja simétrica ou horizontal. Não havendo entre si, à partida, diferenças estruturais de género, idade ou classe social dignas de distinção, é o carácter de submissão consentida a que se sujeita o Manel<sup>361</sup> face à proposta e pedido do Rafa (linhas 8-9) que permite, por um lado, expor as hierarquias presentes no interior da interacção e, por outro, compreender a construção ou negociação do consenso necessário para definir o que é interior e exterior ao duo (o nós e os outros).

É neste jogo de duplicidades mútuas onde se debatem e confrontam estratégias de acesso/integração vs. estratégias de protecção/exclusão do espaço interactivo que se assiste ao controlo da explosão do conflito "na exacta medida" que, em simultâneo, se constróem e reforçam alianças e solidariedades entre iguais, se geram e acentuam as diferenças, as distinções e as desigualdades no seio do grupo de meninos. Posicionados do ponto de vista das relações sociais de género, as estratégias de protecção/exclusão e resistência à entrada do Gil pelo Rafa e Manel, podem também ser interpretadas como formas daqueles se apoiarem mutuamente nas suas próprias construções da

---

<sup>361</sup> O mesmo tipo de submissão é visível quando o Manel desiste de "experimentar" os "chinelos dourados" após o comentário do Rafa cf. pt. "Não podemos porque são de mulheres".

masculinidade, demarcando-se de alguém que desconhecem porque *novato* e porque se lhes apresenta como duvidoso e ameaçador - considerado feminino. Manter as distâncias, evitando ser confundido e “colado” à classificação de uma identidade de género “confusa”, pode então ser entendido como um duplo mecanismo de socialização para manter a categoria de género e as hierarquias de estatuto no interior do grupo homossocial, pela afirmação de um modelo de masculinidade viril que se realiza por oposição e contra o feminino e se faz acompanhar de formas de vigilância e controlo social, de que o Manel e o Rafa se apresentam como os “polícias” e os modelos a seguir e respeitar.

Por seu turno, se são as estratégias de adequação que, de acordo com os conhecimentos adquiridos enquanto criança-par, se revelam como uma das características centrais da competência social do Gil para lidar com *outros/as*<sup>362</sup>, *veteranos*, já as mesmas se mostram mais complexas à análise quando o posicionamos do ângulo das relações sociais de género. Isto porque o modo como as integra na sua entrada nas acções se apresenta diferenciado, consoante se reportam ao grupo de meninas ou meninos. Com efeito, a sua entrada directa e desinibida na casa, reproduzindo as rotinas do *vestir e enfeitar* e sem qualquer necessidade de se justificar, senão quando questionado ou confrontado - exibindo-o(se) numa afirmação de si confiante, resoluta e “autorizada” que prima pela sua adequação aos códigos daquele mundo feminino do JI - não deixa de contrastar, relativamente aos meninos, com a sua entrada cautelosa e discreta, hesitante e expectante nos *jogos de construção*. Na divergência do seu posicionamento em relação aos géneros, parece assim denotar-se a sua posição de maior vulnerabilidade face aos outros meninos, *veteranos*, o que o coloca numa relação de maior submissão e desigualdade entre aqueles mas, sem que no entanto tal se reflecta junto das meninas. Aqui, as suas atitudes de “indiferença” e “acima” dos protestos delas, veementemente afirmadas como prossecução das suas vontades pessoais e legitimadas pelas suas exhibições adequadas, parecem fazer jus a um auto-reconhecimento de si numa relação de maior poder, ou pelo menos de maior igualdade ou autonomia. A compreensão de tal disparidade deixa adivinhar quão longe vão os efeitos sociais da dominação masculina relativamente ao feminino mas deixa sobretudo

---

<sup>362</sup> Relembre-se a adequação manifesta aquando do uso de roupa feminina. Ou ainda da sua participação nas rotinas da *cozinha* cap. VI, pt. 3.2.1. ou do *posto médico* 3.2.2.



de sobreaviso aos seus efeitos no seio do grupo homosocial quando alerta para a pluralidade de condições e relações sociais masculinas ali existentes: entre o Rafa e o Manel, cujo desempenho masculino apesar de alinhado entre si parece ser controlado pelo primeiro e para as formas ambíguas e contraditórias de que se pode revestir no caso do Gil, controlado por ambos. Depara-se assim com uma imensa pressão realizada entre os meninos para a construção de um sentido da masculinidade em conformidade à cultura masculina dominante, de que as dificuldades de aceitação enfrentadas pelo Gil na afirmação de uma masculinidade “alternativa” e as formas de ostracismo a que é votado se tornam exemplares, como se continuará a acompanhar.

O conflito que se instala aberta e demoradamente entre as três crianças (linhas 10-27) inicia-se quando o Gil, ao adoptar uma atitude mais afrontiva de afirmação de si, reivindica inopinadamente a posse e a propriedade de objectos (linha 10) e interfere explicitamente com o duo de meninos; primeiro, através da disputa verbal dirigida ao Rafa em que se assume como “proprietário” e depois, pela apropriação de uma outra peça ao Manel (linhas 11-12). Num estilo de intervenção mais aguerrido que parece visar, de alguma forma, a alteração da sua posição e, com isso, ganhar algum prestígio junto do grupo, quanto mais não seja, pela assunção de um estatuto depositor activo (linhas 10-11, 20-21 e 25-27), o Gil assume um modelo de comportamento onde protagoniza a provocação (linhas 10 e 11) e se revela capaz de os enfrentar, respondendo “taco-a-taco” e na “mesma moeda” (linhas 20-21 e 25-27). Não será no entanto, por mero acaso que tendo dirigido a palavra ao Rafa, cumpre o aviso-ameaça de apropriação do objecto junto do Manel (linhas 10 e 11-12), aquele que, eventualmente, avalia como sendo o mais vulnerável, o mais tolerante e aberto a novas relações ou o menos poderoso dos poderosos. A atenção a este “pormenor” é importante para reafirmar o valor social que têm as observação das interacções que as crianças desenvolvem entre si<sup>363</sup> como momentos onde sistematicamente avaliam e se avaliam em relação às posições de poder e prestígio exibidas nas *performances* públicas a elas inerentes. Neste sentido, a entrada do Gil no espaço físico dos jogos onde decorre a interacção, ainda que permanecendo sozinho, permitiu-lhe o acesso a um ponto privilegiado de observação, a angariação de informações pertinentes acerca dos participantes no pequeno grupo e uma leitura mais

---

<sup>363</sup> Muitas vezes julgadas pelos adultos como distrações ou momentos “vazios”, em que nada acontece.

aproximada das suas dinâmicas internas. É neste contexto que pela sua atitude de iniciativa, desafio destemido dos poderes dos outros e uso declarado da provocação como instrumento de competição e subversão das hierarquias, efectua inopinadamente a primeira grande aproximação aos traços que caracterizam o retrato da masculinidade dominante. Coloca-se assim a par e “de frente” para os outros dois meninos que de algum modo a encarnam<sup>364</sup>.

A investida do Gil, descarada e provocatória relativamente ao Manel, converte-se, porém, num efeito imprevisto uma vez que este, ao invés de tentar recuperar o objecto, segreda ao parceiro (linhas 12-13), prosseguindo os dois a sua exclusão simbólica num jogo do “segredo” (linhas 13-14 e 21). Este duo, ultrapassando rapidamente o estilo “selecto” até então adoptado, objectiva a provocação do “segredo” na desapropriação material (linha 20) que mal sucedida, passa a acumular a “proibição” (linha 22) e a “ameaça” (linhas 22-23). Numa ofensiva explicitamente agressiva, é de assinalar o papel de liderança assumido pelo Rafa e a oportunidade com que exerce ostensivamente os seus poderes: desapossar o *outro* de objectos em uso no momento em que desesperado (linha 16-19) é avaliado como mais vulnerável e fraco que nunca. É esta “frieza de espírito”, associada a uma linguagem violenta, ameaçadora e autoritária (“- Não podes ouvir!”, “- Eu dou-te porrada!”) que, personificando no Rafa a trilogia dos poderosos – quero, posso e mando -, dá, nesta sequência, uma imagem exemplar e exacerbada do macho viril numa versão de glória “elegante”, em que se destaca mais o *potencial de violência* (Almeida, 1995:189) contido no discurso que encena força física do que propriamente a sua execução.

A cronologia da per(re)sistência do Gil, indissociável das estratégias de resistência e exclusão que simetricamente foram mobilizadas pelo duo de meninos, mostra que esta luta desigual se desenrola em crescendo, num ritmo binário e pendular, coincidindo o auge com o momento em que ao procurar controlar os efeitos emocionais devidos à exposição prolongada à situação de exclusão explícita, a interrompe e entra em ruptura com ela (linhas 25-27). A confrontação não verbal explícita e ostensiva (olhar insistentemente para os opositores, linhas 13, 14-15, 17 e 22), a invasão do espaço físico e simbólico

---

<sup>364</sup> Recorde-se a sua expressão de homofobia face ao Gil, sempre reiterada quando este se representou como “mulher”.

(ouvir o segredo, linhas 14-15), o confronto verbal de denúncia das intenções secretas (linha 16, 17-18 e 24) e a mobilização de posturas e expressões corporais e tonais de dissuasão (linhas 14-15, 16-17 e 19) culminam, dado o seu repetido insucesso, na invasão inesperada do espaço interactivo, na usurpação dos recursos materiais e na sua exibição de força (arremesso súbito para o chão, linhas 25-27). Abandonar formas de resistência mais passivas eis, pois, a segunda grande aproximação do Gil ao padrão de comportamento da masculinidade dominante, cujo efeito simbólico, resultando de uma inequívoca afirmação de força e poder, o apresentam reciprocamente como sujeito masculino activo, valente e forte perante os outros meninos.

A análise deste segmento da interacção mostrando que uma das características desta relação de conflito é a "escalada de violência" na sua "abertura" – cada vez maior audibilidade e visibilidade - e extensão no tempo, parece denotar que o que se procura testar e avaliar é a capacidade de resistência individual e mútua à provocação, cujo nível de reactividade, patente numa maior ou menor "tolerância" age, até certo ponto, como barómetro que permite a aferição da adesão aos códigos da identidade masculina dominante perseguida e, conseqüentemente, da sua partilha no grupo. Um excesso de tolerância, o recurso a formas de dissuasão não físicas e mais verbais, a denúncia-queixa verbal, a não reacção à provocação ou o abandono da situação não se coadunando com o modelo de masculinidade que exalta a exteriorização do poder e valentia pelo recurso à agressividade, à provocação, ofensa e insulto deliberados, ao incitamento à luta e ao exercício de "medição" da força física, faz correr o risco de relegar os meninos para o estatuto de femininos. O controlo do tempo de duração da estratégia "segredo", que reforçou o exercício do poder simbólico do duo Rafa e Manel, esticando o conflito e explorando até aos limites a resistência do *outro*, revela assim um processo de construção da masculinidade que "obriga" os que nasceram com sexo masculino a ajustarem-se a papéis e a identificarem-se com valores, interesses e atributos que a norma dominante adjudica à masculinidade: poder, lógica, autoconfiança, repúdio pelo feminino e superioridade sobre a mulher. Aqui, o transgressor, identificado como cobarde ou maricas é estigmatizado e marginalizado reproduzindo-se, desta forma, no interior do grupo masculino, o mesmo tipo de classificação e divisão que se opera entre homens e mulheres (cf. Almeida, 1995:68).

A exibição de força que assinala a actuação final do Gil, quando integrada na sequência do episódio e no contexto da interacção conduz, no entanto, à consideração que a reprodução de tal comportamento, uso da força física, enquanto traço expressivo e indubitável da masculinidade dominante, funcionou mais como marcador dos seus limites máximos de tolerância - que o revelam como ser sensível mas dotado de uma capacidade de grande resistência e tenacidade psicológicas - do que como subscritor convicto daquele modelo de masculinidade. Sinónimo não verbal de um veemente “- Basta!”, esta demonstração de força centrada nos objectos e, apenas usada como último recurso e defesa, não deixando de ser a forma mais contundente do Gil finalmente se fazer ouvir, dá conta dos processos de socialização coercivos e de elevada tensão emocional que ocorrem entre meninos. Para comunicar como menino entre meninos e ser-se ouvido-aceite, parece conduzir-obrigar à demonstração inequívoca do mais estereotipado comportamento tido como masculino.

É deste ângulo e no clímax do conflito que assomam com maior nitidez as relações sociais entre meninos e o confronto de imagens de masculinidade. Da parte do Rafa e Manel, as demonstrações do Gil parecem avolumar o misto de expectativas e incógnitas que devolvem de si uma imagem incongruente, nem “macho” nem “manso”, decorrente dos conhecimentos adquiridos sobre ele: uns, fundados negativamente na sua condição de *novato*, na observação da sua não preferência e primazia pelos *jogos* e na sua representação pública como “mulher”. Outros, avaliados porventura como mais satisfatórios que derivam da experiência conjunta e bem sucedida em outras actividades<sup>365</sup>. É pois, quando o Gil se afirma do ponto de vista cognitivo (a publicitação do conteúdo do segredo mostra que o tinha conseguido ouvir e portanto penetrar na estratégia de fechamento do pequeno grupo), do ponto de vista material (apropriação do material existente e colocação de todos na mesma situação pelo despejo dos objectos com que todos brincavam), do ponto de vista físico (exibição da sua força quando agarra na caixa no ar e despeja os objectos), num acto concertado destas três acções com os factores imprevisibilidade, surpresa, incongruência e excessos gestual, visual e sonoro (atirar com tudo pelo ar, as peças caem com

---

<sup>365</sup> Por exemplo, aquando da sua participação nos *momentos de reunião*, nas conversas colectivas coordenadas pela Carlota ou na *biblioteca* e no *médico*.

estrondo, linhas 26-27), que volta a desafiar as imagens que recaem sobre si. Instiga com isso, a perplexidade dos adversários<sup>366</sup> e as interpretações diferenciadas da parte deles.

A escalada e a deflagração do conflito parecem, então, funcionar como tendo dupla função social: como uma espécie de ritual de confirmação que impõe a prestação de provas ao Gil, um *novato*, para o controlo da sua masculinidade e como mecanismo de socialização colectivo, não só do que parece ser considerado pelos líderes e *veteranos* do grupo como sendo as representações de uma forma de masculinidade “adequada” como das estratégias compostas por mecanismos que fornecem suporte e legitimação para as escolhas realizadas pelo grupo. Assim sendo, das suas hierarquias internas, encabeçadas pelos dois meninos que se assumem e são reconhecidos neste grupo e no de pares como os *top boys*, simultaneamente os “bons” meninos e os meninos “bem” - uma espécie de versão masculina da dupla feminina constituída pela Gabi e Rita (cf. cap. III, 2.2. e 3.3) -, os que mais acumulam as benesses económicas e sócio-culturais da classe média com um padrão de comportamento civilizacional distinto, onde a fibra muscular dá lugar à têmpera intelectual e moral.

Procurar ao longo do conflito e da disputa, assumir-se como os mais poderosos não só por via da sua aliança numérica e estatutária como, de alguma forma, da tentativa de controlar e dominar os lances da sua escalada pelo domínio cognitivo que os apresenta como os mais calculistas e racionais e os mais desafectados emocionalmente, eis um modo de controlar as vulnerabilidades dos *outros*, controlando as suas próprias. Controlo, domínio, cálculo, razão, são então os reflexos da masculinidade dominante e de classe reproduzidos, experimentados e exercitados socialmente junto do Gil, o alvo vulnerável às suas investidas de poder, que tanto mais os confirma e redobra como “os mais fortes”, o quanto se deixa influenciar e se valida aos seus olhos como “o mais fraco”, assim corroborando a sua feminina designação, como vimos. Torna-se, assim, relevante assinalar na construção sócio-emotiva do confronto e do conflito entre meninos o seu crescendo, mais explícito,

---

<sup>366</sup> Não é de mais relembrar o *tempo* como um factor chave no desenrolar das interacções mas, mais do que isso, como uma dimensão extremamente densa quer na velocidade – muitas acções ao mesmo tempo – quer na intensidade e profundidade – avaliáveis pelos efeitos que os significados provocam – que se atingem em segundos.

prolongado e insistente que o observado no caso das meninas. Um ritual de elevada competitividade e luta onde os opositores, pondo-se “à prova”, exercitam o controlo racional daqueles seus limites, só o dando por findo quando uma das partes claudica. Mais do que a acção imediata e espontânea que tipifica o comportamento declaradamente “macho” que exhibe a “quente” a força física corpo-a-corpo, assiste-se à sua camuflagem e (dis)simulação pelo controlo e adiamento dos sentimentos e emoções “à flor da pele” e pela sua representação sob formas de comportamento socialmente mais aceitáveis no contexto do JI e da cultura de pares; portanto, mais disciplinados e normativos (cf. Foucault, 1975/1987).

O epílogo do conflito, franqueando ao Gil o abrandamento das tensões, o aumento da curiosidade e o reconhecimento em si de qualidades e atractivos necessários para iniciar uma nova interacção por parte do Manel, inaugura entre eles um processo de reconciliação, de onde emerge uma nova aliança no grupo de crianças. Na base de tal mudança parece ter residido uma interpretação da disputa final que, transfigurando o trágico em cómico onde com o riso se evita o “pior” (linha 28), demarca o Manel do duo inicial. Esta leitura da desordem, da irracionalidade e da transgressão das regras de civilidade enquanto comicidade, *tudo o que escapa ou contradiz os constrangimentos culturais* (Feuerhahn, 1993:170), expressa uma racionalidade onde uma lógica da imaginação diferente da lógica da razão, é capaz de reconverter intencionalidade e frustração em fonte de divertimento, satisfação e prazer e fazer do sentido de humor e do riso, formas de sociabilidade. Testemunha assim, mais uma vez, a ludicidade como um dos valores mais importantes da infância e das culturas infantis e onde o *cómico e o humor constituem uma aquisição extremamente importante porque lhes permite enfrentar culturalmente, situações sociais que delimitam os interditos, indicando as modalidades lícitas de transgressão. [...] (sendo portanto) de forma indirecta, alusiva ou analógica que se faz a transmissão das atitudes que permitem um jogo desafiador das representações sociais e culturais* (ibidem:198).

Agora, no interior do novo pequeno grupo, o Manel liberto da “tutela” do Rafa e tendo toda a atenção do Gil, assume-se como líder “desinteressado”: prossegue a construção individual da sua “casa” mas cativa a participação activa daquele para com ele cooperar (linhas 28 e 31). É nesta conjuntura relacional

que a organização social e hierárquica do grupo muda, passando o Rafa, à posição de excluído e ao estatuto de opositor que procura afirmar-se, indirectamente, perante o novo duo quando, por interposto objecto - a sua construção - procura chamar a atenção sobre si como o mais forte, o mais alto e o mais capaz (linhas 29-30). E quando, de seguida, procura recriar a interacção inicial através da reprodução de uma estratégia já utilizada com sucesso anteriormente - a do segredo (linhas 31-32). A adesão do Manel, escutando-o, não significa, no entanto, nem o abandono da nova interacção em que participa, nem a ignorância da presença do Rafa (linha 32). Pelo contrário, recorre à estratégia da compatibilização de interesses diversos, sendo que agora, é ele que se assume como *pivot* que articula e procura manter, quer a relação antiga com o Rafa, quer a nova relação com o Gil. Do ponto de vista da estrutura da organização social do grupo de meninos em questão o Rafa mantém-se, portanto, numa posição vulnerável, na medida em que não sendo excluído do espaço nem da utilização dos materiais, não participa directamente no *jogo de construção* em que os outros dois meninos interagem.

Finalmente, toma lugar uma nova recomposição do pequeno-grupo em torno de um novo elemento, o Quim (6a), que tendo entrado cautelosamente no espaço físico dos *jogos-trabalho*, à semelhança do observado aquando da entrada do Gil, parece aproveitar esta “concessão” como um pequeno espaço de autonomia no acesso e uso dos objectos (linhas 33-34). É, sobretudo, no modo como os usa que se situa o ponto nodal capaz de inverter a sua relação com o Manel e Rafa e a descolagem do papel estigmatizante e marginal que lhe é atribuído (cf. cap. III, pt. 2.2., 3.3.): passar de excluído a incluído e a motor de inclusão e tornar-se, nesta interacção, o seu centro de dinamismo (linhas 34-42).

Ao pegar num camião (linha 33), objecto que não era alvo nem da atenção nem da concorrência por parte dos outros para depois, então sim, aceder ao material que servia de suporte às interacções dos *outros*, usando-o de forma inovadora (linhas 33-34), o Quim parece assim antecipar o seu “desejo” de entrar no jogo e *brincar* na companhia das outras crianças em actividades comuns, reiterando aquele que é um dos valores mais caros à cultura infantil – *brincar com outros*. Bons pretextos para guiar a sua acção, os materiais e objectos são reveladores, na adequação dos meios aos fins, do uso estratégico que fez da criatividade: a conjugação de objectos e materiais diferentes naquela

conjuntura foram um desafio à lógica e aos modelos estabelecidos de uso dos materiais disponíveis, às suas potencialidades, aos conteúdos de jogo e aos seus efeitos sociais. Culminando com uma nova definição da situação, nela vão estar envolvidos, dali para a frente, ele próprio, o Manel e o Rafa. Mas mais do que isso, aqui se mostra nas competências cognitivas, sociais e culturais que é capaz de mobilizar para desafiar os constrangimentos estruturais e relacionais que pesam sobre a sua pessoa e para transformar o estatuto que detinha no contexto da interacção e das relações homossociais masculinas; o episódio em análise assinala um dos momentos mais decisivos para a sua inclusão como membro competente e efectivo do grupo masculino.

Sendo a criança *mais velha*, a *veterana* dos *veteranos* e a fisicamente *mais alta* e *mais forte*, o Quim apresentava uma posição e um estatuto particular no seio do grupo e do grupo alargado de pares. Só que a estas “mais-valias” não se vão fazer corresponder os respectivos benefícios estatutários porque, além do domínio público das razões da sua permanência no JI, acresciam representações sociais negativas e mesmo estigmatizantes, decorrentes da sua origem familiar e de alegada má educação e comportamento. Com tal reputação era uma das crianças por quem o grupo de pares nutria, explicitamente, uma maior rejeição e a quem ofereciam inicialmente<sup>367</sup> uma maior resistência à sua entrada e participação em actividades comuns, sendo-lhe sistematicamente atribuída a responsabilidade por tudo quanto avaliavam gerar e contribuir para a instalação da desordem social: o material que “aparecia” danificado, uma criança que chorava... Como tal, e a julgar pelo consenso generalizado que representa esta criança como encarnação Dionisíaca (Jenks, 1996), quase se pode afirmar que inicialmente, se ela não apresentava já uma “carreira<sup>368</sup>” (Goffman, 1961[1974]:111-113) desviante, dificilmente escaparia a ela<sup>369</sup>. Ora, é neste

---

<sup>367</sup> Esta sua posição social no grupo de pares que vem a alterar-se substancialmente no decurso do ano, fica a dever-se igualmente ao trabalho de intervenção da Carlota junto das crianças, no sentido de contrariar as representações sociais negativas que pesavam sobre o Quim, ao valorizar publicamente as suas acções e as suas produções, ao desconstruir culpas e responsabilidades que lhe eram imputadas injustamente aquando de disputas e conflitos...

<sup>368</sup> Entende-se *carreira* como *qualquer trajectória percorrida por uma pessoa durante a sua vida* que, por um lado, se liga a aspectos íntimos como a *imagem do eu* e a *segurança sentida* e, por outro, se liga à *posição oficial*, *relações jurídicas* e um *estilo de vida* que são parte de um *complexo institucional acessível ao público*. Neste processo, o cariz mais significativo são os aspectos morais da *carreira*, onde se destaca a *sequência regular de mudanças que a carreira provoca no eu da pessoa e no seu esquema de imagens para se julgar a si mesma e aos outros* (cf. Goffman, 1961[1974]: 111-112).

<sup>369</sup> A propósito do consenso generalizado acerca de uma imagem negativa do Quim, cf. cap. III, pt. 2.2. e 2.3. Disso são ainda exemplo, as cenas no recreio que alimentavam essa reputação, onde os/as antigos companheiros/as, agora na EP, o perseguiam com insultos e provocações físicas, a ponto do Quim, no



contexto de representação do *outro*, como o distinto e o distante, o diferente e o desigual, que o Quim, longe de agir de acordo com as expectativas esperadas face ao papel que lhe era socialmente atribuído no grupo - usurpando, pura e simplesmente, os materiais ou recorrendo à agressão física -, os surpreende, ao revelar-se *connaisseur* da cultura infantil e da cultura masculina nos seus valores, saberes e fazeres e de um outro mundo adulto masculino onde a condução e o uso de veículos, constituindo formas de trabalho árduo, são representados num estilo insuspeitado. Capaz de criar alternativas do *brincar* atraentes e sugestivas pela “reciclagem” lúdica que faz (re)descobrir na (re)utilização dos mesmos materiais combinados com outros novos conteúdos de acção, o grande “trunfo” do Quim parece ter residido na compatibilização eficaz com que projectou uma imagem masculina com forte acento na representação da força física e na expressão de habilidades manuais, conjugadas com uma imagem do “trabalho pesado” onde este é capitalizado pela sua elevação simbólica a uma espécie de discurso *high techn professional*. Não se apartando de uma representação do duro mundo do trabalho, aquele que julgo ser-lhe o mais familiar e próximo socialmente, deixa, no entanto, adivinhar com a sua *performance* uma outra interpretação daquela realidade onde agora, a manipulação da máquina requer do trabalhador o domínio de um saber técnico especializado que, distanciado do registo da força muscular bruta e mecânica, (re)apresenta uma força viril “inteligente”. É esta redefinição do conteúdo do “trabalho pesado” onde se subentende a posse de um dado capital cultural mais próximo dos valores sociais e culturais representados pelo Manel e Rafa que simultaneamente, valorizam o tipo de trabalho representado pela acção e o seu autor; o protagonista é um *expert* reconhecido na matéria, a ponto de se tornar modelo a reproduzir e/ou fonte de inspiração ao colectivo masculino. Neste sentido, a actividade lúdica e o *brincar com os outros* como fonte de satisfação, curiosidade, prazer, diversão e reciprocidade, associada a uma *performance* do seu corpo como prática de comunicação social e cultural original, é esgrimida como arma poderosa de contra-poder. É assim capaz de edificar um novo lugar para si no grupo dos meninos, numa distinção que se arquitecta na conjugação plural dos seus interesses pela representação simbólica do trabalho masculino

---

limite, responder com a agressão física. Momento em que no meio de gritarias e correrias, os adultos, especialmente a auxiliar de acção educativa, intervinha, admoestando-o e penalizando-o publicamente.

adulto e pelo poder simbólico que emana dos seus atributos físicos: ser grande e fisicamente possante, outros dos valores da cultura infantil e masculina. E ainda, sem esquecer, apesar de tudo, a curiosidade que a sua reputação exerce sobre eles. Como tal, brincar nas brincadeiras e jogos com outras crianças-meninos é mais do que ser um simples jogador e conhecedor das regras do jogo porque “obriga” a exibir capacidades físicas e competências sociais que sendo subscritoras dos ideais da *masculinidade hegemónica* são marca da sua pertença àquele grupo de pares masculinos e, indicadores que (lhe) permitem avaliar o poder e o prestígio da sua própria posição e da dos outros, nas *performances* públicas inerentes ao jogo. Um trabalho que requer, além de um comportamento masculino consistente, o conhecimento das hierarquias internas do grupo homosocial e a sua adequação aos valores e gostos culturais dos “importantes” e “poderosos”.

Gerando a surpresa e a admiração incontida junto do grupo de meninos pelo modo como negoceia magistralmente o seu corpo numa actividade de *faz-de-conta*, o Quim, surge aos seus olhos como um novo sujeito, desejável e desejado, pois consegue, desta forma, não só ultrapassar constrangimentos numéricos e sociais como subverter completamente a lógica da reorganização do grupo social: não é ele que adere ao grupo mas o grupo que, magnetizado com a sua *performance*, adere a si, tornando-o e adoptando-o, ainda que episodicamente, como seu líder. Um reconhecimento, aceitação e legitimação de si enquanto menino e par que parece beneficiar largamente do estilo de liderança adoptado: longe da imposição autoritária que dita regras e leis e faz dos outros seus “serventes” como costuma ser o caso do Rafa (linha 8), o Quim prima pelo comando implícito numa manipulação criativa de objectos e conteúdos do jogo, aos quais se torna difícil resistir (linhas 33-38).

A reorganização social do grupo de jogo que fragmenta o sub-grupo então em interacção – Manel e Gil – reúne-se em torno do Quim: primeiro o Manel e depois, o Rafa (linhas 34-35 e 36-37, 37-38) e inverte, nesta nova conjuntura, os seus estatutos e as hierarquias. Vendo-se na posição “menor” de quem está “de fora”, são agora os mais “poderosos” que passam a encetar em relação ao Quim, aquilo que até então tinham sido as estratégias de aproximação e entrada no jogo dos outros em relação a si, como aconteceu com o Gil e com o próprio Quim. Mostram, no entanto, nessa circunstância, posturas

diferentes, sendo o primeiro quem, uma vez mais, toma a iniciativa de aderir ao *outro* (linhas 34-35) parecendo vê-lo como um espécime a seguir, e o segundo quem oferece maior retracção e resistência na adesão declarada à nova definição da situação (linhas 36-37), parecendo encará-lo competitivamente como um adversário e concorrente de “peso”.

O prosseguimento do jogo circunscrito às três crianças na relação de cooperação que o sustenta e na reprodução consensual do seu fechamento através da estratégia “muro” face à intervenção do Gil que procura, sem sucesso, reentrar no espaço interactivo (linha 39), contribuem fortemente para estimular a sua coesão interna e a sua importância. E para o excluir. Exclusão que se vai manter até ele abandonar o espaço dos *jogos*, com o Quim a reafirmar a sua autoridade e poder simbólicos – o olhar e o arrancar com o carro vazio e a criação de distância física, material e social (linhas 39-41) –, ao mesmo tempo que o duo – Manel e Rafa – restaura a sua interacção inicial e a alarga, passando a trio.

Com o desfecho da trajectória da interacção onde o duo inicial se refaz, parece completar-se um círculo que reactualiza o seu ponto de partida – *nós*, o Manel e o Rafa e *o(s) outro(s)*, o Gil e depois, o Quim –, evidenciando-se aquele duo como o elemento mais estável e permanente ao longo do episódio interactivo; exemplo típico das relações afirmadas inicialmente e que os caracterizavam. A sua dinâmica relacional, pertinente para reflectir a sua estabilidade e permanência num lugar cimeiro da estrutura social do grupo de meninos, deixa a descoberto que mais do que o padrão das relações entre indivíduos, parecem ser os meios culturais aceites – incluindo os valores de classe e as imagens idealizadas da *masculinidade hegemónica* pelos quais os indivíduos negoceiam e mantêm laços e obrigações entre si – que se podem transformar rapidamente e de forma significativa, como se viu. É esta perspectiva que permite compreender em que medida o afastamento temporário do Rafa da interacção com o Manel não significou necessariamente a sua exclusão, nem a participação do Gil numa actividade colectiva com este lhe garantiu, imediatamente, a sua inclusão.

A “naturalidade” com que o Manel e o Rafa retomam e mantêm o mesmo padrão de interacção – partilha de materiais e cooperação sem oposição de interesses ou conflitos manifestos, por vezes, sem necessidade de negociar

explicitamente a sua entrada ou definição de situação – reforçando as afinidades estruturais que os unem: idade e grupo social, mostra que estas duas crianças partilham, sobretudo, um conjunto de interesses, preferências, gostos, modos de falar e interpretar a realidade, que alicerça uma comunicação de *habitus* a *habitus* (Cardeira da Silva, 1999:102). Esta, encontra na relação de relativa duração, permanência e estabilidade que ambas vêm desenvolvendo desde que frequentam este JI, uma solidariedade e cumplicidade que as distingue no grupo de pares e de meninos enquanto *amigos*, aliás uma forma mútua e recorrente de tratamento entre si: “- Ó amigo!”. Esta espécie de solidariedade negociada permite também compreender os papéis que estes dois actores representam e o modo como se avaliam as suas potencialidades, interesses e ganhos recíprocos para cada um deles. O Rafa tendendo a assumir-se mais como líder autoritário (o que dá início à interacção apresentando propostas ou intervindo directamente, conduzindo e controlando a sua realização) e privilegiando a relação de exclusividade, apresenta-se como fonte promissora de alternativas de acção e “porto seguro” pela estabilidade que confere à relação. O Manel aceita essa dominação mas não se reduz a ela, procurando com diplomacia (através das suas estratégias de compatibilização de interesses divergentes) gerir as suas margens de autonomia nesta relação preferencial. Abrindo-se à experimentação de novas relações com *outros* – o caso do Gil e do Quim - apresenta-se assim, como mediador por excelência, uma espécie de “relações públicas” essencial para o estabelecimento e alargamento das relações sociais do duo, sem contudo desmerecer a “lealdade” para com o seu *amigo*. Compreende-se assim melhor, o sentido de aceitação e pertença que, independentemente das fragmentações pontuais e vicissitudes conjunturais que atravessam o padrão da relação do duo Rafa/Manel - a entrada de outras crianças nas actividades que desenvolvem em conjunto -, lhes permite “sobreviver” enquanto tal, aos sucessivos confrontos com que se cruzam.

Ora, indissociável das relações pessoais e sociais que o Rafa e Manel detêm na organização social do grupo de pares masculinos, estão os seus modos de se comportarem e agirem como meninos. Isto quer dizer que subscrevendo ambos o padrão de masculinidade dominante que as rotinas dos *jogos-trabalho* antecipam, o fazem procurando distinguir-se dos outros iguais, desde logo, pela sua participação selectiva nos *jogos-trabalho*. Esta participação,

centrada preferencialmente na “*construção de casas*” parece colocar-se visivelmente em linha de continuidade com a sua esfera familiar, onde a presença precoce deste tipo de brinquedos, denotativa do trabalho pedagógico das suas famílias, é passível de ser localizado no interior de um universo cultural legítimo permitido pelo capital económico e cultural que detêm (cf. cap. III, pts. 2.1. e 2.2.). Esta valorização cultural fica a dever-se ao conjunto de aquisições diversificadas contidas na abstracção das suas formas que, referenciadas à ideologia do dom e da criatividade, integram e actualizam o domínio prático e simbólico de competências específicas adquiridas há longa data ou mais recentemente conquistadas pela posse de um diploma de estudos superiores. A transposição de tal “herança” no JI, de que a sua escolha selectiva das actividades propostas nos *jogos-trabalhos* se apresenta como reflexo, introduz de permeio uma hierarquia de valor social e de competência sócio-cognitiva, porventura mais subtil e imperceptível que distinguindo o brincar com “carros” do brincar às “construções de casas”, reproduz a divisão social do trabalho. Neste sentido, o *brincar* às “construções de casas”, potencia uma representação simbólica do trabalho intelectual onde o exercício da sua conceptualização e projecção, cordato com os valores sociais e culturais da classe média, “elogia” a inteligência e imaginação e as propriedades sociais que lhe estão associadas, em detrimento do “trabalho pesado” e gesto mecânico e repetitivo que caracteriza o *brincar* rotineiro com os “carros”. É esta selectividade de gosto e *habitus* de classe que visitando as rotinas masculinas e masculinizantes dos *jogos-trabalho*, insinua clivagens entre si e os meninos que ali mais brincam: o Quim e depois, os *mais novos* e *novatos*, onde se salienta o Rui, já só no final do ano lectivo<sup>370</sup>, sendo que nisso, as duas crianças nomeadas vêem uma oportunidade de aceder a bens culturais abundantes e diversificados, parques ou mesmo ausentes da sua experiência familiar. Reflecte-se, assim uma relação inteligível entre as representações simbólicas do mundo de trabalho masculino que participam na construção de género nos *jogos-trabalho* e a classe social onde, face à selectividade apresentada pelo duo, Manel e Rafa, sobrevem as actividades que remetem para a representação do “trabalho pesado” e da força

---

<sup>370</sup> Cf. anexo 16, 16a – *jogos*. Tal não significa, no caso do Rui que este não tenha brincado com os *jogos de construção de Lego*. Porém, só o fez após um longo período de observação dos outros meninos. O modo como o fez resumiu-se grandemente à experimentação do uso das diferentes peças sem, aparentemente, qualquer outra finalidade que não fosse o seu encaixe bem sucedido.

física cometidas às crianças que detêm e ocupam uma posição social e/ou estatutária de menor prestígio no seio das relações homossociais masculinas e do grupo de pares.

Sendo os que mais e com maior regularidade ali brincavam, a par do Quim, este duo reforça as suas distinções porque age(m) na qualidade de “dono(s)” dos *jogos-trabalho*, reivindicando-se o papel de “guardiões” e “polícias” daquele espaço como masculino e assumindo-se como suas bitolas. Papéis que se tornam particularmente visíveis face à presença de *outros*, em especial do Gil, o menino que menos ali brincava. Nesta perspectiva, e por referência ao mesmo tipo de actividade, nos *jogos de construção* voltam a reiterar-se as relações das diferentes famílias de classe com a masculinidade, mas o que agora mais se salienta são as ambiguidades e contradições internas que lhes subjazem. Veja-se então: continuando a tomar por referência o duo constituído pelo Rafa e Manel, pode-se afirmar que se o Gil, do ponto de vista sócio-cultural, se lhes apresenta mais próximo do seu estilo de vida familiar, consumos e valores alinhados aos da classe média (cf. cap. III, 2.2.) mas distante, ou pelo menos, numa posição ambígua do ponto de vista da sua definição de género, já o Quim, situado nos seus antípodas do ponto de vista sócio-cultural, é por eles visto como alguém merecedor de créditos, devidos especialmente à *expertise* inimitável demonstrada nas suas *performances* corporais da masculinidade. Neste “embaraço” entre masculinidade e classe social, os ingredientes necessários à composição “bem-posta” de si como sujeitos masculinos surgem de tal modo combinados que nenhum destes meninos parece ser capaz de se lhes contrapor – ou porque lhe falta capital social e cultural ou porque lhes falta a adequação ao modelo de masculinidade. O fiel da “balança” parece, então, ser alinhado mais pelos estilos de comportamento de género exibidos e pela avaliação da sua consistência como centrais na construção de um sentimento de fusão identitária e na aquisição de um estatuto reconhecido no seio das relações de *homossocialidade masculina* do que pelas afinidades sociais. Isto significa que sendo as distâncias sociais em relação ao Quim estrategicamente ignoradas em prol da manutenção da categoria de género e do reforço de solidariedades masculinas, ambos os estilos de masculinidade convergem, afinal, para (re)compor o retrato do modelo *hegemónico de masculinidade*; ao passo que as distâncias de género em relação ao Gil, sendo lembradas e não deixando de o

representar como ameaça, ou são agudizadas ou são mantidas ou são objecto de sucessivos rituais de confirmação. Como tal, a atracção e respeito progressivo destes dois meninos pelo Quim, enquanto menino e par - que, aliás, veio a prosperar à medida que o ano lectivo avançava, reforçando-se com o seu crescente posicionamento social e estatutário na organização do grupo de pares mas nunca chegando a anular as desigualdades sociais que os separavam -, contrasta com a indisfarçada tolerância e desconfiança que passando a incluir o Quim, foi pelos três mantida para com o Gil. Isto, apesar das provas dadas do seu conhecimento da cultura masculina dominante. Neste sentido, é afinal o duo composto pelos dois meninos quem, do leque de versões de masculinidade exibidos, parece conjugar em si os recursos necessários para se converterem em fonte de legitimação social e de género e enfrentar com autoridade os desvios à *masculinidade hegemónica*. Isto é; detêm o capital social e cultural que dotando-os de recursos comunicacionais, linguísticos e expressivos se apresenta capaz de suprir as lacunas da força física ou da habilidade manual, em relação ao Quim, e a superioridade moral demonstrada pela exibição de um comportamento masculino que se esforça por ser coerente, em relação ao Gil.

Estas constatações, onde agora a tónica enfatiza as afinidades de género e não as vizinhanças sociais como o anteriormente afirmado a propósito da relação do duo Rafa e Manel, longe de serem entendidas como contraditórias, devem antes ser compreendidas no complexo contexto e quadro de relações de homossexualidade deste grupo, onde o espectro de homofobia que paira sobre o Gil permite desnudar (nos modos como estes meninos e o Quim, nas suas diferenças e desigualdades sociais se apoiam mutuamente contra aquele), a fragilidade que subjaz à expressão pública das suas masculinidades. Fragilidades e inseguranças que lidas como femininas, têm como efeito sócio-emocional inibir a legitimidade para a sua expressão, subordinando-as, ao invés, à exteriorização de competências como as de comando, autoridade, autoconfiança, competitividade, inteligência, vigor físico e agressividade.

O que se afigura então como estruturante para compreender a construção da masculinidade no seio das relações de homossexualidade, é a correspondência de tipo naturalista que as crianças estabelecem entre sexo biológico e género e a redução das possibilidades identitárias em aberto, apenas

a dois modelos limite: os “fortes” e os “maricas”<sup>371</sup>. Se o segundo modelo age por defeito relativamente ao padrão de masculinidade dominante porque avalia e categoriza aqueles perfis de comportamento na exacta medida em que o aproximam do género feminino, o primeiro tende a agir por excesso, na exacta medida em que ao exacerbar a condição de objecto do feminino, excede a humanidade do masculino, tornando-se num mito a perseguir. Assim, se do ponto de vista sócio-cognitivo é esta estrutura mental que lhes permite dar sentido à realidade, é o evitamento do sentimento de vergonha e de humilhação, resultantes do “gozo”, da ironia e do achincalhamento por referência a situações de exposição pública dos afectos ou pela atribuição de uma identidade tida como feminina, que se mostram como instrumentos acutilantes de socialização entre pares, uma vez que se inscrevem profundamente ao nível psico-afectivo. Geram com isso, disposições inibitórias com possíveis efeitos duradouros.

Sobreviver como menino entre meninos, supõe, portanto, a adesão e conformidade ao modelo de masculinidade desejado, dependendo estas da capacidade individual de gerir as impressões junto dos outros e de ficar acima de qualquer suspeita; mesmo que seja uma maneira de se mostrar que se é capaz de ser forte, como se viu com o Gil. Por conseguinte, é nos modos como, permanentemente, todos os meninos do JI da Várzea exercem e exercitam, experimentam e confrontam entre si os estereótipos de género mas onde, também, fazem intervir estrategicamente os usos sociais de outros poderes, saberes e sentires – classe social, experiência institucional, deferência, uso da criatividade... -, que ficam expostos os processos de socialização geradores de *habitus* masculinos de acordo com um padrão de masculinidade dominante. Um processo que não sendo fixo nem linear ou progressivo mas reversível, dinâmico e histórico, reitera então a ideia de que *as categorias sociais de género existem em conflito, incoerência, contradição, dentro de processos que constróem as próprias categorias de género. A masculinidade não cai dos céus, ela é construída por práticas masculinizantes* (Connell, 1990:90).

---

<sup>371</sup> Ainda que expresso sob a forma de “- Olha a menina!”



- “- Não podemos porque são de mulher!”, “- Choramingas!” e “- A gente faz... TUMBA!” ou... concepções e valores da cultura dos meninos. Entre trabalhar o discurso da masculinidade hegemónica e aprender a ser menino entre meninos, ambiguidades e contradições.

No contexto das relações homossociais entre meninos do JI da Várzea e em face da sua experiência com imagens de masculinidade que basicamente se apresentam entaipadas numa dicotomia “irreconciliável”, assiste-se às suas sucessivas tentativas de aprender a lidar com o *sentido de masculinidade frágil* (Francis, 1998) que obstaculiza a sua definição e justificação sem equívocos, para si e suas audiências, como grupo masculino. Desencadeada no e para o interior do grupo, a prossecução de tal empreendimento, por via da asserção de um modelo de masculinidade capaz de se impor como fundamento constitutivo de uma identidade de género partilhada, signatário do modelo de *masculinidade hegemónica*, requer, por parte dos meninos, operações de diferenciação e separação orientadas para a virilização. Estas, ao encorajar obstinadamente a ruptura com o mundo feminino e com tudo quanto possa ser conotado como tal, visam forjar, para além das aparências, uma têmpera moral em consonância com os valores daquela cultura.

Nos seus aspectos imediatamente inteligíveis, o cumprimento deste princípio de distinção começa então, e desde logo, por ser corporizado numa aparência física dos meninos que ao primar pela ausência de acessórios de adorno procura fazer do próprio físico masculino, o aparato. Cabelos curtos, um vestuário que não dispensa as calças<sup>372</sup> e o calçado de atacadores, uma paleta de cores que faz do azul ponto de honra e excomunga o cor-de-rosa, eis o retrato-tipo dos meninos que ao compor um *look* prático e discreto, onde impera a sobriedade, não só os afasta da imagem “embonecada” e infantil que se associa à feminilidade enfatizada como os apresenta enquanto seres que valem por si e vocacionados para a acção. A simplicidade de tal imagem (tanto mais o quanto contrasta com o exuberante invólucro corporal das meninas que as torna presas do olhar), resgatada à ideia de que “os homens querem-se fortes, feios e maus”, ao ressumar a assunção de uma posição de dominação em que o masculino se dispensa de subterfúgios estéticos para ampliar ou legitimar a sua imagem social porque ele próprio já está no “centro” e é o poder, prolonga as diferenças visíveis como opostas ao feminino, no seu afastamento do mundo

---

<sup>372</sup> Relembre-se a chacota de que foi alvo o Gil quando apareceu de calções.

doméstico representado pela *casa*, em prol da predilecção por *brincar* com meninos nos *jogos-trabalho*, “*conduzindo veículos*” e/ou “- *Vamos fazer uma casa!*”.

É entre a generalidade, abstracção e estabilidade do modelo de *masculinidade hegemónica* e as tarefas concretas que podem ser desempenhadas em seu nome - entre a adequação às escolhas consideradas acertadas como masculinas e a exteriorização dos comportamentos públicos denotativos dos saberes, fazeres e sentires que acompanham as formas estilizadas e ritualizadas de acção entre meninos, entre a adesão convencional aos suportes cénicos e expressivos do modelo de *masculinidade hegemónica* e as aspirações de o personificar, procurando a todo o custo afirmá-lo como consensual e mantê-lo como dominante - que se insinua paulatinamente, um laborioso trabalho de socialização cuja natureza selectiva, ao agir sobre as percepções, emoções e sentimentos se inscreve ao nível sócio-cognitivo e psico-emotivo, consentindo um modo de ser menino entre meninos. É neste trabalho de ensaio e afinação que se tornam particularmente inteligíveis tanto as experiências bamboleantes, ambivalentes e ambíguas, vulneráveis e frágeis que permeiam a construção social da masculinidade, como a acutilância da socialização entre pares e ainda de quão tal se faz à custa da subordinação dos sujeitos masculinos à própria dominação masculina. “Trabalhar” o discurso da *masculinidade hegemónica* sob a égide dos valores da virilidade e hombridade implica assim, no contexto das relações de homossexualidade já referidas, a edificação de uma cultura deontológica onde a demonstração da força e poderio, enobrecidas como estatuto de honra e respeitabilidade social, é suportada numa psicologia masculina que toma como princípio o mote “se não és forte, faz por parecê-lo” e numa pedagogia do *fazer crer como forma de ascendência social que pretende ser* (Almeida, 1995:17). É aqui que uma tremenda sensibilidade à sua reputação social como seres masculinos se constitui na chancela que deixa a descoberto uma moralidade ancorada aos valores da virilização e em oposição ao sentimento de vergonha, agora inscrito numa tradição ligada à homofobia e misogenia. Como tal, o sentido de *performance* que subjaz à exteriorização de comportamentos enquanto uma arte da ocultação vs. da ostentação de se fazer grande, em permanente competição de *mais valer* (Cutileiro, in Peristiany,

1965:XXIV) agem, a par da ritualização do conflito e da ameaça, como mecanismos socializadores e de aferição da adesão aos valores em apreço.

Para além dos sinais distintivos de género patentes à superfície, na aparência física e na composição de um corpo masculino, o processo de construção social de uma masculinidade que requer o afastamento e repúdio de tudo quanto é feminino torna-se manifesto quando, em momentos mistos e colectivos como é o *momento de reunião* e a *apresentação de si*, os meninos contrastam com a visibilidade e ruído manifestos pelas meninas primando pelo silêncio, ausência de reparos, comentários ou conversas que tomam como mote o vestuário e os adereços ou a sua ostentação<sup>373</sup>. Uma tal atitude pública não significa todavia, uma ausência de atenção ou interesse por estas matérias. Pelo contrário, engajados num silêncio de resistência ao discurso das meninas, a sua ocultação assume uma forma de demonstração pública das qualidades tidas como masculinas de auto-domínio e controlo, por via de um processo de contenção da exteriorização da subjectividade que procura fazer jus a um sentido de oportunidade e certitude e a uma razão crítica capaz de operar ao detalhe, categorizações genderizadas.

Se a demonstração pública de uma selectividade apurada das motivações, interesses, gostos, escolhas tidos como próprios de “meninos” põe em evidência um desempenho socializado dos mesmos que gera a impressão de adaptação e integração dos valores oficiais da masculinidade “os meninos não são vaidosos”, “os meninos não se enfeitam!”, já a sua manutenção como padrão de conduta consistente, nem sempre fácil de assegurar, dá conta das ambiguidades e contradições que lhe subsistem. Dessa dificuldade e dos processos sociais que lhe são inerentes e constitutivos se tornam exemplos as *gaffes* cometidas, ainda no *momento de reunião*, aquando da introdução de novos objectos pela Carlota de que os célebres “chinelos da Cinderela” se tornaram paradigmáticos:

“[A Carlota trouxe uma surpresa que são umas chinelas de salto alto cheias de brilhantes e dourados... e que suscitaram uma grande curiosidade por parte das crianças que lhes querem tocar, mexer, experimentar, usar...]

- Parecem os sapatos da Cinderela! - diz uma delas.

- Os sapatos da Cinderela são tapados! Que eu vi no filme! - diz a Ilda.

---

<sup>373</sup> Cf. neste capítulo, pt. 4.2.1.

O Manel *fica encantado com os chinelos e quer experimentá-los*: - Ai, eu quero calçar!

- Não podemos porque são de mulheres! – diz-lhe de imediato o Rafa e ele *desiste*” (22 de Janeiro, 1999)

Expondo a inconfessada atracção e fascínio que os meninos tinham por alguns elementos da cultura feminina que não apenas o Gil, o “deslize” do Manel, um dos meninos “fortes”, torna visível neste “incidente” a discrepância que pode subsistir entre a imagem projectada de masculinidade e a sua expressão “indisciplinada”, comprometendo assim o seu cometimento com a produção de um desempenho convincente e consistente. Revelando a sua curiosidade e o seu desejo de experimentar um objecto imediatamente visto como feminino, é o seu carácter de impensado que aqui ganha significado para descobrir os processos sociais de tomada de consciência da necessidade de auto-controlo e auto-vigilância requeridos na aprendizagem da contenção que, promovidos pelo policiamento das fronteiras de género, são conducentes à inibição imediata do seu uso.

“- *Não podemos porque são de mulheres!*”, ao verbalizar, sob a forma de proibição, a regra suprema das distinções entre géneros como opostos, bem à semelhança, aliás, do que as meninas fizeram relativamente ao que consideravam masculino<sup>374</sup>, torna-se assim o alerta que antecipadamente denuncia a incongruência entre sexo e género manifesta no anúncio das intenções; repreende o Manel pelo seu acto impulsivo; auspicia a sua hetero-avaliação como prejudicial; censura-o pelo risco em que tal acto coloca a reputação dos restantes meninos. Ao mesmo tempo, fornece a referência que lhe(s) permite realinhar e salvaguardar a sua exibição de masculinidade, procurando, com tudo isto, atalhar ou obviar estes eventuais efeitos sociais nefastos bem como a sua possível “contaminação” aos restantes meninos do grupo. A prontidão com que tal alerta é emitido pelo Rafa, ao subentender uma interpretação do desejo expresso pelo Manel como uma imprudência porque dessabe os limites da masculinidade, acusa assim, a presença de um princípio moral onde a sensibilidade à reputação social de género masculino constitui a “pedra de toque”. Aquela surge referenciada à consideração da situação como *gaffe*, sintomática de desadequação social e à preocupação com os seus

---

<sup>374</sup> Por exemplo, o comentário da Gabi face aos sapatos de atacadores da Rita. cf. pt. 4.2.1. excerto de 26 de Outubro ou o modo como “tacitamente” as meninas se auto-excluíam dos *jogos de construção*.

possíveis reflexos junto dos outros, em particular, o seu eventual julgamento crítico. Isto porque o Manel, precisamente um dos “fortes”, ao deixar a descoberto as suas “fraquezas” e vulnerabilidades mais íntimas - o desejo por “coisas” femininas” e o ceder à “tentação” –, corre o risco de *perder a face* (Goffman, 1959/1993, 1961/1974) e a sua reputação e, com isso, arrastar consigo os restantes elementos do grupo de meninos. “- *Não podemos porque são de mulheres!*”, apresenta-se então como dilema sem alternativa nem “meios-termos”, entre a ordem do desejo e motivações individuais e a da realidade social e suas consequências, a aceitação e a desviância cuja escolha, implicando a opção por apenas um dos lados, se torna definidora de uma identidade de género: ou como menino “forte” ou... “fraco” como é representado o Gil “porque gosta de usar coisas de mulher”.

Esta colocação do actor entre a “espada e a parede”, faz sobressair a concepção de masculinidade assente na ideia de que um homem deve ser forte não só de corpo mas também de espírito, o que solicita o conhecimento e a defesa dos valores da respeitabilidade, orgulho e da honra masculinas, sob pena de cair em desonra e sofrer o descrédito e a humilhação que carregam consigo o epitáfio de fraqueza e o sentimento de vergonha. Como tal, exige a submissão ou o adestramento da força bruta e das paixões incontroladas às suas finalidades ideais, o que significa uma aprendizagem da arte de gerir as impressões junto dos outros pelas escolhas e comportamentos “acertados”, mesmo que isso implique calar e refrear os ânimos e interesses ou mostrar desafecção, desinteresse, indiferença ou desprezo por tudo o que se apresenta como incompatível com a versão idealizada de si. Ou, pelo contrário, ser capaz de se projectar e ampliar numa encenação de si que leve a crer que se é grande e poderoso.

Subentende-se então, um padrão de socialização masculina que obriga ao desenvolvimento de um esquema mental refinado, capaz de estabelecer distinções críticas de acordo com a especificidade dos contextos sociais e conjunturas relacionais e neles saber jogar com a reconceptualização do lema “querer é poder” - onde se conjuga o desejo e a realização individual como forma de afirmação de poder - numa nova fórmula onde a negação da vontade individual – “*Não poder...*” – se torna pela sua racionalização e sublimação, uma forma de ganhar justificadamente poder social “... *porque são de mulher!*”. Ao

estabelecer uma diferença e uma fronteira entre o “querer” e o “poder” em que agora estes não se confundem porque o “poder” age como sinónimo do “dever moral” e “força moral”, “- *Não podemos porque são de mulheres!*”, explicita, com toda a clareza, o padrão segundo o qual os meninos devem, selectivamente, dirigir e avaliar as suas preferências e as formas de conduta habituais. Ao mesmo tempo, valida as realidades do poder e da dominação masculina sobre os meninos e faz com que a ordem moral, precedendo-a, a legitime. Por conseguinte, num contexto inseguro, em que nada se concede a crédito e onde os meninos têm constantemente de se afirmar e pôr à prova, o respeito pelo princípio regulador que é enunciado em “- *Não podemos porque são de mulheres!*”, fornece um nexó entre os ideais da masculinidade dominante – um nível macro-social - e a sua reprodução no indivíduo e grupo - um nível micro-social e psico-emocional - através da sua ambição em assumi-los como seus e/ou do seu esforço para agir em consonância e/ou pela sua imposição. Tudo isto por mor da obtenção, em troca, do direito a uma reputação, fama e orgulho masculinos de que se fazem depender o direito a uma posição social, o reconhecimento da sua identidade social de género como meninos e uma certa forma de tratamento.

Síntese de um sistema de socialização entre os meninos em que a regra é usada como bitola para a avaliação da masculinidade e presunção de uma dada moral, “- *Não podemos porque são de mulheres!*” apoia-se numa lógica presidida pela intolerância a incidentes desta natureza, geradores de “confusões” entre sexo e género, onde “pisar” e ultrapassar os limites é visto como uma forma de transgressão da qual o autor dificilmente se liberta, como se tem vindo a registar no caso do Gil. Obrando incisivamente numa subjectividade cuja imaginação antecipada dos efeitos sócio-emotivos cerceia ou bloqueia a expressão de determinados comportamentos, o que parece então tornar-se vergonhoso e indigno de um sujeito masculino não é a sua humana curiosidade acerca do mundo feminino ou o querer “visitá-lo” mas, o torná-lo público ou o realizá-lo perante testemunhas, em especial os meninos. Estes, para além de representarem uma opinião pública poderosa constituem, ainda, uma espécie de tribunal de reputação perante o qual são julgadas as questões da honra masculina. É neste sentido que se compreende que um menino protege melhor a sua reputação se se conformar, em todos os aspectos exteriores do seu

comportamento, a um código de honra ainda que, finalmente, a sua fama e prestígio para além de si, dependam substancialmente do grupo onde está inserido – assim parece mostrar a pronta subscrição do alerta pelo Manel e a intervenção do Rafa. Com efeito, o trabalho em prol da sensibilidade à reputação social de género, protagonizado pelo Rafa, pode ser compreendido no âmbito das relações homossociais masculinas, como um gesto de solidariedade em relação ao Manel, seu amigo e companheiro preferido, evitando com a consumação das suas intenções uma exposição de si ainda maior. Vistas aquelas como uma falha exposta em público, tanto mais aguda porque “mancham” o propósito de manter uma imagem de masculinidade sem “nódoas”, aquele acto de poupar o seu amigo de “passar por vergonhas” e de “sentir vergonha”, significa estarmos perante uma *medida de protecção* para ajudar o Manel a salvaguardar a sua exibição (cf. Goffman, 1959:249-250). Cautela essa, no entanto, que ao poder ser interpretada como uma forma do Rafa se salvaguardar a si próprio pela exibição da sua imagem de masculinidade como representante, defensor, paladino, vigia e controlador do grupo de meninos - como se fora uma espécie de encarnação dos valores masculinos da honra e da autoridade - se torna igualmente uma *medida defensiva* (*idem*).

Desenvolver uma sensibilidade à reputação de género e conseguir manter uma imagem de masculinidade consistente e de acordo com o modelo dominante, parecem ser, na sua conjugação, a “chave do sucesso” para a construção de uma reputação pública conceituada. Esse é o grande desafio e a grande dificuldade a que não escapa, nem mesmo o próprio Rafa. Com efeito, a conflitualidade “abafada” e comprimida nos processos de contenção selectiva psico-emocional que na sua dissonância e tensão trabalham para manter o sentido de *performance* da masculinidade perante as audiências, tornou-se ainda mais inequívoca na sua violência simbólica e dominação masculina quando, por alturas do Carnaval - uma época em que as transgressões são permitidas, incluindo as de género -, os meninos, sucumbindo aos encantos da cosmética feminina e dos seus efeitos cénicos, procuram contornar as coerções da sua própria regra “- Não podemos porque é de mulher!”, sem que com isso percam a sua reputação de género. Tudo começou com a escolha desde sempre explicitada pelo Gil: “Ir de mulher” que, suscitando o gozo e o achincalhamento públicos, especialmente insistentes por parte dos meninos, procuravam com isso

pressioná-lo à desistência de tal opção pela sua substituição por qualquer outro disfarce que “não fosse de mulher”. Uma tal atitude, num contexto de máscara e fingimento, que prossegue o trabalho de policiamento de fronteiras distintas de género reforçando, na sua vocação de regulação e reposição de ordem social conservadora da categoria de género masculina, a forma de controlo e pressão para a conformidade de género. Bem na continuidade, aliás, das relações sociais e do processo de socialização da masculinidade, já referidas a propósito deste menino.

Até aqui nada de novo. Os meninos “fortes” azucrinaram o Gil que manteve a sua escolha até ao “grande dia” mas, eis senão quando, os primeiros que iam mascarados de “grandes animais ferozes” - “dragões” e “tubarões” “porque eram meninos” - face ao verniz preto que as meninas, “as bruxas”, iriam usar, começaram, à medida que se aproximava o desfile do Carnaval, a inventariar um conjunto de argumentos para também se pintarem, progredindo da auto-exclusão deliberada do seu uso ao seu uso deliberado e legitimado. É entre uma representação da masculinidade dominante, configurada sob a forma de “animais grandes e ferozes” e a satisfação do desejo de pintar as unhas - uma coisa de meninas que negava afinal a encenação e quebrava a regra mais importante da definição de masculinidade - que o Rafa, acérrimo defensor e guardião das fronteiras da masculinidade, vê “o feitiço voltar-se contra o feiticeiro”. Isso é: à semelhança do Gil e do Manel, também ele se vê rendido ao “encantamento”. Personificando a ambiguidade e confrontado com as suas contradições e vulnerabilidades, é o argumento da necessidade de reforçar a encenação do perigo e da ameaça que é bramido como justificação plausível para uma exibição de unhas pintadas, sem vergonha e sem medo de ser exposto ao ridículo ou a comentários críticos onde, a sua reputação é salva com... “garras” condizentes. Pintar as “garras” torna-se então uma estratégia bem sucedida de compatibilização dos interesses individuais dos meninos com o uso de recursos tidos como femininos e dos quais se guarda(va) distância. Um êxito que se deve à distorção e ilusão do motivo original pela reiteração e reforço dos estereótipos da força e da violência que representados pelos animais contidos numa fantasia e num *show-off* para impressionar, assim guardam fidelidade ao modelo de *masculinidade hegemónica*. Um acto secundado pelos restantes “dragões” e “tubarões” que nem por isso impede a constatação do quão difícil é



manter a representação da forma hegemónica de masculinidade, mesmo quando a manipulação bem sucedida do “incidente”, agora protagonizado pelo Rafa, revela na sua consciência da necessidade de encenar a masculinidade, a sua *socialização antecipada* (Goffman, 1959/1993). Uma socialização que noutras situações e em relações heterossociais, de que é exemplo, na casa, a utilização que faz do lápis de sombrear os olhos para encenar um rosto adulto com “barba e bigode” ou a sua assunção no papel de “guarda” e “chefe”<sup>375</sup>, dá conta da sua representação disciplinada da masculinidade dominante.

*“Não usar os chinelos”, “não pintar as unhas”, “não usar roupa de mulher”, “não se enfeitar”, “não ser vaidoso”,* a grande lição consiste em aprender que um menino é tudo aquilo que uma menina não é. Ou seja, de que o masculino se constrói numa relação de oposição e contra o feminino, o que significa ter de aprender a ocultar as suas próprias fragilidades e vulnerabilidades pela arte de se fazer crer como grande, forte e poderoso, sob pena de ser identificado como feminino. Qualidades que ao nível das relações de homosocialidade entre meninos se arquitectam, trabalham e transaccionam nas importantes instâncias de socialização da masculinidade em que se constituem as suas disputas e conflitos, palcos sociais regulados por uma etiqueta e formalidade próprias, diante de um tribunal de opinião, onde as encenações das crenças e valores que se preza numa expressão plausível, creio, das lógicas da honra viril, dotam de existência o grupo e lhe asseguram a conservação como tal.

A presença inegável de um forte elemento agonístico em permanente competição de “mais valer” mostra, em grande parte das vezes, que a briga em si é “abafada” pela maior expressão e significado social que ganha a contenda. Esta formaliza-se numa sucessão de rituais de iniciação vs. confirmação da masculinidade onde, a par da valorização da demonstração dos valores da honra masculina, se põem à prova as desonras e se afere a adesão a um sistema de valores comuns. A importância sociológica das disputas, dos conflitos e da competição na estruturação de uma subjectividade masculina, dependendo inteiramente da participação dos meninos e, portanto, da sua aceitação em entrar neste jogo onde projectam uma imagem pública, decorre precisamente daquelas relações de oposição se representarem de forma ritualizada. Isto é, são

---

<sup>375</sup> In registo 28 de Outubro e 9 Novembro 1998

estilizadas, repetidas, indirectas e realizadas com um sentido de *performance*. A ideia não é esmagar o adversário mas mostrar que se “está por cima” pelo que a disputa, mais do que um combate, se converte num concurso de coragem e prestação de provas numa competição em cujo repertório de provocações e formas de resposta todos procuram: afirmar os valores da cultura masculina, se vigiam, controlam e aprendem afinal os padrões segundo os quais devem agir e sentir como meninos entre meninos. Disso mesmo contou a rotina “- *Vamos fazer uma casa!*”, exemplo do *brincar* entre meninos e das suas formas rituais de disputa e conflito, incluindo o séquito de provocações e replicações enquanto experiência central de iniciação vs. confirmação da masculinidade.

À semelhança do conflito analisado no ponto anterior, também o episódio interactivo que se segue, de que destaco dois excertos, envolveu os meninos *mais velhos* - Rafa, Manel, Gil e Quim. Também aqui a interacção se iniciou com o duo Rafa e Manel, sob a proposta “- *Vamos construir uma casa!*”. Agora, cada um deles faz a sua construção e, desta vez, a entrada do Gil, começando a ajudar o Manel a colocar peças na “casa”, processa-se sem atritos, até que:

- 1 “[...] O Manel segreda ao Gil e o Gil segreda ao Manel.
- 2 - O que tu disseste a ele? - pergunta o Rafa ao Gil
- 3 - Uááááá, uaáááá! - o Manel e o Gil *fazem de conta que choram*.
- 4 - Calem-se! - diz o Rafa. [...]
- 5 - Tu não sabes fazer casas! - diz o Gil ao Rafa. [...]
- 6 O Quim que brincava sozinho, aproxima-se do Manel e do Rafa e “arraza-
- 7 lhes” as “casas”. Eles choramingam, mas logo se zangam e empurram-no,
- 8 dizendo-lhe para sair dali. [...]” (5 de Fevereiro, 1999)

São aqui reiterados aqueles que podem ser considerados os elementos centrais do ritual de disputa e pólos cristalizadores de uma identidade de género dos meninos do JI da Várzea que, organizando-se em torno da dualidade “arte de ocultar” vs. “arte de se tornar grande”, evidenciam a provocação como um dos seus mecanismos mais eficazes de realização. Coadjuvada sob a forma de encenação do “segredo” (linha 1), encenação do “choro” (linha 3), hostilidade verbal (linha 5), agressão material (linhas 6-7) e tendo como réplica, o recurso verbal à autoridade (linha 4), a encenação do “choro”, a exibição da força física e da autoridade moral (linhas 3, 6-7 e 4 respectivamente), este primeiro momento da disputa constitui exemplo da versão *soft* destes rituais; por sinal a mais comum. Com isto quero dizer que a relação de oposição se desenrola numa escalada de violência mais simbólica que física, de elevada tensão psico-emotiva

mas que vai sendo controlada e regulada pelos participantes de modo a evitar a agressão física ou luta corpo-a-corpo. O início do ritual de disputa, desencadeado pelo Manel, um dos “fortes” contra outro dos “fortes”, o Rafa, parece ter tido como condição prévia o reforço do seu poder, ainda que quantitativo, a partir do momento em que o Gil passa a fazer equipa consigo, para então assumir, deliberadamente, uma forma de provocação onde é revisitada a estratégia do “segredo” (linha 1). O efeito que esta estratégia provoca no desenrolar de um conflito, avalia-se no seu uso pelo poder de gerar circunstâncias sociais imprevisíveis: desde o contrariar ou adiar uma disputa dos objectos e/ou a agressão física pela sua deslocação para o acesso ao conteúdo do segredo, convertendo-a em disputa simbólica<sup>376</sup>, a simplesmente constituir-se ele próprio, no centro a partir do qual a disputa se precipita. Em qualquer caso, é a transformação que o distorce e manipula socialmente que se realiza como mecanismo de provocação vs. avaliação da resistência prolongada à tensão psicológica, essencial às práticas locais de aprendizagem da masculinidade.

É sabido que, entre outros, um dos efeitos sociais do segredo e do acto de segredar é estimular, desenvolver e consolidar entre os confidentes, relações de confiança, reciprocidade, intimidade e privacidade que fora dos olhares e dos ouvidos alheios, em particular, os do(a) visado(a), estão na base da construção de processos identitários fundadores de demarcações entre o *nós* e os *outros*, o privado e público... Ora, no accionamento desta estratégia, os meninos, demonstrando dominar esse conhecimento, *reproduzem-no interpretativamente* (Corsaro 1998, 1993) no grupo de pares, pelo que na sua transposição para o contexto da interacção, mais do que segredar, representa-se o acto de segredar. Ostensiva e propositadamente efectuado na presença do *outro*, numa simulação exacerbada do acto de segredar, em toda a sua gestualidade, dito de modo a ser escutado publicamente pelo tom de voz relativamente audível, frente a frente, olhando directamente para o visado (o Gil) e repetido várias vezes, o “segredo” constitui-se num ritual que se pretende o mais prolongado possível de modo a procurar fazer valer os efeitos sociais que a encenação simbólica do poder causado pela exclusão provoca no espectador (Goffman, 1959/1993). Como tal, o que torna o “segredo” ofensivo não é o acto em si de segredar mas o facto de,

---

<sup>376</sup> De que é exemplo o descrito no episódio analisado anteriormente onde a estratégia do “segredo” como forma de provocação é accionada repetidamente pelo duo Rafa e Manel tendo como alvo, o Gil.

ao ser realizado na “cara” e não nas costas do visado, se constituir numa afronta directa à sua dignidade, tanto mais humilhante o quanto conduz o ofendido a (presenci)participar na própria acção de ofensa. Confirmar até que ponto a reacção do provocado se constitui em prova da sua resistência psicológica é fazer corresponder a competências sócio-cognitivas, capacidades de resposta e prontidão e qualidades morais de tenacidade, estoicismo, controlo emocional e auto-domínio que o definem como sendo um adversário masculino à altura. Reflexamente, autentica(m) o(s) provocador(es) numa exibição dessas mesmas qualidades. Este, em suma, o “cerimonial” de exame e confirmação onde se sucedem as transacções de honra entre provocadores e provocados, ofensores e ofendidos. Isto significa que se, segredar à frente de quem se fala, o exclui parcial ou momentaneamente do acto e do seu conteúdo, então, pelo seu significado provocatório implícito, não deixa de se constituir, por isso mesmo, num convite à participação e, portanto, à inclusão na relação ainda que como opositor. Evidencia-se assim, o princípio mútuo da reciprocidade onde se joga a reversão de papéis e torna, ela própria, um treino de confrontação directa da frontalidade, aprendida numa espécie de “lições práticas” do exercício da autoridade, do uso do poder e do respeito pelas hierarquias. Daí que, uma não resposta do visado, a sua passividade prolongada ou o seu abandono da situação, possam ser lidos como uma recusa em alinhar no desafio, um sinal de cobardia, medo e fraqueza ou demasiada sensibilidade; ingredientes q.b. para a sua avaliação negativa como feminino. Neste sentido, e por oposição às meninas que parecem usar este recurso mais como forma de gerar e alimentar relações de cumplicidade e alianças que intervêm na construção das hierarquias do seu grupo – cochicham ou sussurram, pontualmente, na ausência do/a visado/a<sup>377</sup> ou nas suas “costas” - do que como forma de provocação e ofensa deliberada, é no papel de opositor activo e em permanência que, no ritual do “segredo”, é trabalhado o discurso da masculinidade hegemónica e um dos seus corolários: o princípio mútuo da igualdade na honra, abonada tanto pelo desafiar/provocar como pelo enfrentar a ofensa.

A encenação do “choro” (linha 3 e 7), ainda que se possa revestir de significados diferentes, assume também nesta(s) situação(ões), uma forma de

---

<sup>377</sup> Cf. pt. 4.2.1. “Se rodarmos muito vêem-se as cuecas?...”

insulto velado e intento de provocação que pela sua representação conjunta, exagerada e caricaturada, se constitui em isco e desafio à expressão de uma réplica, circunstanciando-se então em exame e observação-avaliação dos valores da masculinidade. Podendo significar uma forma indirecta de designar o visado como sendo “chorão”, “maricas”, “pateta”, “menina”... que constituem na cultura masculina uma linguagem da vergonha e uma injúria<sup>378</sup>, parece esperar-se uma resposta que seja de molde a infirmar tais adjetivos, numa masculina desafecção da situação. É o que acontece com a resposta do Rafa que ao invés de ficar calado ou de lhes devolver a provocação nos mesmos termos, age como se a desprezasse e demarca-se, não sem antes expressar a sua autoridade com um inequívoco “- *Calem-se!*”. Não alinhar numa provocação que além de conotada com o feminino é também vista como infantil, mantendo-se “mudo” mesmo que só, torna-se prova de grandeza e de fibra moral refinada. A sensibilidade à reputação de género parece agora acusar uma depuração entre aquilo que é visto como sendo as “verdadeiras” provocações, às quais vale a pena responder e as outras que vistas como imberbes, em nada contribuem para a afirmação de si como menino(s) “forte(s)”. Operando selectivamente e mantendo a “presença de espírito” e o “sangue-frio”, não se confundindo nem “misturando” com os outros dois meninos, o Rafa mantém a sua dignidade, preserva a sua reputação e “salva” a sua honra. Esse o seu desafio e a sua prova de superioridade moral que, ampliada simbolicamente na sua autoritária e peremptória ordem, “- *Calem-se!*”, podendo ser sinónimo de “- *Parem!*” ou “- *Parecem mulheres!*” ou “- *Comportem-se como homens!*”, se coloca em sintonia com a regra “Não podemos porque são de mulher!” e o afirmam, uma vez mais, como uma espécie de guardião da ética masculina.

Embora o choro constituísse, no caso dos meninos/as do JI da Várzea a expressão de uma emoção relativamente rara, “não chorar”, ao demonstrar uma consciência das pressões sociais sobre os sujeitos masculinos, de acordo com a regra “um homem não chora” que “obriga” à sua contenção porque vai contra o ideal do auto-domínio e frieza masculinos, apresenta como contrapartida ao “o-que-os-outros-vão-dizer”, o recurso à encenação das lágrimas e do pranto. Neste sentido, tal como nas meninas, assiste-se a uma encenação e uso social

---

<sup>378</sup> Por analogia ao registado, quando os meninos apontaram o Gil como: “Olha a menina!”.

diferenciado do choro, numa versão “choramingada”<sup>379</sup> - tratando-se de uma estratégia para obter algo, podendo agir como uma forma de pressão ou marcador de limites ou chamada de atenção, sendo que em qualquer caso, os actores se representam e colocam numa posição de subalternidade, fraqueza e vulnerabilidade (linha 7) -, da qual os meninos se destacam e passam a contrastar pela sua exibição numa comédia social, a “choradeira” – tratando-se de provocar pelo ridicularizar, irritar, humilhar, colocando-se numa posição de superioridade e sobranceira (linha 3). No entanto, tal não obstou que como expressão última do desespero e associado à derrota da humilhação, o choro de verdade tenha afluido, aprovado pela ideia de que “um homem só chora quando já não pode agir”, como se verá.

O trabalho em prol do ideal de masculinidade dominante também requer a aprendizagem da exteriorização de um outro tipo de comportamento onde a exibição pública do poder e da força se socorre da fala da hostilidade para fazer do repto uma contra-provocação verbal e directa, “- *Tu não sabes...*”. Esse é o caso da desautorização desdenhosa que o Gil faz ao Rafa (linha 5), a qual, dando “gás” à disputa prossegue, na sequência do rol de provocações anteriores, o “pôr à prova” e o “medir forças” como exercícios edificantes da dita frontalidade masculina. Enfrentar, “aguentar” e “encaixar” sem dar “parte de fraco” como mostrou o Rafa é uma *endurance* indispensável na arte de “fazer das tripas coração”, i.e. de aprender a ocultar as emoções dolorosas, fazendo-se crer que é forte.

Finalmente, no excerto acima referindo, assiste-se à imprevista e inopinada demonstração de poder e força bruta por parte do Quim (linhas 7-8). Uma exibição inequívoca dos seus poderes físicos e da rudeza que caracterizam a mais estereotipada representação do “macho”, perante a qual, o duo dos “fortes”, “apanhado de surpresa”, reage primeiramente choramingando. Uma atitude pouco abonatória da sua reputação – quanto mais se mostram afectados e ofendidos, mais se expõem na sua vulnerabilidade -, já que assim o avalizam e confirmam como tal naquela imagem de masculinidade. Uma atitude que o Manel e o Rafa, como se tivessem sido acometidos por um rebate e uma tomada súbita de consciência do seu posicionamento social e estatutário face ao Quim,

---

<sup>379</sup> “O Manel e o Gil fingem que choram, choramingam, quando o Zé estragou a “casa” que os dois meninos mais o Rafa tinham feito” In registo 5 de Fevereiro 1999.

procuram rapidamente obviar e recuperar: agindo então em bloco, numa recíproca expressão de força física, empurram-no sem se atreverem a bater-lhe mas usando directamente a retórica da exclusão. O que não deixando de denotar uma representação acerca do Quim fixada no seu corpo, o reitera como o mais forte e poderoso fisicamente, o “macho” do grupo de meninos.

Num contexto de disputa vs. conflito, em que o desequilíbrio de forças é numérica e estatutariamente evidente e em que os meninos não dispõem da eloquência de uma *pele social* (Turner, 1980, *cit.* Christensen, 2000:47) como no caso das meninas, reafirma-se a importância do seu corpo não só enquanto materialidade que se impõe no espaço de interacção que o constitui ou que o invade reduzindo a distância mas também enquanto recurso insofismável na arte de na sua pequenez se fazer crer e tornar grande. No posicionamento do(s) corpo(s) entre si e no espaço, o olhar e a audição, para além de mecanismos eficazes de leitura e interpretação do contexto das interacções, renovam-se então em armas importantes para a afirmação de poderes e de contra-poderes. Assim, se o olhar, enquanto mecanismo de vigilância e controlo quase panóptico (cf. Foucault, 1987) das interacções do opositor se impõe como um poder do observador, também a sua observação intensiva pelo observado, visando superar os limites da distância e das suas propriedades preceptivas, abarcando as da escuta, se pode tornar uma forma activa de confronto e de contra-poder. Um repto à provocação que assegura a passagem do observado a observador-escutante e a provocador pela interferência objectiva na disputa: alimentando-a e tornando-se sua parte integrante. Com isso, mostrando que não se é “mole”, que se é capaz de inverter situações desfavoráveis e que não se teme em pôr-se à prova. Um *volte-face* a que bastas vezes se associam outras expressões não verbais, faciais ou corporais – a postura direita, fixação do olhar, olhar no rosto, arregalar os olhos, franzir o sobrolho e o nariz, apertar os lábios, apontar o dedo... - que contribuem para reforçar poderes/contra-poderes e denunciar um uso estratégico da expressão corporal posta ao serviço de uma moral da masculinidade orgulhosa e destemida: “O Manel chega-se ao pé de mim e diz: - Sabes que eu tenho 2 caras? A de monstro (carrega com o polegar no meio da

*testa e roda-o, fazendo uma careta) é para a guerra... e esta (tira o polegar da testa e ri-se) é o Manel*<sup>380</sup>.

Cúmulo da plasticidade de se fazer grande e temível e uma espécie de S.O.S. para situações de emergência, esta consciência da clara distinção entre o corpo do sujeito e a sua capacidade para com ele gerar uma imagem ampliada de si, num rosto que se torna máscara onde se fantasia a violência inspirada em seres sobrenaturais como os "monstros, alarga-se e contempla igualmente os usos sociais da sonoridade. Aí, não são de desprezar o tom de voz nem as variações da altura, intensidade e duração do som como formas de afirmação de poder "- *Eu ouviiiiiii!*", ou por exemplo, o uso de onomatopeias para aparamentar falas da ameaça "- *TUMBA!*", ou exorcizar publicamente medos privados, iludindo susceptibilidades comuns:

"[Enquanto o Rafa e o Manel fazem uma construção...]

- Nós temos medo do cão! - diz o Rafa. - Bahahahahaha!!!!

O Manel repete e fazem coro um para o outro. O Zé junta-se-lhes e começa a brincar com eles". (26 de Outubro, 1998)

Uma linguagem ritualizada de tipo cantilena em que o tema, associado à sexualidade e à enunciação de obscenidades, no meio de grande risota e alarido, se traduz numa forma de provocação, é também ao que se assiste, ainda que muito pontualmente, por parte do Rafa e o Manel <sup>381</sup>:

"[Na mesa dos *desenhos...*] Manel começa a cantar a canção: "A todos um Bom Natal!". O Rafa que estava junto da mesa da *colagem*, faz coro com ele e o Rui também. Riem-se. Até que quando chega ao verso "que seja um Bom Natal para todos vós...", o Rafa e o Manel começam a cantar "para todos os cócós, pilas, cus, rabos, pipis... para todos porcos, carne, cães, animais, ursos..., para todos os coelhos..." O Rui cantarola e ri-se das novas sugestões dos outros meninos.

- Eu estou a cantar a canção dos animais mas é diferente! - diz o Rafa ao Manel.

- *Mosta* o teu, *mosta!* - diz o Rui ao Manel, puxando o desenho dele para si.

- Ó pá! - diz o Manel ao Rui, *chateado*. Mas logo depois: - Tá giro?

- Tá! - diz o Rui a sorrir para ele. - E o meu?

- Tá giro! - diz o Manel, olhando para o desenho e sorrindo para ele. - Para todos os porcos... - continua a cantarolar, retomando o seu desenho.

- Para todos os animais... - cantarola o Rafa. - E-calas-te-cabeça-e-sempre-doi-a-cabeça-e-sempre-chora-chora-e-sempre-fazem-desenho-e-sempre-fazem-cócós-às-bolinhas... [...]" (24 de Fevereiro, 1999)

<sup>380</sup> In registo 19 de Novembro 1998.

<sup>381</sup> Volta a acontecer no recreio continuando a envolver apenas estes dois meninos (In registo 25 de Maio 1999).



Contrastando com as meninas, a quem a sensibilidade à reputação e o sentido de pudor (auto-)sancionam a manifestação de tais impropérios em público e ainda mais, se ditos em voz alta e na galhofa, os meninos, ao fazê-lo, aventurando-se num acto que sabem ser socialmente condenável – dizer asneiras<sup>382</sup> –, transgridem uma regra social chamando propositadamente à atenção, embora pareçam querer encenar o contrário. Começar a cantar uma canção e manter a música original mas, subitamente, subverter o seu conteúdo, fazendo grassar a repetição de palavras obscenas “redimidas” com a inocente nomeação de animais, eis aquilo que se poderia considerar uma nova versão do “segredo”: fazendo crer que se está a cantar uma casta e cândida canção quando se está a fazer o reclame público de “assuntos” de índole íntima, privada e interdita, num (in)disfarçado desmando da linguagem e das regras de bom trato. A meio caminho entre o seu posicionamento como meninos-“alunos” e meninos-“meninos”, assim se transformam elementos da cultura infantil – uma das canções de natal mais populares do repertório musical infantil – numa exibição *sui generis* onde se (des)embuçam interditos evocados numa linguagem “apimentada” e maliciosa, “ingénua” e crua, num estilo fanfarrão que faz jus à cultura macho. Ora, se começa por ser o cantar a uma só voz que gera risos cúmplices, é depois o clima de tensão emocional que decorre da partilha antecipada da expectativa jogada na torção entre uma interpretação à superfície dos ouvintes familiarizados com a forma da canção e a sua descoberta ou não de um conteúdo subjacente tornado dissonante e satírico pelos e para os seus intérpretes que, parece insinuar-se como a qualidade capaz de tornar a situação um gozo para os seus autores e uma provocação para os/as ouvintes. O sentido de provocação contido na canção inscreve-se assim entre o desafio à decifração do seu “segredo” pelos ouvintes e a sua adesão pelo alinhamento na gozação colectiva, engrossando-a; uma espécie de teste de aferição do domínio e aprovação daqueles que são alguns dos interesses, conhecimentos e formas de expressão da cultura masculina ali veiculados. A ousadia inerente a tal exibição que descamba numa risota colectiva apaziguadora de tensões, constitui-se em *processos de confraternização* (Goffman, 1961:55), geradores de cumplicidade

---

<sup>382</sup> Como já se viu no caso das meninas, embora nunca tivesse sido mencionada qualquer regra acerca das asneiras no JI, as crianças parecem saber da sua experiência familiar e na comunidade que tal não deve ser dito em público. No caso destes meninos, esta suposição torna-se ainda mais forte porquanto sabemos da sua origem social familiar e do tipo de relacionamento selectivo que mantêm com as pessoas da comunidade, especialmente no caso do Manel (cf. cap. III).

entre os meninos pela partilha de uma linguagem e um conteúdo "proibido", reflecte uma imagem de si onde, ao invés da vergonha ou pudor, se salientam as qualidades de destemor, vaidade, vanglória e exibicionismo gabarola, vistas como masculinas. Uma imagem com uma influência reorganizadora tanto para o exterior como para o interior do grupo, o que quer dizer que estas práticas intencionais<sup>383</sup> de linguagem, ao serem ruidosas e um inédito e exclusivo dos meninos, participam da definição pública de fronteiras de género que se/os tornam distintivas/os para "fora". Ao mesmo tempo, "para dentro" e pela inclusão (in)voluntária dos ouvintes da inusitada cantiga, ganha foros e feito de agregação social. Isto porque as barreiras sociais e mesmo de identidade de género que colocam nos antípodas o duo Rafa e Manel vs. Rui são, ainda que momentaneamente, estreitadas e amaciadas numa relação de apoio mútuo na provocação. Nunca deixando de ser o seu público atento e cooperante, o Rui, ao rir-se, exprimindo a aprovação da "canção" e dos seus intérpretes parece ser com isso premiado num ganho de atenção e trato com simpatia, catalisado pela troca de elogios mútuos.

Por tudo isto, a sexualização - e não só - da cantiga assume-se pelo seu modo de expressão singular no contexto das relações homo e hetero-sociais no JI - ruidoso, despudorado e propositado -, como mais um traço de género que sendo distintivo pelo burilar e desafio deliberado de uma regra social, os torna distintos das meninas. Feito, tanto mais extraordinário porque sendo da iniciativa e dito pelos meninos "bem", aqueles de quem menos se esperaria que o fizessem, assim os/se apresentam como transgressores e actores versáteis na exibição de outras facetas do comportamento macho.

Um comportamento macho que se nas relações de homossexualidade se define por uma acérrima homofobia e misogenia, nas relações heterosociais esboça a expressão de uma sexualidade heterossexual de carácter predatório, espalhada entre os cochichos acerca das meninas, os comentários em que se fazem escolhas e "repartem" as meninas entre eles e num ensino-aprendizagem onde os *mais velhos* encorajam os *mais novos* à realização do desejo e os industriam nas práticas de abordagem ao género feminino:

---

<sup>383</sup> Como se assinalou, também as meninas dizem asneiras. Simplesmente, parecem fazê-lo mais em situações de explosão de emoções fortes, como as que ocorrem numa briga ou como forma de expressão de uma sentida contrariedade, mais de carácter individual e de gestão das suas próprias tensões do que com o intento de provocar ou chocar deliberadamente os outros.

"[Na mesa dos jogos dois meninos conversam...] - Não queres dar um beijo na boca à Gabi? - pergunta o Manel ao Marco. Este olha-o mas não diz nada. - Então? Essa é a tua prenda d'anos! O que é que tu estás a ver ali? - continua o Manel apontando para a Gabi. O Marco olha para ele, o Manel sorri-lhe, *encorajando-o* e ele vai lá ter com ela". (27 de Abril, 1999)

É no contexto das relações heterossexuais e afectivas que igualmente os meninos explicitam os princípios da monogamia e exclusividade de relação

"O Manel e o Gil começam aos cochichos e a dada altura, *percebo que estão a conversar acerca das meninas*. O Manel diz que a namorada do Gil é a Ilda e ele ri-se. [...] O Rafa que seguia a conversa começou a dizer: - Olha as 3 namoradas do Manel! Olha as 3 namoradas do Manel! Olha as 3 namoradas do Manel! - *referindo-se à Rita, à Lola e à Gabi*.

- Não é nada! É só uma! - diz-lhe o Manel.

- Não! São duas! - diz o Rafa para o Manel. - A Gabi e a Rita.

- Não! É só uma! - volta a dizer o Manel.

- Então, sou eu! - diz a Rita ao Manel.

- Não é nada! - diz o Manel - Pim-pam-pum... - começa ele a dizer, "tirando à sorte" as três meninas. - Calha à Gabi!

Nisto, o Marco que está sentado em frente, junto do Rafa diz: - As namoradas são só uma! E a minha é a Gabi! O Manel, o Gil e as três meninas, olham para ele mas ninguém diz nada<sup>384</sup>" (25 de Maio, 1999)

Aqui, um *mais novo*, "ameaçado" pela concorrência dos *mais velhos*, acusa formas desusadas de dependência afectiva " - *A Gabi só pode gostar de mim! - diz o Marco*<sup>385</sup>", que desembocando frequentemente em formas de vigilância e controlo dos comportamentos de fidelidade esperados das meninas nem sempre foi correspondido:

"A Carlota começa a contar, a pedido das crianças, a história dos "7 cabritinhos". A dada altura, o Marco levanta-se e de gatas, avança para junto da Gabi que estava nos cochichos com o Rafa e põe-se junto dela, a olhar para eles. A Gabi, quando o vê, encara-o e diz-lhe *repentinamente*: - O que é que foi? O Marco, olha para ela, *parecendo surpreendido* e volta para o seu lugar com um ar aborrecido. A Gabi continua a sua conversa com o Rafa, *não olhando sequer para o Marco* (11 de Maio, 1999)

Entre a denúncia de uma vida afectiva de longa data em que todos/as tinham ou já tinham tido par e que assume um relevo considerável no seu quotidiano, permanecer "celibatário" não parece ser entre meninos, a regra por que se pauta a construção de relações e identidades de género e sexuais:

---

<sup>384</sup> É quase como se se tratasse de um acordo tácito entre elas, dado que presumo que entre si, já sabiam que a Gabi mantinha o "compromisso" com o Marco, apenas por uma questão de "conveniência". cf. pt. 4.3. deste capítulo.

"Mais tarde, em conversa, quando o grupo de crianças está reunido, fico a saber que a Rita e a Gabi já foram namoradas do Manel e que por sua vez, os namorados "actuais" da Gabi são o Marco e o Rafa. O Rafa junta-se à conversa e diz "só tenho uma namorada", mas a Rita diz que não e que "a Suzi é também" (namorada dele) e que "a Sara agora desistiu do Rui!"

- Agora é do Zé! - diz a Ana referindo-se àquele que considera ser o namorado da Sara.

- Eu não sou namorado da Sara! - diz o Zé.

- Somos solteiros! - diz o Manel. - Eu e o Zé não temos namoradas! [...]" (11 de Maio, 1999)

Neste contexto, a declaração da condição de "solteiro", exprimindo uma recusa daquela parceira, uma das *mais velhas* mas uma "não-menina" do grupo, faz-se legitimar por solidariedades masculinas em cujo afastamento do género oposto se arvora um estatuto de si como "diferentes" por mor de um ideal de independência, liberdade e auto-suficiência.

Face ao somatório de provas de masculinidade dadas pelo duo Manel e Rafa, talvez se compreenda melhor agora, a ausência de quaisquer comentários das outras crianças a estes dois meninos - os únicos que não se coíbiavam de expressar os seus afectos em público - quando no *momento de reunião*, sentando-se quase sempre lado a lado, "*o Rafa toca-lhe na mão e explica-lhe baixinho o que se está a fazer e mais tarde dá-lhe um beijo na cara*"<sup>386</sup>. Outras manifestações esfuziantes, envolvendo contacto físico entre meninos de que os abraços se elegem como exemplo, foram registadas em situações de tipo "festejo de vitória" - quando numa disputa um duo ou mais almeja os seus intentos -, ou "firmação de aliança" - quando dois ou mais meninos se constituem como equipa para reforçar alianças<sup>387</sup> - ou relações de tipo "paternalista" como a que envolvia episodicamente o Manel e o Rui<sup>388</sup> e depois, com maior intensidade, o Quim e o Zé<sup>389</sup>. Se no primeiro caso se trata de demonstrar publicamente o orgulho masculino por se ter ganho uma partida, de acordo com

---

<sup>385</sup> In registo 21 de Maio, 1999.

<sup>386</sup> In registo de 5 de Janeiro 1999.

<sup>387</sup> Por exemplo, o Rafa e o Quim, numa disputa contra a Ilda (26 de Outubro 1999). Ou o Manel e o Rui contra o Zé: - Ele é o meu inimigo! diz o Manel pondo o braço atrás dos ombros do Rui" (2 de Fevereiro 1999).

<sup>388</sup> O Manel que tem no Rui um público atento, conversa com ele, ajuda-o, chama-o para brincar consigo e é por vezes, nestas situações que euforicamente os dois se riem e abraçam.

<sup>389</sup> Embora no caso do Quim e Zé, haja um grande contacto físico, sobretudo a partir do momento em que se iniciou o jogo dos "mascarilhas" e aquele se insira num conteúdo de jogo que evoca a "luta", o primeiro ao deixar que o *mais novo* faça "gato-sapato" dele, deixando-o andar às suas cavalitas, rebolando-se, sujeitando-se aos seus "caprichos", não deixa de conter uma boa dose de condescendência e afectividade paternalista (In registo 5 de Fevereiro 1999).

a trilogia dos vencedores que se vêem como “os maiores, os melhores e os primeiros”, no último, essa grandeza é de natureza sócio-moral, simbolicamente representada por via das relações de senioridade em que os meninos *mais velhos* e *veteranos* ao tutelarem ou assumirem como mentores que tomam a seu cargo alguns dos *mais novos*, de algum modo lhes franqueiam as portas para a iniciação nas práticas locais de masculinidade.

A realização do princípio da ocultação das fraquezas por via da sua contenção e silenciamento - requerendo que se aprenda a lidar com o princípio da ostentação das forças masculinas pela exteriorização, exibição e encenação, o mais insuflada possível das suas qualidades viris - arrasta inevitavelmente consigo, a comparação e a avaliação mútua da masculinidade e o seu confronto em competições de “fundo” onde se testam a força e resistência físicas e psico-emocionais. É nestas circunstâncias que, por vezes, estas formas rituais de confirmação da masculinidade, não tendo conseguido controlar os efeitos da exposição prolongada ao “catálogo” de provocações nem evitar a derrocada da tensão emocional em agressividade, se transformam numa espécie de “ringue de luta livre” instantâneo onde explodem confrontos físicos violentos (linhas 11-13, do excerto que se segue) que dotam de uma outra realidade a experiência da força e da competição. Aqui, na luta corpo-a-corpo, revelam-se valentias e caem valentes, saboreiam-se vitórias e derrotas, põem-se em “xeque” as versões de masculinidade imputadas aos opositores e, uma vez aplacadas as desforras e as iras, o conflito prossegue numa outra forma extrema da violência e da sua representação simbólica: sob a forma de ameaça de destruição (linhas 16-19). Agora, o que se experimenta não é a realidade da força mas a força da encenação da “força”; uma arte que faz do corpo o aparato para se fazer forte e onde se aprende que a mudança de opinião acerca de uma dada reputação persiste até provas em contrário, sendo que estas têm que ser julgadas suficientemente consistentes e plausíveis no tempo e nas mais diversas circunstâncias sociais.

Uma versão mais *hard* dos rituais de conflito, foi o que aconteceu na fase final da disputa de que já se analisou um excerto (cf. pág. 521) e coincide com o *momento de arrumação*, nela tendo estado envolvido o trio de meninos, Rafa e

Manel, de novo contra o Gil<sup>390</sup>. Este segundo excerto da situação de conflito, precipita-se a partir da altura em que ao arrumarem as peças de *Lego* que sobraram das suas construções, o Rafa que fazia equipa com o Manel, manifesta repetidamente a sua discordância face ao modo diferente como o Gil participa na arrumação e tenta, sem sucesso que este reproduza o seu modelo: “- Não é assim que se arruma! Não é assim que se arruma! Já disse!”. Mas o Gil continua e...

- 11 “[...] o Rafa tenta arrancar-lhe a taça das mãos e as peças que lá estavam  
12 caem. O Gil agarra na taça e bate-lhe com ela na cabeça. O Rafa olha para  
13 ele, dá-lhe uma chapada na cara e o Gil dá-lhe outra! O Rafa chora!  
14 - Choramingas! - diz o Gil ao Rafa. - Isto não é para desmanchar! Pega no  
15 seu “carro” *com muito cuidado* e dirige-se à estante dos jogos.  
16 - Vamos desmanchar o carro dele! - diz o Manel ao Rafa. E desatam aos  
17 segredos olhando para o Gil [...]. - A gente faz... - começa o Manel a dizer,  
18 levantando-se e fazendo o gesto de deitar abaixo (punho cerrado e a perna no  
19 ar) - ... TUMBA! - referindo-se ao “carro” do Gil. Depois, arruma a taça dos  
20 Legos e coloca a sua “casa” na estante. O Gil só *depois* põe o seu “carro”. (5 de  
Fevereiro, 1999)

Sistematicamente alvo de vigilância, controlo e provocação por parte do Rafa, a “medição de forças” que opõe Gil/Rafa, assume, neste momento e neste caso, a expressão de uma espécie de “ajuste de contas” em que o Gil, naquela sequência e perante o desaforo deliberado e exibição de força física que representa o acto de “arrancar das mãos...” (linha 11), riposta imediatamente. Mas excede aquilo a que até então se tinha resumido o confronto físico, quando lhe bate com o objecto na cabeça do Rafa (linha 12). Num contexto das relações de homosocialidade masculina em que as hierarquias de estatuto no interior do grupo, apesar das disputas e conflitos, das representações “disciplinadas” da masculinidade, das suas *gaffes* (cf. Goffman, 1959/1993) e das suas respectivas (in)confirmações, em tudo apontavam para um posicionamento cimeiro do Rafa em relação ao Gil e um estatuto respeitado que tê-lo-ia, até ali, salvaguardado da agressão física directa, a (contra-)resposta do Gil constitui-se num acto de destemor, desafio e na mais alta provocação. A vários títulos: por ser absolutamente inesperada e ocorrer frente a um público, por derivar da iniciativa de um menino conotado como “fraco” e ser acintosamente dirigida a um dos

---

<sup>390</sup> Neste episódio, embora não necessariamente na mesma ordem, repete-se alguma da composição das equipas em confronto: Manel e Rafa contra o Gil ou Manel e Gil contra o Rafa. Salientam-se assim, nas suas intervenções, a relativa autonomia do Quim em relação a estes conflitos, o Manel como sendo o menino mais “bamboleante” e menos exclusivo e o Rafa e o Gil em permanente guerra aberta.

“fortes”, desrespeitando e subvertendo todas hierárquias estabelecidas e por ser uma forma desusada de agressão física – bater; a mais crua e violenta forma de ofensa e expressão do poder e da forma de masculinidade associada ao comportamento “macho”.

Se até aqui ainda se está no prelúdio da experiência real da força física e se assiste à sua exibição escudada no uso de objectos, doravante ela toma existência numa luta corpo-a-corpo singular que apenas concentrada na face – a chapada –, ressuma toda a força, poder e violência simbólicos de tal acto. Esta a resposta do Rafa, um menino ferido no seu orgulho e na sua honra masculina tanto mais que, ao ser de pronto confrontado com a sua devolução, se desmorona na sua “fachada” de fortaleza, e chora.

Sob o signo de uma ética masculina em que as ofensas corporais eram uma atitude sublimada, evitada – não bater – e acautelada pela maioria das crianças, incluindo os meninos, à excepção do *mais novo* dos *mais novos* – o Zé<sup>391</sup> – ou o Rui pelo seu uso como fala de ameaça “- *Olha que eu achimpo-te!*”, a troca de chapadas e o choro do Rafa, um *mais velho*, *veterano* e “forte”, num misto de dor, humilhação, ira, vexame, indignação, raiva, vergonha, constituíram-se num acontecimento social impossível de ser ignorado. Todavia, do ponto de vista da moral masculina aquilo que parece ter sido ofensivo para o Rafa, não foi tanto o ter sido batido, uma afronta física, mas o facto de tal ter sido perpetrado por um “fraco” e se ter dirigido a uma parte “nobre” do corpo, a face, que enquanto esfera ideal da pessoa, ao ser profanada, simboliza um ultraje ao respeito pela sua integridade, dignidade e à sua honra masculina. Independentemente das questões morais em causa, a honra é exaltada ou profanada através da pessoa física e das acções relacionadas com ela, pelo que, longe de se reduzirem a meras representações simbólicas de uma situação moral, são aquilo que se poderia ser levado a supor que apenas representam, *i.é* são transacções de honra protagonizadas pelos próprios actores. Como tal, a participação nos aspectos rituais subjacentes às transacções de honra fornece, por um lado, os padrões de honorabilidade, segundo os quais os indivíduos que a subscrevem encontram ali uma oportunidade para lhe render homenagem. Por

---

391 “[...] Quando o Zé chega junto do Manel e Marco, aquele aponta-lhe a “pistola”, estendendo o braço. O Zé olha para o Manel que faz um gesto no ar com a “pistola”, virando lhe depois as costas e indo por trás dele dá-lhe, subitamente, uma mordidela. O Manel desata a gritar e a chorar e a Carlota intervém”. (In registo de 19 de Março 1999).

outro, asseguram os contextos para a sua socialização, uma vez que os *outros*, ainda que sem essa convicção interior, ao terem de ser capazes de a encenar de um modo plausível, gerindo as impressões causadas nos outros para se fazerem valer, se vêem “obrigados” a aprender a agir e a sentir em conformidade - como “deve ser”.

É pois, perante o choro inequívoco do Rafa, agora numa posição por demais desfavorecida que o Gil, num assomo de virulência que a agrava ainda mais, o chama à ordem e à compostura em público, servindo-se de um dos predicados mais desonrosos que se podem dirigir a um menino: “- *Choramingas!*”. Uma designação viperina que interpretada como analogia ao “- *Olha a menina!*” de que tanto foi alvo, se reverte agora na devolução da ofensa e, pela sua forma latente de ridicularização e humilhação, numa cena de “ajuste de contas” que assegura transacções de honra entre os dois meninos. Ironia das ironias, onde o Gil, o “fraco”, agora na sua mais pura exibição do comportamento “macho”, age como se fora o “juiz” e “carrasco”, questionando a oposição entre “fortes” e “maricas” e as representações sociais que pairam sobre si. E onde o Rafa, naquilo que foi um acto inigualável da exposição das contradições e ambiguidades inerentes à construção da masculinidade e da história das relações entre meninos: chora mesmo. Como tal, o Gil, “saboreia a vitória” e naquele momento de “glória” não deixa de aproveitar a sua posição para se fazer ouvir e deixar como “recado” o aviso-ameaça de que se desmanchassem a sua construção, não se coibiria de repetir a façanha (linha 14). Um triunfo breve e com um fim “amargo”, uma vez que o culminar deste conflito não marcou necessariamente o seu termo nem lhe garantiu o visto para passar a ocupar uma posição que o agraçiasse como menino “forte”.

Prosseguem então, o ritual de conflito e a provocação, o Gil como alvo e agora, o Manel como provocador. Um reacender do conflito devido à pronta intervenção do Manel que, no cumprimento dos deveres de “amigo do seu amigo”, assim retribui benesses contraídas anteriormente, demonstrando, na reparação do descalabro do Rafa, um desempenho radical onde exemplifica o poder dos “fortes” numa arte maior da ostentação da violência. Tomar em mãos e personificar a recuperação da credibilidade e fama dos meninos “bons” como meninos “fortes”, mais que ameaçada naquele momento, é assistir por parte do Manel, à renovação de ameaças ritualizadas onde pontuam em crescendo: a



reprodução da fala da ameaça (linha 16), a encenação do “segredo” (linhas 16-17) e finalmente à encenação inédita do comportamento “macho” que conjuga a força, violência e terror (linhas 17-19), numa mobilização exímia da expressividade do corpo como o seu grande agente. Um corpo que se agiganta na sua verticalidade e que avolumado pelo som de destruição - “TUMBA!” -, exacerbam ao máximo a ameaça de violência – o punho cerrado evocando um murro e a perna levantada representando o esmagamento e a destruição. Uma ameaça de que a vingança seria terrível e a tal ponto eficaz na impressão que foi capaz de gerar, que o Gil, malgrado o sucesso da sua exibição anterior não ousou replicar. Ao (a)guardar(-se) que os outros arrumassem as suas construções para só depois o fazer com a sua, este conflito termina com o Gil a denotar o respeito e temor q.b. pelas retaliações que os outros lhe pudessem fazer. Mostra com isso como muito do sucesso da masculinidade hegemónica se faz depender bem mais do reclame do poder e autoridade do que da violência em si.

Uma lição apreendida pelos *mais novos*, em especial o Marco, que é tomada mote para representações improvisadas do *brincar* entre meninos:

“[Nos jogos, entre o Zé e o Marco....] O Marco deitado no tapete, “acorda” e gatinha para um canto. Depois, pega num “pauzinho” do material *Cousinet* e agarrando nele como se fosse uma “arma”, avança para o Zé. Este vai também buscar um “pauzinho” e começam a “lutar”, como se aqueles fossem “espadas”. Agora, o Marco recua e aponta-lhe o pau “tipo pistola”, mas o Zé mete o dele na boca e “fuma”. O Marco aproxima-se e começam rapidamente a “lutar” como “espadachins” até que o Marco põe o “pau” no bolso e vai até junto da Joaquina. Aí, “saca a arma” e aponta-lha.” (26 de Outubro, 1998)

“Armas”<sup>392</sup>, “fumo”<sup>393</sup> e “lutas”, bem pode ser uma imagem masculina de marca quando se trata de salientar o retrato estereotipado da força, mas que por si só não chega para ser reconhecido como tal no grupo de meninos. É o que acontece com as brincadeiras do Marco onde o tema das “armas” e “lutas”,

<sup>392</sup> De novo o Marco mas agora com o Manel, constróem “pistolas” e “facas” com peças de *Mecano* existentes nos jogos (*In* registos 19 Março, 24 de Abril 1999). Cf. anexo fotos 8.

<sup>393</sup> Cf. fotos anexo 8. Uma representação que o Zé volta a repetir em 14 de Janeiro. “Fumar”, podendo ser visto como uma forma de encenar a masculinidade não se apresentou como um exclusivo dos meninos. Com efeito, a Gabi, a Rita e a Lola também “fumam” entre si e na companhia do Marco. E no momento em que este tenta assumir uma atitude de comando, dizendo-lhes: “- Quando eu disser, tu apagas o cigarro!”, a Lola que “fumava” responde-lhe “- Os homens não podem fumar! Se eles comem muitos por dia, morrem!”. Uma afirmação que reinterpretada pela Inês não numa perspectiva das relações de género mas de idade: “- Não! Os meninos é que não podem! Os homens e as mulheres podem!”, a define sob o princípio da igualdade entre géneros, deslocando o ângulo da distinção para as relações entre adultos e crianças (26 de Janeiro 1999).

tornado anacrónico e desprovido de conteúdos e acções correspondentes que o mostrassem como “lutador” ou sequer agente de provocação convincente e parceiro de jogo estimulante e criativo porque “*permanece o tempo todo aos saltos com a arma em punho e ar ameaçador...*”<sup>394</sup>, acabam por fazer recair sobre si uma avaliação decepcionante, como par e menino. Denotando alguma impaciência para se reduzirem ao papel de espectadores de um “traga-mouros” temeroso e indeciso, assiste-se então, por parte dos *mais velhos*, à apropriação destes temas e situações e, geralmente, à sua transformação em argumento legítimo. Ou então para o evitarem e/ou para o tomarem como o alvo da brincadeira e provocação “- *Cuidado! Vai explodir! Há uma bomba no médico! Foge! Há uma bomba no médico! Foge! Há uma bomba! Há uma bomba! Há uma bomba!* - diz o Manel para o Gil, excitadíssimo, quando o Marco se coloca ao “balcão” a “disparar”<sup>395</sup>.

Se mostrar que se gosta da força e de violência pode ser visto como um sinal para os meninos se apresentarem e construírem a sua masculinidade, o facto de não desenvolverem essa imagem em consonância com uma representação plausível, leva-os a correr o risco de “não serem levados a sério” como sujeitos masculinos, uma vez que o que parece estar mais em causa é a sua chamada de atenção no papel de crianças–alunos - o caso do Marco. Daí que, eventualmente, aquela atitude dos *mais velhos*, situada a meio caminho entre a estratégia encapotada de exclusão e a afirmação das hierarquias masculinas, possa também ser vista como uma forma de “iniciação” de um *mais novo* na arte do *brincar* às ameaças e da aprendizagem da confrontação masculina. O contrário, que será não mostrar particular entusiasmo por aqueles temas mas ser capaz de participar em brincadeiras que os tomam como mote e de aí demonstrar que se domina o exercício da força e do poder, pode conduzir ao mesmo julgamento, uma vez que o parece então “faltar” é a convicção suficiente para se compor uma imagem de masculinidade credível, como acontece com o Gil; tanto mais o quanto a memória homofóbica dos seus actos malvistos, jamais foi esquecida.

Plausível, verosímil, factual, qualidades que participam da construção social da credibilidade, um valor importante na cultura infantil, tornam-se então,

---

<sup>394</sup> In registo de 23 de Abril 1999. cf. anexo fotos 8.

<sup>395</sup> Para além do Quim estavam também o Manel e o Gil, In registos de 23 de Março e de 23 de Abril 1999.

ainda mais relevantes na cultura masculina, visto que o uso da forma de *masculinidade hegemónica* como prova legítima para a afirmação de uma reputação masculina, tanto por aqueles meninos que a ela se entregam com "militância" – Rafa e Manel -, como por aqueles que no quotidiano apresentavam uma maior versatilidade de gostos e acções, como era o caso do Gil, nunca deixou de se constituir igualmente em prova dos seus "pés de barro". Uma desconfiança e dúvida testemunhadas pela persistência de inúmeras brechas, quebras, infracções e distâncias face àquela imagem ideal de masculinidade, patentes no ritmo a que se sucede a alternância de imagens reais de masculinidade que cada um destes meninos vai assumindo nas práticas locais e os modos diferentes como aí, elas são trocadas e negociadas. Daí, a dificuldade deste grupo de meninos em construir um sentido de masculinidade onde se fizesse sentir uma forte convergência e partilha de interesses, acções e sentimentos, mesmo que de acordo com aquele modelo.

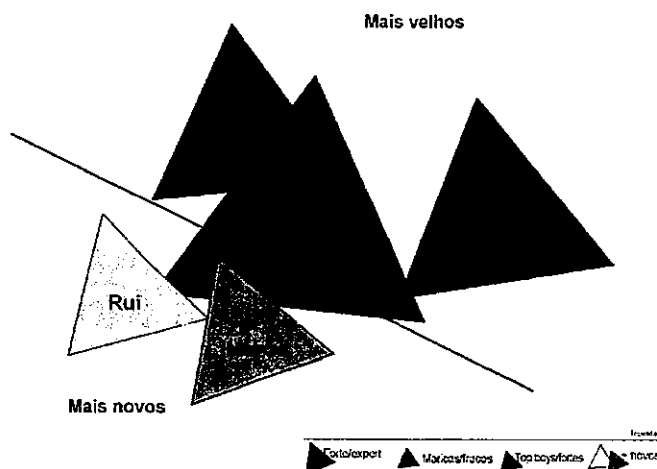
Em suma, manter a "face", as aparências e uma dada reputação que procura realçar o poderio de corpo e espírito perante as audiências, ser menino entre meninos parece requer uma aprendizagem e domínio da arte da ocultação para se ostentar como tal, onde começa por se salientar o uso social do corpo. Instrumento expressivo eloquente que informa os outros acerca de si, um corpo onde o modelo da masculinidade dominante é apresentado como o ideal a perseguir, significa, antes de mais e acima de tudo, querer ser diferente das meninas. Pode então afirmar-se que a "pobreza" de adornos corporais dos meninos, quando comparada com as meninas, é como se fosse sobejamente "compensada" com o próprio corpo masculino. Este, tornado negociação corporal por via da sua própria expressividade na actividade de *faz-de-conta*, ao ser trabalhado para que pareça "aos olhos" dos *outros* uma figuração superlativa, faz sobressair uma ética do "ter de mostrar..." colocada ao serviço de uma estratégia de gestão social das impressões em encontros face-a-face. Disso contaram os discursos e as práticas sociais da masculinidade dos meninos do JI da Várzea, cujas confrontações directas, prolongadas e "esticadas" até aos limites, evidenciam sob um mesmo formalismo de acção, a prevalência do elemento agonístico, a encenação de vias tempestivas e de luta, a reciprocidade violenta, o exercício da frontalidade e as falas de ameaça, obscenidade e ironia.

Assim sendo, as formas de confrontação mais não são do que formas de competição vs. apoio mútuo pela culturalização de um corpo masculino a que se faz corresponder uma substância moral fundada nos ideais de virilidade de que os enunciados “- *Olha a menina!*”, “*Não podemos porque são de mulher!*”, “- *Choramingas!*”, se tornam corolário de algumas das regras a observar estritamente, sob pena da sua apelação aos visados os rotular de femininos, fracos e infantis. Construídas por referência mas em oposição e contra o feminino com vista a fornecerem uma noção clara da sua definição de género masculino, nelas se exemplificam os máximos de desadequação ou inconveniência do comportamento masculino, revelando a sua detecção, o policiamento e controlo social exercido entre meninos e a sua denúncia pública como processos de socialização filiados no modelo da masculinidade hegemónica que se erige contra a homofobia e misogenia. Aí se salientam pela contundência dos seus efeitos psico-emocionais, o recurso à ironia e achincalhamento públicos como formas de cerceamento e coerção que visam traduzir-se num quadro mental infamatório, depreciativo e promotor da aversão e repulsa às qualidades psico-emocionais julgadas femininas.

Desta feita, no espaço dos *jogos-trabalho* e no contexto da confrontação, a ritualização da disputa e conflito, não deixando de ser reveladora das ambiguidades, contradições e fragilidade que permeiam a construção de um sentido de masculinidade forte, age como se os *veteranos* e “fortes” revelassem as suas versões locais de masculinidade aos *novatos* e *mais novos*. Uma espécie de ritual de passagem que assinala a sua transição para participantes como membros masculinos, assim se cons(ins)tituindo em provas de confirmação da masculinidade que são amplamente compensadas com a aquisição de um estatuto e uma reputação de masculinidade viril.

Poder-se-ia então sintetizar as diferentes masculinidades em presença e nas suas articulações com as idades e a classe social de acordo com o esquema:

**Quadro 15 – Diferentes masculinidades vs. idades (síntese)**



As excepções a estes preceitos que puseram desde logo em evidencia os meninos *novatos*, cedo se centraram na pessoa do Gil. Alvo predilecto da chacota pública e, depois, de disputas, provocações e conflitos. Por todas as razões já evocadas anteriormente, este menino mostrou todavia, em situações de confronto cerrado sobre si, que não só também ele sabia comportar-se de acordo com a expectativa da masculinidade dominante, como conseguia surpreender tudo e todos pelo “rigor” com que a executava. Uma surpresa que, à medida que o tempo avançou, tornou cada vez mais evidente alguns dos efeitos da sua socialização entre os meninos. Nomeadamente o seu progressivo abandono do uso de “coisas” das meninas em prol de uma maior participação em actividades comuns com os outros meninos, ainda que não preferencialmente nos *jogos-trabalho*. Foi aqui que tal como os demais, teve oportunidade de se exhibir em comportamentos masculinos mais tolerados e integrados: foi o caso da sua participação nos “mascarilhas” e nos “namoros” onde pontuou como “namorado” ao lado da Ilda.

Não se trataram, no entanto, de actos de *mea culpa*. Sem que jamais abdicasse de brincar com as meninas e “obrigado” *à la limite*, a ressituar-se de forma decisiva e incisiva, face aos contextos e experiências anteriores para, ao criar uma nova concepção e consciência de si, poder pertencer ao grupo dos meninos. A permeabilidade manifesta pelo Gil ao padrão de masculinidade dominante naquilo que ela tem de mais estereotipado permite, no quadro das relações homossociais de género, a inferência de que aquele não foi o modelo da sua eleição ou sequer o único por que pautou a sua acção. Exemplo de que o modo como as crianças constróem o género não é um processo unitário e

coerente, o Gil permanece assim oscilando como “fraco” e “vítima” porque desviante em relação à observância de algumas normas da masculinidade dominante e como “conformista” porque para se afirmar no contexto da confrontação se expressa de acordo com a forma de masculinidade que é culturalmente exaltada. Se na agilidade e competência física e mental com que procede à resistência vs. adesão activa àquele modelo, suscita o interesse e atenção adicional dos “mais fortes” sobre si, tal parece, no entanto, nunca ter bastado para que fosse visto e se visse como um igual entre meninos:

“[...] - E quais são os meninos com quem tu gostas mais de brincar?

- Com a Gabi, com o Quim, com a Ilda, com a Inês e com a Carlota! – Gil.

- E gostas mais de brincar com os meninos ou com as meninas?

- Com as meninas! – Gil

- Hum! E os rapazes?

- Mais ou menos... – Gil

- Porquê? O que é que os rapazes te fazem?

- Não fazem nada... – Gil [...]

[mais tarde, já no JI à hora da saída, estamos só eu, o Gil e Carlota...]

- Então porque é que tu achas que os rapazes te chateiam quando tu fazes certas brincadeiras? Porque é que achas que eles te chateiam? Por exemplo, os meninos habitualmente não brincam na casinha, mas tu gostas de brincar, não vestem as roupas da casinha, mas tu gostas de vestir, não é, Gil? – Carlota.

- É! – diz o Gil.

- E quando isso acontece, eles chateiam-te. Porquê? – Carlota.

- Porque andam a dizer que eu sou maricas! – Gil [...]" (entrevista, Junho, 1999).

Um outro exemplo de excepção reporta-se ao Rui, um *novato* de idade intermédia (4a). Neste caso, o grupo de meninos (e de pares) parece ter ficado prisioneiro de uma imagem inicial de si como alguém, de tal modo imóvel e passivo que, reforçada com um longo período onde passou completamente despercebido, se cristalizou e fez pesar sobre ele um estatuto de *não pessoa* (Goffman, 1961/1974). Também esta situação, com o desenrolar do tempo vem a ser lentamente alterada, verificado-se depois, e em contrapartida, a adopção de um comportamento por parte do Rui, ora de provocação sistemática no âmbito de relações mais individualizadas ou em pequeno grupo e não reduzida aos meninos – desde o tirar coisas, a repetir o que eles dizem, às ameaças de violência –, ora defensivos – choramingar, ir fazer queixa à Carlota –, ora de uma

tremenda inibição que o tolhia de se expressar publicamente e em grande grupo, tanto em movimentos como em palavras<sup>396</sup>.

Atendendo às circunstâncias particulares da sua presença e participação no contexto do JI, parece então ser pertinente procurar compreender o posicionamento do Rui, mais do ponto de vista do seu processo de construção social como criança-aluno do que propriamente com a construção da masculinidade nos termos e modos que tenho vindo a referir. Isto significa que à sua prolongada estranheza “daquele mundo” que é o JI e à desadequação social com que procedeu aos seus intentos para querer e aprender a lidar com os outros, sobrevieram frequentes dificuldades que, ao invés de contribuírem para sua aproximação das outras crianças, se reverteram na manutenção do seu afastamento. Como tal, as suas chamadas de atenção, as suas queixas e “choraminguices”, mais do que apenas comportamentos de fragilidade e indefesa podem ser lidos como ensaios com carácter experimental de tomadas de iniciativa para, ao procurar ajuda não se deixar submeter. Do mesmo modo que os seus desafios e provocações, ainda que “desastrados”, ao invés de uma ocasião para provar aos outros e a si que se é “homem”, lhe permitem começar por se dizer como criança: estou aqui! Um “estou aqui” que encontra no olhar e no seguir atrás dos *outros*, independentemente do género, uma forma de aprendizagem informal, antes do mais, das práticas locais da cultura infantil e uma oportunidade de, ao *brincar com outros/as*, se lhes oferecer como um público atento, um recurso e “parceiro” de jogo dócil<sup>397</sup>.

Diferentes são também os casos do Marco e do Zé, ambos perseguindo o ideal de masculinidade dominante mas em que o primeiro, aparentemente mais “entrosado” com os meninos, acaba por ser visto como um arteiro de adversário que ao querer, sobretudo, chamar a atenção sobre si, empata o desenrolar da acção e se tornava um parceiro pouco convidativo. O segundo, que apesar de escudado nos benefícios da sua relação de fratria com um *mais velho*, *veterano* e *forte*, desculpabilizante das consequências de alguns desaires, se revela no seu destemor e ousadia de *mais novo dos mais novos e novatos* como alguém

---

<sup>396</sup> Muito raramente e já só para o final do ano, o Rui participou episodicamente nas conversas de grande grupo tidas no *momento de reunião* ou nos “bailes” que envolviam todo o grupo de crianças. Isso não quer dizer que não estivesse sido instigado pela educadora ou outras crianças que nestas situações estivesse desatento ou desinteressado destas actividades.

<sup>397</sup> Salienta-se a sua participação com o Manel já referenciada na análise do jogo dos “Hotéis” cf. cap. V, pt. 3.2. e com a Ilda, cf. pt. 3.2.1.

capaz de tirar partido da condescendência que lhes assiste nesse estatuto, para procurar activamente emparceirar com outros *mais velhos*:

"[Nos jogos, estão o Rafa e o Manel a fazer uma construção com *Legos*...] O Zé aproxima-se deles e atira-se para cima do Manel que se levanta. Sentado no chão, o Zé prende-lhe as pernas com as suas e depois, pontapeia-as.

- Olha que ele é mais velho! – diz o Rafa para o Zé que continua a dar pontapés [...]

- Não queremos brincar contigo! – dizem os meninos ao Zé que se queixa à Carlota. O jogo continua entre o Manel e o Rafa.

- Tu disseste-me, pois disseste, que fazias 5 (*anos*)! – diz o Rafa ao Manel. O Manel acena afirmativamente com a cabeça e o jogo continua. [...] - O Zé não fez nada de especial... Deixa lá, ele também é pequeno... Ele é o meu irmão! Tem estes ... - diz o Rafa, mostrando três dedos ao Manel.

- Estes?... - pergunta o Manel, mostrando a mão com os cinco dedos abertos (*5 anos*)

- Não, estes! – repete o Rafa mostrando de novo os três dedos, *indicando 3 anos*.

- É um bebé... - diz o Manel.

- Não!... - responde o Rafa.

- É velho? – pergunta o Manel. [...]

- O Zé não arruma nada! – diz o Manel para o Rafa. [...] - Nós estamos a arrumar! – continua ele para o Zé, referindo-se às peças com que ele tinha estado a brincar.

O Zé não responde, dirige-se à estante dos jogos donde tira um puzzle e vem para junto dos meninos.

- Tens de fazer todo! – diz o Rafa para o Zé.

- Queres que eu te ensine? – pergunta o Manel ao Zé.

- Quero! – responde o Zé. [...] O Zé e o Manel fazem o puzzle, colocando peças. O Zé agarra nas peças e diz: - Ai, tá'qui! Tá'qui! Tá'qui!, e o Manel coloca as peças. O Zé dá mais uma peça ao Manel e este diz: - Ó pá, eu é que sei! [...]" (7 de Dezembro, 1998)

Por fim, por tudo o que ficou dito e indissociável do que já mencionado a propósito da construção da feminilidade, a produção de identidades masculinas ao se apresentarem dispersas e fragmentadas, não se realiza isoladamente na redoma das relações homosociais mas, em simultâneo e tendo como contraponto um grupo feminino que mais ausente dos *jogos-trabalho* ou mais presente no restante contexto da sala do JI, ao serem "guiadas pelo mesmo norte", surgem na sua heterogeneidade, coesas. O mesmo é dizer, agindo em "bloco", compondo numa imagem de si como meninas fortes, destemidas e decididas o bastante para "saberem o que querem". É no modo como agora, perante o grupo das meninas, os meninos lidam com as suas persistentes vulnerabilidades que de seguida, procurarei dar conta do momento singular em



que estes foram capazes de se organizar e apresentar colectivamente como grupo com uma identidade masculina partilhada quando, na qualidade de heróis, “invadem” a casa como se finalmente dissessem a uma só voz: “- Aqui estamos nós!”

• “- *Agora somos iguais!*”, “- *Agora somos ladrões!*”, “- *Tens de fazer tudo o que nós dissermos senão morres!*”, os “mascarilhas” e os “assaltos” à casa ou... O papel dos heróis da TV na construção social do grupo de meninos, na apresentação colectiva de si face às meninas e na transgressão das fronteiras da casa. “Guerras” e “pazes” no confronto dos seus poderes relativos em zona de exclusividade de género feminino.

“[...] - Não gosto de brincar na casinha! - Manel

- Porquê?

- Porque não! – Manel.

- Quem é que tu achas que brinca na *casinha*?

- As meninas! – Manel. - A Rita, a Gabi, a Clara, a Inês, a Ana...

- E então? Quando essas meninas estão na *casinha* tu não podes brincar lá?

- Posso, mas só quando eu quero! – Manel” (entrevista, Junho, 1999)

De volta às relações heterossociais com as meninas para compreender o carácter relacional que preside à construção social de uma identidade masculina e à sua importância para desencadear a produção de consensos partilhados no seio do grupo dos meninos assiste-se, agora, no *trabalho de fronteira* que ocorre na *transgressão de uma zona de exclusividade de género*, como aquela que constitui a entrada e presença de meninos na *casa*, a uma outra semantização do lema “querer é poder”, em que se irá salientar, sobretudo, o “poder de querer” *brincar* num espaço sobejamente reconhecido como feminino.

Não se trata agora da mera satisfação de um “querer” participar a título individual naquele espaço, sujeitando-se aos desígnios das disposições e do livre arbítrio das “suas moradoras”, à submissão a relações de deferência ou à representação consonante de papéis masculinos adultos e familiares, quase sempre periféricos e subalternos, mas antes de dar azo à oportunidade de poder tornar a *casa* um espaço do *brincar* seu. Isto é, de acordo com o seu uso numa lógica masculina. Também não se limita a uma presença masculina na *casa* onde pontualmente e numa conjuntura de ocasião, ela é resignificada pelo seu uso com outras funções, como no jogo das “Viagens e hotéis” ou no do “Pai Natal”<sup>398</sup>, onde se improvisou uma representação a solo dos poderes

---

<sup>398</sup> Cf. cap. V, pt. 3.2.

incontestáveis daquele personagem de ficção. Pelo contrário, o que marca agora a diferença dos meninos na casa é uma outra consciência do seu poder que descobre nos símbolos culturais infantis popularizados pelos *media* e predominantemente formulados como masculinos - neste caso, os super-heróis da TV e os seus temas de inspiração guerreira, homérica, temerária (cf. Kline, 1993; Jordan, 1995; Dyson, 1996; Marsh, 2000; Pinto 2000) - um *mesmo* gosto. Sobretudo que encontra no seu uso social, o pretexto e o mote para a *reunião* em torno de um “querer” *comum* e o fundamento para uma acção *colectiva* e deliberadamente referenciada àqueles interesses específicos. Sabendo que as histórias de ficção revelam, nas suas narrativas “empacotadas” e através de símbolos culturais polarizados em dicotomias, as concepções ideológicas dominantes acerca das categorias dos indivíduos e das suas relações e poderes sociais – meninos e meninas, mais velhos e mais novos, adultos e crianças, ricos e pobres, bons e maus, fracos e fortes... -, nelas se abstrai e simplifica a complexa realidade social, reduzida que é a um conjunto de ingredientes básicos. Aí se destaca a hipervalorização da acção focalizada nos êxitos heróicos e triunfantes de um ser superior dotado de extraordinários poderes e elevadas qualidades morais. Parábolas com o poder de invocar e estimular a fantasia da onipotência, a sua importância torna-se assinalável para um contexto frágil e fragmentado como o que grassava no seio das relações homosociais masculinas. Ao lhes facultar um tema heróico unificador que lhes pressagia experiências de triunfo, oferece e proporciona-lhes uma substância simbólica poderosa, capaz de suspender e apaziguar as fronteiras da impotência social onde residem as desigualdades e diferenças, as intestinas competições e hierarquias, as ambiguidades e vulnerabilidades da sua experiência quotidiana.

Como tal, a apropriação e *reprodução interpretativa* das histórias e dos heróis de ficção, ao permitir aos meninos um posicionamento dotado de intencionalidade, o concerto entre os participantes, uma sequência estruturada da sua acção e a sua manutenção por algum tempo - perdura durante cerca de três meses, de Fevereiro a Abril -, chegando a englobar quase todos os elementos do grupo, excepto o Rui, trabalha, pela sua representação colectiva e exclusiva de género para a construção de um sentido de pertença a um grupo coeso. Daí, que nos seus modos de realização sobressaia um conjunto mais ou menos estruturado de elementos identitários que vão desde uma mesma

definição de si como heróis à sua encenação colectiva como “super-homens” e “mascarilhas”, à prossecução de objectivos e acções afins (“assaltar” e “roubar” coisas” da casa), às formas estilizadas de acção que convocam *shows* de imaginação prodigiosa e aventureira (invasão, escondidas, espionagem, ciladas, confrontação, capturas, fugas, salvamentos). São todos estes elementos que intervêm não só no próprio processo de (re)organização interna do grupo homossocial, como lhes permite nas diferentes situações, agir enquanto actores sociais vs. personagens omnipresentes possuidores de um poder, controlo e coerência próprios; tanto mais reforçados o quanto se definem em oposição a um *outro* unido que é o grupo de meninas.

Esta outra faceta da constituição do grupo masculino com uma função sócio-psicológica de integração no âmbito das relações heterossociais, desenrola-se basicamente em dois grandes momentos: o primeiro onde se assiste à composição colectiva de um corpo ideal que encontra na incorporação de adereços significativos – as “capas” e as mascarilhas – os sinais visuais distintivos de um novo estado, condição e conduta que os encena como personagens de um tema heróico. O segundo, onde fazem da sua entrada, permanência e uso da casa, o cenário e palco da sua representação como protagonistas de uma narrativa inspirada nas histórias de ficção e onde as meninas, tomadas como figurantes ou comparsas são um elemento imprescindível à sua existência como tal e à prossecução da acção.

Não esquecendo a labilidade interna que subaz às relações de homossocialidade masculina, a “força” e coesão aparentes com que os meninos começam por se apresentar no espaço público da sala do JI, tem a sua génese num pedido do Rafa à Carlota para lhe prender o casaco às costas “*para fazer uma capa de Super-homem*”. Esta, ao ver que aquele fica apertado e curto, substitui-o por um pano grande. O Rafa não gosta desta sugestão e desiste da ideia, mas não o Zé e o Quim que ajudando-se mutuamente a amarrar as “capas” começam a brincar entre si: o Zé em corridinhas à frente do Quim, fazendo esvoaçar a “capa” e, depois, indo atrás dele, empurrando-o; o Quim correndo atrás do Zé, “lutando” e caindo no chão *como se o Zé tivesse mais força que ele*. Risotas, recomeço das corridas e rodopios por entre as mesas da sala com as capinhas ao vento”<sup>399</sup>.

---

<sup>399</sup> In registos de 5 de Fevereiro, 19 de Março, 1999. cf. fotos anexo 8.

A incorporação de um adereço que simbolicamente recria as façanhas aladas do Super-homem<sup>400</sup> e onde não são de menosprezar os efeitos cénicos, lúdicos e sociais que as capinhas esvoaçantes provocam como ampliação de si, (bem à semelhança do referido a propósito da cauda do “vestido de noiva” e dos “rodopios” das meninas), começa por se saldar numa *performance* colectiva e exclusiva de género. Esta assinala, para além e independentemente das diferenças sociais de estatuto e etárias, a importância do reconhecimento de uma mosmeidade que indo da visualização dos mesmos programas televisivos infantis, “Hugo” e “Batatoon”, à eleição das mesmas séries e dos mesmos personagens de ficção como os preferidos, “Super-homem” e “Sangoku”<sup>401</sup>, corrobora, por esta via, a (re)afirmação de cumplicidades: “- Agora somos iguais! – diz o Zé”<sup>402</sup>.

Estava dado o mote para o desenvolvimento de novas acções comuns, onde as “capas” dão lugar à feitura de mascarilhas na *colagem* - uma iniciativa do Quim - de pronto reproduzida pelos restantes meninos, e cujo uso sobre os olhos ou puxadas para testa, tornado imprescindível mesmo enquanto participam nas mais diversas actividades<sup>403</sup>, revela apenas uma quota parte do quão intensamente o tema foi por eles investido: desde as conversas às produções que representam graficamente os personagens evocados<sup>404</sup>, à desinibição com que desfilam colectivamente pela sala ou “visitam” amiúde o espelho e do quanto isso parece ter incrementado entre si relações sociais de cooperação e reciprocidade pacíficas. Compactada e condensada num simples acessório de produção caseira – a mascarilha -, esta espécie de versão masculina da rotina do “vestir e enfeitar” onde só “entram” meninos, ao mesmo tempo que preserva a composição de um corpo completamente liberto para a acção, evidencia dramaticamente na face, a máscara que representa o personagem e esconde o sujeito num olhar misterioso que, no seu resguardo, permite ver e ser visto, ocultar-se mas mostrar-se como diferente. Resume afinal, uma apresentação de

---

400 Para uma análise aprofundada sobre os super-heróis de ficção, em particular o Super-homem, cf. Kline, 1993:101.

401 In registo de 19 de Março 1999 em que o Manel, o Quim e a Lola conversam enquanto fazem desenhos acerca dos seus heróis de ficção.

402 Afirmção final do Zé para o Quim depois de brincarem os dois de “super-homem”, fazendo esvoaçar as suas capinhas, In registo 5 de Fevereiro 1999

403 Cf. fotos anexo 8

404 Cf. Anexo 29.

si ficcionada onde se identifica o estilo inconfundível de “Zorro”<sup>405</sup>, um herói da TV, ainda que por ora só se faça sentir do lado de “fora” da casa.

Como se fora então, uma espécie de prelúdio onde os participantes se deixaram imbuir dos atributos da personagem e “ensaiaram o texto” necessário à sua estreia na qualidade de “mascarilhas”, esta encenação de si ganhará vida numa representação dos meninos que por via da sua implicação numa narrativa de aventura, se desloca objectivamente para o contexto das relações heterossociais, encontrando nos “assaltos” à casa a realidade de um *outro* contra quem referenciar a acção e o motivo social que pretexta o triunfo do herói. Neste sentido, a eleição da casa, espaço feminino, como palco principal para “brincar aos mascarilhas”, pode também ser interpretada como uma exibição pública e consensual do ideal de masculinidade hegemónica, em cuja transgressão colectiva da *fronteira de género feminino*, sobrevêm algumas das facetas de comportamento tidas como as mais populares em relação ao género oposto - a invasão, perseguição, provocação (cf. Thorne, 1993). É aqui que se irá destacar um elenco que tem como principais protagonistas, o Quim e o Manel, seguidos frequentemente pelo Zé, Gil e Rafa.

É precisamente por os meninos se socorrerem de uma figura de herói de ficção para se ostentarem como intocáveis e por tais “assaltos” se revestirem, no decurso da acção, de determinadas especificidades nas suas relações homo e heterossociais que se constituem num momento privilegiado para compreender o debate e os diálogos dos seus poderes relativos e afinal, o confronto das ordens sociais de género investidas num contexto de exclusividade de género que é desafiado:

- 1 “[...] o Quim e o Manel dirigem-se à casa e vão à cozinha, onde não está
- 2 ninguém. Entram e vão-se pôr a um canto, por trás da mesa, agachados.
- 3 Cochicham e espreitam, de vez em quando, por baixo da toalha da mesa
- 4 para a sala. Sempre a cochichar, pegam no balde das pipocas que está na
- 5 prateleira e começam a pôr “comida” lá dentro. Em seguida, tapam-no com
- 6 um pano da loiça e prendem-no ao bordo do balde com molas [...]
- 7 - Esta é a casa dos ladrões, não é? - pergunta o Manel ao Quim. [...] Agarram
- 8 no balde e saem da casa, ao mesmo tempo que o Quim grita,  *muito excitado*:
- 9 - Ouro! Ouro!... Vamos lá embora! O Manel repete: - Ouro! Ouro! Depois, pára
- 10 e diz: - Já tens o que queríamos, não é?
- 11 - É! - diz o Quim, segurando o balde  *com força*.
- 12 - Vamos para casa! - diz o Manel.

---

<sup>405</sup> Nesta altura, na televisão e nos programas infantis, ocorriam três séries: “Super-homem”, “O Zorro” e “Os três mosqueteiros”.

13 Segurando o balde, dirigem-se ao *posto médico* e *escondidos* a um canto,  
 14 espreitam para a *casa*. Esperam uns momentos e depois regressam, trazendo o  
 15 balde consigo. Entram para o *quarto* e acorados a um canto, levantam-se  
 16 devagarinho e espreitam para a *cozinha*. Baixam-se rapidamente quando a  
 17 Lola entra na *casa* e vai espreitá-los ao *quarto* - olha para eles, mas não diz  
 18 nada. Quando ela se vira *para ir embora* ... - Tu és ladrão? - pergunta-lhe o  
 19 Manel. Ela não diz nada. Continua a olhar *para perceber que jogo era aquele*.  
 20 - Olha a minha irmã! Ainda bem que chegaste! - continua ele.  
 21 - Ouro! Muito ouro! - diz o Quim, remexendo os objectos que estavam dentro  
 22 do balde. [...] - Ouro! Muito ouro! [...]  
 23 Quando passam por mim o Quim diz-me: - Nós somos ladrões! O Manel repete  
 24 e a Lola diz: - Eu sou a irmã! -" (19 de Março, 1999)

A estreia dos meninos na *casa* como "mascarilhas" coincide com um momento em que as "moradoras" dela estão ausentes. A atenção a este pormenor, podendo conduzir à consideração precipitada de que este "vazio" se lhes apresenta como um campo aberto e sem obstáculos que os isenta da confrontação directa com resistências e/ou exclusões<sup>406</sup> da parte delas, cedo é contrariado pelo "inopinado" grau de elevado dramatismo que acompanha toda a acção masculina; uma discrepância que de pronto remete para uma reinterpretação deste jogo no âmbito das relações heterossociais de género. Isto significa entender a sua decisão e representação do "lado de lá" das fronteiras de género simbolizada pela *casa* como uma transgressão da sua própria regra masculina de não se imiscuir em "coisas" de meninas, só tornada possível e aceite porque, no quadro cultural da *masculinidade hegemónica* que os inspira, se realiza colectivamente e sob a forma de "assaltos" e "roubos" por alguém que sendo de "fora" se arvora de poderes ilimitados que o(s) consagra(m) como ser(es) invencível(eis).

A comunhão de uma estilização da acção, patente num acordo postural onde a pretensão de que o corpo passe o mais despercebido possível pela redução e ocultação do seu volume e sonoridade se adensa pela sua sintonia, sincronia e sequência, parece contribuir para gerar o clima de clandestinidade e secretismo que corrobora a encenação da ameaça e perigo eminentes. Redundante de simbolismo por referência aos seus heróis modelares, a si próprios e às meninas sempre no seu horizonte, a dupla de "mascarilhas" move-se numa coreografia de cauteloso controlo de si e vigilância de *outros* imaginados, como se se tratasse de um acordo tácito por demais conhecido para

merecer qualquer definição prévia da situação (linhas 1-6). É esta existência simbólica dos “mascarilhas” que - mesmo na ausência física das meninas se faz depender do reconhecimento da casa como espaço feminino e delas como suas “moradoras” - se torna sociologicamente relevante para compreender o carácter relacional que lhe assiste, uma vez que só com essa consciência do *outro*, eles, enxeridos num contexto “alheio”, se investem do papel de intrusos, porventura ameaçadores. A definição desta situação, formalizada *à posteriori* sob a fala de um pedido de confirmação do Manel (linha 7) que os situa inequivocamente no papel de “ladrões”, é indirectamente aceite pela réplica do Quim, quando atribui um conteúdo aos objectos como económica e simbolicamente valiosos “– *Ouro! Muito ouro!*” (linhas 9-10) e sugere, na sequência da exteriorização de emoções libertadoras de tensões (“- *Vamos lá embora...*”), o sucesso de uma empreitada que exige a rapidez da fuga para lugar seguro. Subjaz então à definição da situação, um processo de negociação acerca da conceptualização do espaço casa, onde o Manel, sugerindo a necessidade de uma casa para eles e propondo, ao mesmo tempo, a reconceptualização daquela como a “casa dos ladrões”, apela à anuência do companheiro e se abre a outras alternativas que acabam por se deslocar para fora dela, no *posto médico* (linhas 12-13).

Assiste-se assim, no primeiro momento deste episódio, à construção de um sentido de *performance* comum que trabalha de si e para si como actores e sua própria audiência (os mascarilhas, “ladrões”) cimentado num “nós” incansavelmente reafirmado (“vamos”, “queríamos”, “somos...”) que ao explicitar intenções, acertar e guiar as suas acções comuns, confere uma realidade de adversidade e perigo à sua ficção. Esta assenta numa estrutura narrativa que supõe o “assalto” (entrada, roubo, fuga), o “salvamento” (esconder o produto do “roubo” e esconder-se em lugar seguro) e o seu desenrolar num espaço-sala ressignificado: a casa, espaço exclusivo de género feminino como “a casa dos outros e alvo do “assalto”; o *posto médico*, espaço mais neutro do ponto de vista da sua ocupação genderizada como “a casa dos ladrões”, lugar seguro e posto avançado de observação e, posteriormente, os *jogos-trabalho*, espaço exclusivo de género masculino como “esconderijo”, lugar seguro e posto de retaliação. Por conseguinte, entrar na casa por sua recreação, um espaço feminino visto por si

---

406 Como já se viu quer na rotinização das brincadeiras na casa e as suas regras de acesso. cf. pt. 3.2.1. quer depois, enquanto *zona de transgressão de género*, cf. pt. 4.2.1, “Eu não quero cá homens!”

como um lugar a que têm direito mas a que identitariamente não pertencem, ao constituir-se no cúmulo da transgressão da sua própria regra da masculinidade, torna-se afinal no grande motivo que estimula a imaginação do perigo e gera o clima de tensão imprescindíveis ao desenrolar do jogo masculino. Isto é como espaço não doméstico e que por mor da sua desfaçatez, destemor e capacidade de superar perigos e problemas, faz deles heróis fortes.

Se é esse jogo de imaginação que alimenta a representação dos “assaltos”, já o seu confronto com os sujeitos reais, como é o caso da Lola quando entra na casa (linhas 17-18), se apresenta, nesta perspectiva e do ponto de vista das relações com o feminino como um efeito inesperado. Na verdade, neste segundo momento do episódio, a representação dos meninos como “ladrões” escondidos no *quarto*, reproduzindo um esquema de jogo do tipo esconder/ameaçar vs. perseguir/fugir (linhas 13-16) que ainda se mantém à entrada da menina na casa, longe de prosseguir aquilo que à partida se esperaria como sequência da concepção estereotipada de herói masculino - descambando numa exibição de força física e/ou encenação da violência pelo accionamento de estratégias de provocação e perseguição directas - pauta-se por uma inversão da sua acção que culmina com uma fala de inclusão e boas-vindas (linhas 18-20). A meio caminho entre a dúvida e o apelo (linha 18), mas sem denotar qualquer hostilidade ou animosidade, a abrangência da menina num jogo e equipa masculina, protagonizada por um menino que se apresenta como invasor da casa, age como se fora uma ironia que é obviada pelo convite e pelo modo como ele lhe é endereçado.

Recontextualizando a acção e redefinindo as relações de género dentro da casa que agora fazem da Lola uma “estranha” ao jogo masculino dos “ladrões”, mas não necessariamente uma adversária, o convite do Manel, contraria aquilo que Marsh (2000:214) refere como sendo o drama de algumas meninas tentarem a todo o custo ser incluídas nas narrativas dos heróis dos meninos, onde enfrentam a recusa persistente deles à sua entrada como iguais, ou em que acedendo, se vêem designadas para papéis menores, estereotipadamente femininos. Não sendo este o caso, a pergunta-resposta do Manel, que sem mais delongas toma a iniciativa de se abrir à participação da menina num jogo supostamente masculino, apresenta como uma espécie de senha a esse acesso a confirmação do *outro* no papel de “ladrão”. Um *outro* que



definido mais por referência ao contexto e conteúdo da acção do que à imediata diferença de género, significa a inserção da menina como menino num jogo de meninos (“- *Tu és ladrão?*” - linha 18). Uma diferença de género que é rapidamente amenizada por uma fala da domesticidade e do afecto por mor da atribuição de um estatuto feminino e familiar (linha 20) que a posiciona numa relação de paridade. Isto é, como irmã, uma igual do sexo oposto. Não sendo esta sua decisão contestada pelo parceiro, o episódio termina com o reconhecimento mutuo de todos como uma “família de ladrões”, onde a própria Lola se assume como a irmã (linhas 23-24). Neste sentido, quando o Manel convida a Lola e visita o discurso da família convocando as suas categorias, contraria igualmente aquilo que Francis (1998:44) afirma ser suposto os meninos fazerem que é manobrar as situações por forma a torná-las situações não domesticas<sup>407</sup>. Se é este princípio que se aplica à entrada inaugural dos “mascarilhas” na casa na ausência das meninas, o mesmo não se pode afirmar face à sua presença, o que subentende uma representação trémula do papel de herói, tanto maior o quanto a atitude de curiosidade e displicência da menina não parece vê-lo(s) como uma ameaça efectiva sobre si ou no/do “seu” espaço. Recoloca-se então a discrepância que existe entre a ordem das representações e a das acções sociais, onde os poderes relativos de uns e outros/as se confrontam e em cujo balanço pontuam momentos de paz social que não sendo relações de género neutras, pendem a favor das meninas. Importa, no entanto, assinalar que a Lola, sendo uma das *meninas das idades intermédias e novata*, é das crianças que parece ter conseguido manter alguma equidistância do ponto de vista das relações intra e entre géneros. Isto quer dizer que brincando na casa e sendo bem sucedida nas suas entradas e participação com as “donas” Rita e Gabi, não o faz preferencialmente e que emparceirando bastas vezes com os meninos nos *jogos de regras* usa de uma autoridade branda ou que participando de igual para igual nas conversas acerca dos heróis da TV se

---

<sup>407</sup> Num artigo em que Danby (1998:190-191) analisa a participação das meninas em jogos masculinos onde se representam os temas dos heróis de ficção, afirma que estas o fazem apenas imitando ou visitando a categoria de menino e o discurso da *masculinidade hegemónica*, mas não o assumindo como seu, ao mesmo tempo que na sua participação mobilizam recorrentemente os temas e categorias da domesticidade, evidenciando os traços chave das *performances* femininas. De igual modo, Francis (1998:44,) afirma que as meninas tentam manobrar a situação por forma a tornar a situação doméstica, ao passo que os meninos tentam pô-la como não doméstica.

mostra uma conhecedora dos detalhes e peripécias das histórias<sup>408</sup>. Um saber lidar com os meninos onde não será de desprezar a experiência familiar com um irmão mais velho.

Esta análise do comportamento dos meninos, imbuídos do espírito dos seus jogos masculinos, apresenta portanto, e desde já, algumas particularidades face àquilo que tem sido definido como expressão típica das facetas da masculinidade dominante em *zonas de fronteira* e de *transgressão de género feminino*, uma vez que a sua presença na *casa* não só não foi entendida pela menina como uma provocação, como desembocou num convite à participação e num esforço visível de integração que foi por ela aceite. Como tal, presume-se que a grande mais-valia do jogo dos “ladrões” para os meninos parece ter sido mais a experiência dramática do perigo imaginado que faz da *casa* um espaço *outro*, do que a sua definição e manutenção como forma de jogo exclusivo de meninos e das características de masculinidade dominantes.

Isto não significa todavia que os “mascarilhas”, noutras reiteraões dos “assaltos”, quando circulam pelo périplo constituído pela *casa*, o *posto médico* e os *jogos*, não tivessem accionado outras facetas da sua representação como “ladrões” mais em consonância com a reprodução dramática dos estereótipos de género masculino e das suas relações com as meninas. Mantendo a mesma estrutura de jogo que assinala a sua entrada sorrateira vs. fuga apressada da *casa*, agora “habitada” pela Vera, a *mais nova das mais novas* e uma *novata*, para lhe “roubar” e repor objectos em utilização, o trio Quim, Manel e Zé refina a sequência da sua provocação quando, após se terem refugiado nos *jogos*, fazem “espadas” com peças de *Mecano* e...

- 1 [...] regressam à *casa*, onde agora está a Lola. Abeiram-se dela e apontam-lhe
- 2 “armas” ao pescoço, pressionando-a contra o “fogão” Depois, sempre com
- 3 as “armas” apontadas levam-na para o canto do *quarto*.
- 4 - Tens de fazer tudo o que a gente disser senão morres! - diz-lhe o Quim.
- 5 Entra a Ilda empurrando o carrinho do bebé e os meninos vão ter com ela.
- 6 Apontam-lhe as “armas” ao pescoço e rodeiam-na, mas ela diz-lhes: *com cara*
- 7 *de poucos amigos*: - Eu não estou a jogar esse jogo! Dá-lhes um empurrão e
- 8 avança com o carrinho do bebé para a “porta” da *casa*. Eles não ripostam mas
- 9 vão atrás dela até à “porta” e ali ficam a olhá-la
- 10 Nisto, o Quim aponta para o Marco que se aproximara deles e diz *num tom de*
- 11 *alarme*: - Olha o polícia! Correm para a mesa da *cozinha*, sentam-se e juntam-

---

<sup>408</sup> Refiro-me à conversa acerca dos programas de televisão e das séries de ficção preferidas, tida nos *desenhos*, enquanto o Quim e o Manel desenhavam os Super-homens. In registo de 19 de Março 1999.

12 se-lhes os "mascarilhas" Rafa e Gil. O Quim volta a gritar: - Olha o polícia!  
 13 Levanta-se da mesa a correr e sai da casa seguido por todos em *grande alarido*,  
 14 aos gritos. A Carlota intervém e o Manel fica de castigo [...]. Os "mascarilhas"  
 15 olham para ele e o Quim diz ao Zé: - Olha! O Manel está preso! Vão até à  
 16 mesa dos *jogos*.  
 17 - Sai do jogo! A professora disse! - diz-lhes o Manel.  
 18 - Eu fico no lugar do Manel! - diz a Lola que se tinha aproximado. E vão, todos  
 19 incluindo o Manel, pé ante pé, para dentro da casa. A Carlota intervém e o  
 20 Manel volta a ficar de castigo. [...] Depois saem todos da casa, indo para junto  
 21 do Manel *que está muito chateado*.<sup>409</sup> [...] (23 Março, 1999)

Se a ausência de "armas" e de uma adversária à altura, como parece ter sido o caso da Vera, permitiu um início de jogo dos "ladrões" onde se "testa" e afina a sincronia do grupo de meninos que age em bloco, o momento seguinte, regista uma encenação da ameaça e violência primeiramente fornecida pelo porte de "armas" que, mobilizadas numa representação não verbal da violência (linhas 1-3), tomam a Lola como alvo de atentado, obrigando-a, numa poderosa fala da dominação e ameaça (linha 4) à sujeição. Uma cena de poder que no seu desfecho é desviada para a Ilda, onde volta a ser reproduzida a representação não verbal da ameaça (linhas 5-6). Porém, nesta exibição dos meninos, tão importante como salientar a ostentação de um gosto pela agressividade e pelo poder físico, tanto mais retumbante porque ao seu maior número se faz corresponder uma acção em uníssonos - numa clara estratégia de, pela afronta física gerar uma resposta do outro ou se afirmar como tal perante alguém indefeso e desprevenido - é tomar em consideração o troco das meninas que diferentemente se posicionam "dentro" do jogo como "vítima" consentida (o caso da Lola) ou "fora" dele como "adversária" convicta (o caso da Ilda). No primeiro caso, o alinhamento no jogo em estilo "quem cala, consente", enquanto sinónimo de submissão, confirma os meninos no desempenho do seu papel triunfante como fortes e poderosos. No segundo, a recusa em participar na acção, trata-os física e expressivamente nos mesmos termos (linhas 6-8) mas suporta-se também numa argumentação a meio caminho entre a ironia e a sua demarcação clara. "– *Eu não estou a jogar esse jogo!*" (linha 7). Permite então, uma interpretação da Ilda como sendo displicente a propósito da acção dos meninos, uma vez que parece vê-la como algo que não é real, *i.e.*: não supõe consequências danosas reais e, como tal, denota desconsideração da sua força.

---

<sup>409</sup> Cf. fotos anexo 8.

Ou como algo que não lhe interessa e onde não se quer misturar, o que não deixando de ser uma forma de se precaver de novos ataques, vale, mais uma vez, como uma afirmação de si, da sua própria acção e da casa como um espaço *outro* porque feminino, *locus* de resistência aos meninos. Neste sentido, *não estou a jogar esse jogo*, não é mais do que uma outra forma desta menina reafirmar a sua definição da situação como doméstica, confrontando-a e demarcando-se da definição masculina dos “mascarilhas” como não doméstica e, portanto, como forma de resistência à entrada deles. Uma atitude que lhes deixa campo aberto mas sem uma adversária à altura e que dita num tom que não dá azo a novas réplicas (linha 7), a reafirma como uma espécie de soberana no seu domínio, deixando-os num impasse perante alguém que embora do género oposto sabem ser tão ou mais forte e destemida do que eles; um poder que os meninos, mesmo em maioria, de “mascarilhas” e “armados” não ousam contestar. Por isso, limitam-se a prosseguir a sua representação da ameaça em relação à Ilda, mas à distância (linhas 8-9).

O eventual desconforto com o fracasso desta situação que os coloca na mira de um julgamento onde paira o espectro da falta de coerência e plausibilidade para se manterem na representação do papel de fortes e ganhadores, encontra na definição de um novo adversário, o Marco, *mais novo, novato e fraco*, o novo alvo de provocação e a salvação da sua honra masculina (linhas 10-12). Uma provocação que na sequência das relações de homossocialidade masculina referidas a propósito deste menino<sup>410</sup> permitem, na conjuntura do episódio em análise, a reconversão do jogo e a sua continuação. O accionamento de estratégias que envolvem a encenação da resistência a um perigo, sendo-lhe imputado, declara-o no conteúdo e contexto de acção comopositor masculino – o polícia (linhas 10-12) –, num exagero de som e movimento, tanto mais agravado porque o núcleo mascarilhas inicial tinha engrossado de três para cinco elementos (linha 12). O que se evidencia agora é uma desigual partição no seio do grupo de meninos, em que o lema “todos contra um” se converte em forma de exclusão, afirmação de poderes e hierarquias e se traduz numa amputação daquilo que sucede com o Manel no momento seguinte: “todos por um!” (linhas 15-19).

---

<sup>410</sup> Situação que não sendo nenhuma novidade, no âmbito das relações de homossocialidade no grupo masculino, a que já se fez referência anteriormente aqui se mantém e tornam ainda mais complexa a reflexão acerca das relações de género.

Com efeito, e na sequência da intervenção da Carlota que coloca de castigo um dos principais animadores dos mascarilhas e "ladrões", o Manel (linha 14), torna-se mais do que nunca evidente como pertencer aos "mascarilhas" significa para estes meninos possuir um referencial identitário onde os seus membros se revêm e no qual se reencontram solidariamente. Apoiando-se mutuamente na baixa infligida ao grupo, tanto mais o quanto a interpretação do castigo adulto como uma "prisão" (linhas 15-16) conduz à tentativa do seu resgate e fuga para o "local do crime", a casa (linhas 18-19), assiste-se a uma espécie de nova versão do jogo dos "ladrões" que pela desobediência representada em tal acto redefine o adulto como alvo de provocação. Neste "salvamento" e no contexto das relações heterossociais, a solidariedade prestada pela Lola (linha 18) constitui-se numa surpresa pela sua iniciativa e pela sua recolocação "dentro" do conteúdo do jogo e das relações dos meninos, não como "vítima" mas como "camarada". Embora tal atitude possa ser entendida como um acto altruísta "tipicamente" feminino não se trata de uma relação de sujeição ou submissão aos meninos mas, mais de uma relação de parceria onde o que parece contar é o seu alinhamento com eles enquanto seus pares, em desafio ou contra uma decisão do adulto-educadora.

Neste sentido, o episódio em análise ao ser colocado sob o ângulo das relações entre géneros procura pôr em destaque, por um lado, a não diferenciação inicial que os meninos fazem das suas congéneres femininas quando se lhes dirigem indiscriminadamente tomando-as como o alvo de provocação e, por outro, a posterior diferenciação que sobrevem ao modo como procedem à adequação da sua acção, no estilo e na duração da sua iniciativa e das suas réplicas ou não. É aqui que para além do género, a sua idade e as experiências vividas anteriormente em conjunto ou as representações que têm acerca delas parecem ser elementos relevantes na sua acção. Sendo assim, regista-se em relação à *mais novas das mais novas*, a Vera, uma displicência que rapidamente a desconsidera como alvo e que à semelhança do que se afirmou relativamente ao Zé, parece derivar de uma representação que os posiciona numa relação social etária. O mesmo é dizer que os coloca numa posição de inferioridade e na condição de aprendizes, onde o comportamento "desadequado" é um "erro" tolerado. Uma tolerância que reportada ao caso da

Ilda, uma *mais velha das mais velhas* é, ao invés, sintomática da sua maior vulnerabilidade face a esta(s) menina(s).

Por seu turno, também as meninas se posicionam face à presença dos meninos na casa como “ladrões” de um modo bastante consensual e “pacífico”, o que contrasta com a sua oposição e exclusões declaradas quando eles se lhes apresentam naquele espaço como concorrentes aos papéis domésticos e familiares. Esta sua não oposição declarada, compreende-se então para um contexto onde elas admitem a presença de meninos no desempenho de um *outro* papel masculino como alguém que usa o “seu” espaço mas não se demora o suficiente para querer apropriar-se dele e que, uma vez imputando-lhes outros fins que não colidem com a sua acção feminina e doméstica, deixam de ser vistos como ameaçadores ou potenciais concorrentes. Como tal, quando ambos os géneros se colocam perante uma outra ressignificação da casa como “casa dos assaltos” parecem perfilhar a sua polivalência e adoptar formas de convivência relativamente pacíficas, uma vez que uns e outras apenas se visitam episodicamente nos discursos e nas práticas do género oposto: os meninos como “moradores” da casa e as meninas como “ladrões”. Isto significa afinal que ambos, na apropriação que fazem da casa como casa, reiteram a reprodução dos estereótipos de género que os distinguem relativamente aos espaços e às acções que neles desenvolvem, pelo que a casa permanece aquilo que é e sempre foi: um espaço reconhecidamente afirmado como feminino. Mas onde subsistem lutas entre as suas próprias moradoras. Por conseguinte, as relações entre géneros e o debate entre as suas ordens sociais são muito mais complexas do que apenas uma “guerra” entre meninos e meninas e disso mesmo trata um episódio onde uma equipa de mascarilhas, prosseguindo o jogo ritual masculino das corridas, escondidas e espreitadelas atrás de um trio de meninas - Ilda, Inês e Cláudia - de saída para a *biblioteca*, conta com o apoio de um outro grupo de meninas que de “fora” da casa, na *colagem*, se inclui no seu jogo:

“[...] Paralelamente, na mesa da *colagem*, a Rita, a Ana, a Lola e a Rute que bordavam foram seguindo as “espreitadelas” dos meninos em relação àquelas meninas. *Vão-nos ajudando*, dando-lhes indicações: - Esconde-te! Ainda não podem vir! Baixem-se! [...] até que se lhes juntaram no *quarto* para lhes continuar a dar sugestões acerca dos melhores sítios para se esconderem. Depois, o Manel e o Quim saem da casa e correm curvados para o *médico*, sem serem vistos.



Na *biblioteca*, a Ilda levanta-se e vai fazer queixa à Carlota de que o Manel e o Quim "não deixam brincar" e, enquanto isso, eles vão para os jogos com o Marco atrás de si. Aí chegados, pegam em "armas" feitas com peças de *Mecano* e "disparam" sobre o Marco e sobre o grupo da Ilda que continua na *biblioteca*". (13 de Abril, 1999)

Há agora três equipas em cena: os "mascarilhas", as meninas na casa e as meninas fora da casa, "aliadas" dos meninos. Se do ponto de vista dos "mascarilhas" se mantém a transgressão de uma zona de fronteira da casa, dirigida especificamente às meninas que brincando ali, fazem dela o seu espaço de expressão da feminilidade, estas, encabeçadas pela Ilda que se comporta como "ofendida", corroboram a sua representação como tal – meninas "moradoras" da casa – e a dos meninos como perseguidores e provocadores. Nesta conjuntura, é a iniciativa das meninas de "fora" da casa e do jogo que passam a intervir a favor dos meninos, que se apresenta como o busílis deste episódio, dado contrariar todas as "regras" da construção social do género como relações duais e opostas. Introduzindo outras complexidades nas relações sociais de género onde a sua saliência é apenas mais uma das dimensões do poder que as atravessam, uma análise mais atenta permite compreender que para este grupo de meninas chefiado pela Rita, parecem não ser tanto as relações de oposição em relação aos meninos que se sobrepõem como as relevantes, mas antes as suas distinções no âmbito das relações de homossocialidade face ao grupo encabeçado pela Ilda: mesmo de "fora" do jogo elas controlam-no, mais ou menos à distância, assumindo-se numa posição de dominação perante uns e outras. Isto quer dizer que embora na qualidade de "aliadas" dos meninos, a sua "ajuda" não deixa de denunciar a presumida ignorância deles acerca dos melhores sítios da casa e, como tal, de os apelidar de desconhecedores e alheios. Por conseguinte, não só são elas que os conhecem por experiência própria e sabem da sua eficácia, como estão dispostas a ensiná-los, impondo-se-lhes por via da sua superioridade intelectual. Esta tomada de posição como "aliadas" e cicerones dos meninos nos meandros da casa, reflecte-se em relação às suas congéneres numa atitude de gozo e provocação que escudada na feminina atitude de "boas samaritanas" subjacente à "ajuda", visita indirectamente o estilo masculino tradicional projectando-as para o lado deles, na "exacta medida" que se distanciam e demarcam delas. Uma manipulação da situação pelo grupo liderado pela Rita onde os acordos de paz

firmados com os “mascarilhas” se constituem numa estratégia poderosa para fazer a “guerra” entre meninas. Ou seja, para reafirmar as hierarquias de poder que opõem o grupo da primeira vaga de “moradoras” da casa representadas pela Rita e o da “segunda”, representadas pela Ilda. Uma “guerra” que requer o seu entendimento no âmbito da maré de mudanças que sobrevieram na casa ao longo do ano lectivo e que mostra como, em determinadas situações, pequenos grupos de meninos e meninas parecem partilhar razões e agir de acordo; unindo-se face a *outros* por motivos onde ser menino ou menina se torna menos importante do que por exemplo, ser impopular ou conflituoso/a no grupo de pares, como é o caso da Ilda. Uma atitude paradoxalmente ignorada pelo grupo de meninas “alvo” que uma vez apelando à educadora, selecciona os provocadores apenas imputando queixas dos meninos, como uma espécie de “inimigo público nº 1”. Como tal, estes mantêm-se como seus opositores, uma condição necessária para se preservar publicamente a unidade do grupo feminino. Parece pois, haver no grupo de meninas dois sub-grupos que agem diferentemente face à presença dos meninos na casa como “mascarilhas” (ou não): o grupo das primeiras “moradoras” que, certas das suas autoridades e poderes, parecem mais tolerantes, não os vendo como uma ameaça real a si ou àquele espaço e o “grupo da Ilda” que cerra fileiras para manter as fronteiras de exclusividade de género feminino. Uma atitude que do lado masculino alimenta a luta e confrontação, numa espécie de vingança à distância, prossequindo com a encenação da agressão violenta, “com armas” dirigidas àquelas.

Por tudo o que ficou dito, talvez se possa afirmar então que “- *Nós somos ladrões!*” se apresenta como corolário das falas da primeira pessoa no plural iniciadas com “- *Nós somos iguais*”, exemplos de dois momentos importantes do alicerçar da unidade interna dos meninos como grupo social. Tal permite salientar, em primeiro lugar, a ideia de que o processo da sua consolidação, indissociável do da sua construção como género masculino, se faz por referência e em oposição ao outro género, ainda que bastas vezes seja só imaginado.

Em segundo lugar, chama a atenção para a importância do trabalho em torno do sentido de *performance* que prossegue a projecção de uma imagem de si como fortes e poderosos e contribui para manter a categoria de género masculino. Aqui os *media* confirmam-se como fonte de inspiração relevante e



referência identitária partilhada, capaz de ultrapassar barreiras de idade e classe social.

Em terceiro lugar, a feitura de mascarilhas na *colagem* revela-se uma fase essencial na construção da encenação de si, ao mesmo tempo que mostra este *espaço para crianças* como subsidiário do *brincar das crianças* – uma outra forma de galgar fronteiras entre espaços e actividades, uma outra forma de descobrir a apropriação social que as crianças no seu “povoamento” e como “moradoras” fizeram dos *espaços para crianças*. Assim, e apesar de genericamente se poder falar de um “povoamento” misto do ponto de vista do género na *colagem*, uma presença preponderante dos meninos neste espaço faz-se sentir, sobretudo a partir do Carnaval<sup>411</sup>, na sequência da produção dos fatos de “dragões e tubarões”, de “barcos” e agora das “mascarilhas”; um conjunto de actividades que sob a forma de (re)composição e colagem de objectos e materiais, de alguma forma, prosseguem e prolongam o “trabalho” de construções que realizam nos *jogos*. Por seu turno, a frequência das meninas na *colagem*, apresenta-se selectiva às *mais velhas* - Ana, Gabi e Inês, acompanhadas pela Rita -, é mais evidente no final do ano lectivo e parece ficar a dever-se sobretudo, à execução de trabalhos tradicionalmente femininos como coser e bordar que encontrando um vasto depósito de materiais para a sua realização, passaram aqui a ter a sua localização. Isto não significou que os meninos se tivessem escusado a estas actividades mas, à semelhança do que aconteceu relativamente ao “pintar de unhas no Carnaval”, tal decorre de uma justificação plausível do ponto de vista dos ideais da *masculinidade hegemónica*: “para fazer uma bolsa para o telemóvel! – disse o Quim”<sup>412</sup>, que salvaguardasse a sua reputação e não os confundisse com as meninas. Talvez se possa então interpretar o espaço da *colagem* como um espaço predominantemente *dos/as mais velhos/as* e *dominantemente masculino* nas situações que se reportam a essa actividade, quanto mais não seja pela excepção que representa a Ilda na feitura de “barcos”<sup>413</sup>.

Em quarto lugar e agora relevando as relações entre meninos, pode-se afirmar que se as mascarilhas são um acessório indispensável na construção do

---

<sup>411</sup> Cf. anexos 18 e 18a.

<sup>412</sup> In registo de 19 de Maio 1999.

<sup>413</sup> In registos de 23 de Novembro 1998.

personagem, o seu uso exclusivo permitiu formalmente “igualar” a sua heterogeneidade etária e social não só do ponto de vista dos efeitos visuais para o exterior mas também internamente, na experiência de relações homossociais que formaram novos duos – Manel/Quim e Quim/Zé - e frequentemente se alargaram a outros elementos do grupo. Confirma-se assim, o Manel como o “relações públicas” do grupo dos meninos, o Quim é-nos mostrado num crescendo de popularidade e aceitação no seu seio e o Zé como o *mais novo e novato* que seguindo na pegada dos *mais velhos*, melhor é acolhido como parceiro.

Em quinto lugar, e agora posicionada no âmbito das relações heterossociais em zona de transgressão das fronteiras de género feminino, a casa, importa notar que apesar do uso exclusivo de mascarilhas pelos meninos lhes permitir a sua diferenciação das meninas nos usos sociais que fazem deste papel e deste personagem invencível nos espaços femininos, pouco parece importar a representação fiel do papel retirado daquelas fontes (cf. Ferreira & Pinto, 1999). Por outras palavras, a apropriação e *reprodução interpretativa* que os meninos realizaram do papel do herói, mostrou a sua mobilização de acordo com as diferentes circunstâncias e circunstâncias sociais, pelo que do ponto de vista das relações homossociais masculinas, a melhor parte da brincadeira dos “mascarilhas” parece ter sido o *show* de fantasia que repesca o discurso dos heróis, a encenação da ameaça e do perigo, mesmo que só imaginado. Emerge então como mais-valia deste jogo, a fantasia de evocar um poder onnipresente. É neste sentido que na história das relações homo e heterossociais dos meninos no JI da Várzea, os “mascarilhas” se evidenciam como um jogo masculino importante. Isto porque apesar da sua heterogeneidade e da diversidade de estilos de relação que configuram todas aquelas acções, eles conseguem internamente e no essencial à sua preservação como grupo masculino, manter-se unidos face às meninas. Tal permite inferir que as suas relações de homossocialidade são extremamente contrastantes quando têm as meninas como opositoras reais ou imaginadas - desenvolvem acções mais estruturadas e complexas na forma e conteúdo, as relações entre si são mais cooperativas e pacíficas – e as situações mantidas em zonas exclusivas de género masculino, como se viu nos *jogos-trabalho*, onde a tónica recai em relações de elevada

rivalidade, competição e conflitualidade que fragmentam e obstaculizam a concretização de acções comuns – esta uma sexta consideração.

Daqui decorre uma sétima consideração: a de que os meninos “armados” colectivamente de/como “mascarilhas” quando se investem sob a forma de ameaça ritualizada em relação ao mundo feminino representado pela casa, o fazem numa perspectiva que parece concebê-lo como homogéneo. Fica assim a descoberto um esquema mental assente em categorias de género pré-definidas onde as relações entre géneros são idealizadas de acordo com o modelo de *masculinidade hegemónica*. Neste sentido, uma representação colectiva de si como “mascarilhas” invencíveis perante um *outro* que é definido como oposto, feminino e, portanto, vencível, parecem ter-se constituído na conjugação perfeita para que os meninos se arvorassem em invasores do espaço “delas” e desafiassem e enfrentassem as “suas moradoras”. Uma situação ímpar, onde a afirmação e manutenção de categorias de género, construída como relação de rivalidade, mais ou menos imaginada ou encapotada dos meninos para as meninas mostra, de novo, como as crianças, ao usarem dualismos opostos para se construírem como género diferentes, colaboram activamente na perpetuação da dicotomia de género tradicional – esta a oitava ilação.

Todavia, no esforço realizado para afirmar uma posição de maior poder e manter o comando nas relações heterossociais em *zona de transgressão de fronteiras exclusivas de género feminino*, brincar aos “mascarilhas”, mescla de estratégia e estratagemas, não deixa de poder ser visto como forma(s) de superação das vulnerabilidades masculinas face às meninas e a um espaço reconhecido como “delas”. Isso mesmo contaram os meninos, ora nas suas iniciativas para invadir a casa, ora nas suas justificações em face das “moradoras”, onde tanto se socorreram prontamente da evocação das categorias do mundo doméstico e das falas da reciprocidade como das da cultura masculina tradicional em que, paradoxalmente, a fala da intimidação e a exibição da força se impuseram tão rapidamente como submergiram. Um desconcerto entre a perfectibilidade das relações imaginadas e o seu esboroar em interacções face-a-face, onde eles parecem ter dificuldade em sustentar a sua representação como poderosos – esta uma nona consideração que aponta para os poderes relativos que se interpõem ao nível da acção social entre meninos e meninas. Por conseguinte, as meninas, dispensando-se de subterfúgios ou demonstrações

públicas dos seus poderes na casa e perante os "invasores", parecem sobrepor-se-lhes, colocando-se numa posição de desafectada superioridade, a ponto de não parecerem sequer tomá-los como uma ameaça séria na sua representação de mascarilhas – esta a décima consideração.

Nesta sequência e uma vez que quase não chegou a haver "guerras de sexos" declaradas, torna-se fundamental salientar as relações de cooperação havidas entre meninos e meninas, mesmo que participando no jogo dos "mascarilhas", não tanto como protagonistas mas mais como comparsas (Lola) ou aliadas (o "grupo da Rita"), e assinalar a Ilda como a menina que mais uma vez, maior resistência demonstrou face à sua presença. Daí, poder afirmar-se que do ponto de vista das meninas, elas exercem os seus poderes face à presença masculina na casa com mais ruído e "calor", quando esta se faz sentir individualmente e nos papéis tradicionais masculinos onde os meninos parecem ser vistos mais como concorrentes, do que colectivamente como personagens de ficção, carentes de convicção onde elas não os reconhecem como rivais – esta a décima primeira ilação.

É pois enganoso presumir que as relações entre géneros se constróem unicamente numa base relacional de sentido conflitual ou oposicional simples, negligenciando as relações de dominação que, neste caso, conferem primazia às meninas e resumir esse processo apenas e entre espaços do brincar *das* crianças, definidores de *fronteiras de exclusividade feminina ou masculina*. Tal como é enganoso presumir que um espaço aparentemente mais neutro do ponto de vista da frequência de género mas fortemente dominado *pelos/as mais velhos/as*<sup>414</sup>, como a *colagem*, assim permanece quando ali se desenrolam actividades e interacções. Está pois, dado o mote que permite prosseguir a análise, onde procuro mostrar que o género, enquanto exemplo de fenómeno social, também se constrói activamente em espaços à partida, mais mistos na sua frequência de género e etária, em momentos de maior acalmia e relaxe e em relações de maior cooperação e alternância de poderes. Aí, procuro videnciar, ainda, até que ponto se estendem os poderes de influência e/ou controlo social que até agora, em tudo têm apontado para a existência de relações de

---

<sup>414</sup> Cf. anexos 18, 18a – *colagem*.

dominação estruturantes das relações entre géneros e suas ordens sociais, onde as meninas assumem o comando.

#### **4.3. Da “praça” à “praceta”, passando pelo “posto médico” ou... os “espaços públicos” das e para crianças como “falsos neutros”. Entre a convergência e os novos “encontros” intra/entre géneros e a prossecução do confronto dos seus poderes relativos.**

Se até aqui a ênfase eminentemente relacional que preside à construção social do género se deslocou dos espaços geradores de exclusividades de género e das relações de homossocialidade para o trabalho que transgredindo-as, evidencia nas relações heterossociais, debates cuja conflitualidade logo prende a atenção, isso não significa de modo algum que o seu retrato mais esclarecedor seja apenas o da separação e oposição entre meninos e meninas. Como já foi mencionado, as crianças, para além dos momentos colectivos encabeçados pela Carlota que são facilitadores de encontros entre géneros - o *momento de reunião* ou o *momento do recreio* -, prosseguem-nos entre si quando, no âmbito do “nomadismo” com que entremeiam as suas “sedentarizações” como “moradoras/es” em espaços altamente genderizados como a *casa* ou os *jogos-trabalho*, circulam, “rodam” e repartem igualmente as suas “paranças” pelos restantes *espaços das e para crianças* à sua disposição na sala. Isto significa que meninas e meninos brincam por momentos separados, nos seus “próprios” espaços com os seus “próprios” rituais e com os seus “próprios” grupos, mas também se juntam para tom(rn)arem, de algum modo, parte do mesmo mundo, como crianças e crianças-“alunos”. É o que acontece nos espaços que pela natureza das suas propostas de actividades são mais neutros, como é o caso da *biblioteca*, *posto médico* e *desenho*, e a sua frequência de género e etária é mais mista (cf. 3.3.2. deste capítulo), o que os indicia como propiciadores de *encontros com...* e de momentos sociais geradores de mediações onde, à partida, o género parece ser uma dimensão pouco relevante porque menos confrontado ou disputado. Admite-se então, que a observação de outro tipo de relação entre géneros e fracções de idade, *quiçá* mais equitativas, recíprocas, cooperativas e pacíficas, constituídas em outras fontes de conhecimento e apreciação mútua das qualidades de uns/umas e outros/as, enquanto outras formas de ultrapassar *familiares estranhos* (Thorne,

1993) são também parte integrante e pontes indispensáveis da construção de relações sociais de género. Tal, não pretendendo sugerir que a apropriação efectuada daqueles espaços tenha sido linear ou a-conflitual, anulando a co-existência de relações de poder vs. resistência na intrincada mescla das relações homo e heterossociais, visa prosseguir e avançar numa mais apurada compreensão das relações sociais de género e idade e, ao mesmo tempo, aferir o pendor que assume a ordem social das crianças do JI da Várzea. Importa pois considerar que a fundação e reforço de ordens sociais entrelaçadas na instituição de ordens espaciais também esclarece o espectro de relações que se interpõem entre e através das “fronteiras” de género e idade, desde as de exclusividade às de mediação e “indiferença”, passando pelas de reciprocidade às conflituais e permeabilidade de certos indivíduos e grupos que se colocam de permeio.

• **A biblioteca: “praça” pública, vidas “íntimas”.**

A área da *biblioteca*, tornada ponto de paragem obrigatória - “*mães que vêm passear os seus filhos*”, “*encontrar-se com uma “amiga” e/ou ponto de partida “para mais uma digressão pela sala”*”<sup>415</sup> -, uma invenção da *novata* Inês (5a) de pronto secundada pelas *veteranas* Gabi (5a), Ilda (5a) e Rita (4a), ao articular, complexificar e justificar uma boa parte das rotinas da *casa* fora dela, integra-se na rota do “triângulo cor-de-rosa”. Convertida igualmente em posto estratégico de vigilância e controlo sobre as pessoas e os objectos da *casa*, onde se vão salientar diferentemente, os estilos de exercício do poder e da autoridade da Gabi e da Ilda, não é pois de admirar que as *meninas* e as *mais velhas* ali estejam em maioria ainda que acolha no seu seio uma boa parcela de “utentes” do género masculino (cf. quadros 10-12). Uma “mistura” que se compreende num contexto em que a sua localização privilegiada, sita a meio caminho entre a *casa* e o *posto médico*, de frente para toda a área da *plástica* e na charneira entre os *espaços das crianças* e os *espaços para crianças*, encontra no mobiliário – uma mesa e cadeiras –, para além dos livros que a povoam, os elementos propositados porque convidativos à pausa e à paragem. “*Sentar para ver livros e conversar*”, torna-se assim um modo de retemperar interesses e motivações e de ganhar “folêgo” para os ritmos intensos requeridos

pelo “nomadismo”, constituindo-se a *biblioteca*, assim formalmente designada, num espaço de proximidade e convivialidade entre crianças que vindas de todas as áreas para ali convergem.

Permitindo-se o uso como posto de observação colectivo ou individual onde, no meio da “multidão”, se recolhem informações variadas acerca do que se passa e num lugar discreto para encetar entradas em acção com outros, a *biblioteca* é também um grande espaço de mediação para os/as novatos/as que assim aprendem informalmente os modos de agir conformes à cultura do grupo. Um exemplo dado pelo Rui, “um estranho numa terra estranha”, que no seu mutismo e “invisibilidade” durante os primeiros meses do ano lectivo, dela faz uso intensivo e prolongado como espaço de observação de outros.

Ora um imenso “cruzamento”, ora uma espécie de “*plazza mayor*”, eis as imagens que porventura melhor retratam este espaço, tornado ponto e momento de encontros e trocas sociais, lugar de ócios e negócios de objectos e afectos, de disputas, tréguas e reconciliações que, facultando a intercomunicabilidade entre crianças é multiplicado em acções colectivas é ressignificado como “*café-esplanada*”<sup>416</sup>, ou que preenchendo-o com cadeiras lhe conferem a dimensão de “*um cinema*”<sup>417</sup>, ou que alinhadas o tornam carruagem de “um combóio” que vai “*para o Algarve*”, ou que desimpedido de mobiliário ganha, ora lisura de “*uma praia*”, ora a profundidade de uma “*piscina*”<sup>418</sup>.

Grande parte destas brincadeiras, possibilitando o exercício das relações homosociais femininas num contexto mais fluído e onde estão presentes outras meninas geralmente pouco assíduas da casa, tornam a *biblioteca* um local onde prossegue a luta pela manutenção vs. reconfiguração das posições sociais e estatutárias que dentro da casa tinham construído e ocupavam. Se para muitas delas, o seu estatuto como *mais velhas* procurava aqui ser aduzido com o reforço da sua autoridade como *veteranas* para outras, esta era também uma oportunidade a não despediçar para a *apresentação de si* como alguém

---

<sup>415</sup> Cf. pt. 3.1. e 3.2.1. e 3.2.1. deste capítulo.

<sup>416</sup> In registo 14 Janeiro 1999, episódio que envolve as duas crianças *mais novas* da sala, o Zé e a Vera.

<sup>417</sup> Episódio desencadeado pelo Gil que chega a envolver todo o grupo de crianças e os adultos presentes, incluindo a educadora e eu, In. registo 27 de Novembro 1998. Esta situação é reiterada pelo Manel em 25 Maio 1999, mas sem sucesso.

<sup>418</sup> No primeiro caso só participaram só meninas, In registos de 29 Janeiro e 2 Fevereiro, de 29 Janeiro, 1999, respectivamente. O segundo, em de 29 Janeiro. Outros episódios envolvendo grupos formados exclusivamente por meninas são registados em 2 de Fevereiro 1999 (Ana, Gabi, Lola, Rita e Ilda), 9 de

interessante e na posse de outras competências e/ou para uma aproximação às meninas mais poderosas com vista ao estabelecimento de sociabilidades que se pretendem privilegiadas dentro do sub-grupo. Tal será o caso da Ana<sup>419</sup> que aqui tudo fará para prefaciá-las e manter relações de proximidade com a Gabi:

"[Depois de ter feito um desenho com um coração recortado, a Ana veio para a *biblioteca* onde estavam sentadas a Gabi, Ilda e Inês]. Colocando-se ao lado da Gabi, mostra-o às meninas e volta à mesa dos *desenhos* onde escreve o seu nome por trás. Regressa à *biblioteca* e de novo junto da Gabi, baixa-se até ficar ao seu nível, encosta-se e inclina a cabeça para junto da dela, *ficando as duas meninas como que fechadas sobre si*, mostra-lho *quase em segredo e fora dos olhares das outras*, ao mesmo tempo que cochicha: - Este coração é para a minha mãe! Queres que te faça um igual? A Gabi acena afirmativamente com a cabeça.

A Ana volta aos *desenhos*, recorta novo coração, leva-o à Gabi, *repetindo a postura de proximidade, envolvimento e secretismo anteriores* e diz alto: - Olha! Este é para ti! Tá giro?

A Inês interrompe a sua leitura e fica a olhar, calada e a Ilda, que tinha ido à casa e voltava para a *biblioteca*, fica com o bebé ao colo a observá-las, à *distância*" (14 de Maio, 1999)

Manter um "mostruário" de vernizes sempre renovado que atesta a sua feminilidade, malgrado quase não *brincar* na casa senão quando é para arrumar, abster-se de originar conflitos ou os estimular, mas tomar posição para os resolver por via da mobilização de uma argumentação que a autoriza como conhecedora da cultura infantil e da atitude maternalista em que se coloca, como se fosse uma espécie de educadora das crianças, eis alguns traços das atitudes, comportamentos e relações sociais da Ana. Estes, geralmente bem sucedidos, são acrescidos da auto-propaganda dos seus méritos artísticos no *desenho*, engrandecendo o seu tamanho físico com uma craveira cognitiva e moral que lhe conferem o respectivo estatuto social como uma *mais velha*. É este estatuto que ela procura promover com solicitude junto da Gabi, numa espécie de oferecimento de si como companheira aprazível e estimulante; tarefa nem sempre fácil, quando se tem por perto e como concorrente uma menina que apesar de *mais nova*, é *veterana*, demonstra uma elevada competência social, partilha a mesma posição social de origem e mantém relações privilegiadas com a "eleita", como é o caso da Rita:

---

Fevereiro (Gabi, Rita, Clara e Ilda), 26 de Fevereiro (Lola, Clara, Lia, Vera e Ilda) e 13 de Abril de 1999 (Ilda, Clara e Inês). cf. anexo fotos 3.

<sup>419</sup> Cf. anexos 11 a 14 a— frequência da casa e *biblioteca*.



[A Rita, a Gabi e Ana com uma boneca, sentadas na *biblioteca*, têm, cada uma delas, um livro de histórias, até que a Rita *faz um reparo* à Ana, a *propósito do modo como ela lê a história*] - Estás a virar as folhas muito devagar! - diz-lhe a Rita. - Não é assim... é mais depressa!

- Esperem só um bocadinho... - diz a Ana às meninas, continuando a "ler". Depois, vai para o chão, leva consigo o livro e continua a contar a história à boneca.

- Ó pá! Assenta-te quieta! - diz a Rita para a Ana, *irritada*.

- Mas ele (o boneco) pediu-me (para contar a história)! - diz a Ana à Rita.

- Mas ele (o boneco) quer a (história) da bruxa e pediu-me a mim! - diz a Rita à Ana, *mais irritada*. [...]

A Ana continua no chão a contar a história ao boneco e a Rita diz-lhe do alto da cadeira, *com autoridade*: - Xiu! Agora era eu a contar! E começa a contar a história dela em voz alta.

A Ana ouve-a. A Gabi, sentada ao lado da Rita, continua a "ler" a sua história *impassível*. [...] A Gabi troca de livro com a Rita e esta "lê" a nova história para a Ana. [...] conta outra nova história e a Ana ouve-a em silêncio. [...]

Entretanto, a Lola chegou e está de joelhos em frente às meninas

- Agora sou eu! - diz a Ana à Rita quando esta acabou a história.

- Sou eu! - diz a Rita à Ana.

- E eu! - diz a Lola.

- Já tem duas mães! A Gabi e ela! - diz a Ana para a Lola, apontando para a Rita, *referindo-se ao boneco*." (2 de Fevereiro, 1999)

Procurar sucessivamente humilhar uma *mais velha* por via da sua definição como incompetente e substituí-la infundavelmente, colocando-a numa posição subalterna, eis como a Rita, *mais nova*, subverte magistralmente as relações sociais de idade e os seus poderes relativos, a ponto da Ana se lhe submeter, reconhecendo formalmente a autoridade reclamada e o seu conluio fechado com a Gabi. Uma sujeição não desinteressada, mesmo que em prol de uma proximidade e atenção mitigadas que paulatinamente consolida a sua mobilidade social na hierarquia do grupo de meninas e de pares, vindo a transformar-se o duo Gabi-Rita numa tríade que ocupa a posição cimeira da organização social do grupo de crianças. Um modo sagaz de evitar conflitos declarados com uma das meninas mais populares do grupo de pares, sem descurar o firme propósito de uma relação com contornos cada vez mais exclusivos com a Gabi, de quem se torna *amiga*:

"- E quem é a tua melhor amiga? - pergunto eu à Gabi.

- É a Ana! - responde ela.

- Então, e a Rita? - pergunto-lhe eu.

- Não é a Rita porque a Rita obriga-me a fazer coisas... - responde a Gabi (entrevista, Junho, 1999)

A complexidade que envolve as relações sociais deste triângulo, avalia-se para um contexto onde o par Ana-Gabi apesar da sua distância social, partilha a idade, perspectivas futuras – vão as duas para a EP - e a cada dia descobre novos interesses comuns e as vantagens da sua associação, ao passo que par Rita-Gabi, embora próximas socialmente se vêem gradualmente apartadas por interesses diferentes e pela experiência de novas relações com *outros/as*. Proximidades que “agradam” à Gabi porque, ao colocarem-na no centro da disputa, lhe garantem a manutenção do poder e controlo de ambas as relações que ela, aliás, gere habilmente, tendo o cuidado de jamais assumir explicitamente perante as concorrentes, em particular a Rita, qualquer tipo de preferência mas não se abstém de cultivar estrategicamente a relação com uma ou com a outra, conforme as situações. As duplicidades que envolvem esta tríade articulam-se então num eixo onde a Rita e a Ana ora conflituam e disputam a atenção da Gabi, ora se colocam ambas ao “serviço” daquela, abreviando as suas contendas para não perderem a sua quota parte de participação e atenção mas onde a Ana faz o jogo da submissão perante a *mais nova*.

Espaço de mil espaços, como espaço de encontros que é, a *biblioteca* não deixa de ter os seus próprios recantos. É sobre eles que as crianças, exercendo a discricção sobre as orientações, distâncias e localizações (cf. Halekhin-Fishman, 1987:90) o elegem ainda como um espaço secreto, ideal para trocar “segredos” que adoçam cumplicidades e alimentam amizades, também entre meninos:

[...] O Rafa volta para junto do Manel que está na *biblioteca* e este, indo para um canto, tira do bolso um rebugado para cada um que trouxe de casa. Entreolham-se *contentes*, desembrolham os rebugados e metem-nos à boca:  
- E o papel? - pergunta o Manel.  
- Escondemos! - diz o Rafa.  
- No bolso! - sugere o Manel. E cada um guarda os papéis dos rebugados no bolso das calças” (26 de Outubro, 1998).

Amizades que se fortalecem com a afirmação de outras afinidades para além da classe social e género, onde a idade, subscrevendo o valor infantil que é “ser grande”, revela a sua conceptualização positiva na *maior* idade em presença (5/6a). A esta associam uma correspondência tripartida entre um físico, uma maturidade e uma experiência *maiores*, manifestos em acções *mais*

consequentes e adequadas e em comportamentos e atitudes de *civilidade*. Ao mesmo tempo que prosseguindo o trabalho de reforço de solidariedades, reforça as distinções sociais e estatutárias no âmbito das relações homossociais masculinas:

"O Rafa abraça-se ao Manel e diz *todo contente*: - Já tenho 5 anos!

- Somos crescidos! - diz o Manel.

- Somos grandes! - diz o Rafa. Vão os dois para a *casa* [...] saem abraçados para os *jogos* [...] depois vão para um canto da *biblioteca* e agacham-se cochichando. O Zé vai atrás deles.

- Zé, deixa-me que eu sou mais velho! - diz-lhe o Rafa, mudando-se com o Manel para outro canto da sala e para outro. Regressam à *biblioteca*, sempre abaixados e aos cochichos e com o Zé sempre atrás deles. - E depois, o Zé vem e rasga assim e dá com o pé! - continua o Rafa, fazendo o gesto de pontapear. - Vamos! - diz ele, levantando-se. E vão abaixados para os *jogos como que escondidos* e começam a brincar com o *Lego*. (7 de Dezembro, 1999)

A biblioteca-"praça" potencia assim, e é geradora de enclaves de sociabilidade onde o breve contacto físico, a troca de palavras e a galhofa colectiva são também e, frequentemente, o prelúdio que reconfigura a descoberta e a experimentação de outras relações entre géneros, tão públicas quanto privadas:

"O Manel e o Quim estavam sentados na mesa da *biblioteca* quando a Inês e a Lola, vindas da *casa*, lá chegam. A Inês dá um "piparote" no ombro do Manel, olha para ele e ri-se. Os meninos também se riem e elas sentam-se. A Inês, pega num livro, coloca o "bébé" ao colo e conta-lhe a história. A dada altura, pára e pergunta ao Manel: - Tu não és da casinha, pois não? O Manel abana negativamente a cabeça [...].

O Quim e a Lola disputam um livro e, de repente, o Manel cai da cadeira. Todos se riem, dando gargalhadas. O Quim, o Manel e a Lola começam a cair das cadeiras e a rirem-se. [...]" (11 Novembro 1998)

Rir do cair ao chão, longe de ser interpretado como uma inabilidade e enxovalho público converte-se numa confraternização colectiva onde todos participam como pares, independentemente do género e idade, tal como dar piparotes<sup>420</sup>, ao invés de ser visto como uma provocação se torna uma forma, ainda que tímida, de chamar a atenção com afabilidade e criar proximidade. Exemplos de outros encontros entre meninos e meninas; um estado de "graça" não isento de interesses de índole heterossexual. O género, o sexo e a

---

<sup>420</sup> In registos de 9, 23 e 25 de Novembro, em que a Inês e Manel se dão mutuamente piparotes.

expressão de afectos positivos, revelam-se então uma trindade capaz de se contrapor à pública separação de géneros com privadas fusões de significados românticos onde “meter-se com” o mesmo menino se torna sinónimo de “gostar” (cf. Thorne, 1993). Foi na sequência de encontros desta natureza que o sofá, uma peça de mobiliário novo na *biblioteca*, foi eleito como lugar para *namorar*. Uma manifestação tornada quotidiana, sobretudo a partir de Abril, mas que deu conta de uma vida íntima das crianças que afinal já vinha de longe.

A expressão inusitada de afectos públicos e de natureza heterossexual, desde logo declarada no “namoro” da Gabi, uma *mais velha*, *veterana* e uma das *poderosas* no grupo de pares com o Marco, um *mais novo* e *novato*, tem as suas raízes extra JI, nas relações de vizinhança e proximidades das suas famílias e fornece à menina um par, literalmente à sua altura. Para além deste “caso amoroso” - no final do ano o Marco é secretamente preterido em favor de *mais velhos*, ora o Rafa ora o Manel<sup>421</sup> -, fica-se ainda a saber do namoro Inês-Manel, um dos mais prolongados, que iniciado com os “piparotes”, se desenrola numa sequência de aproximações: “*sentar junto no acolhimento*”, “*a Inês vai para junto do Manel e observa-o a pintar o barco*”, “*fazer um desenho comum*”, “*A Inês tira um novo puzzle e o Manel vem para o chão, para junto dela e os dois montam-no*”<sup>422</sup> e *arrumam-no*”, “*segredar-se e ir de mãos dadas lanchar*”. Ou seja, em que “estar/fazer coisas juntos” parece ser e tornar-se de tal modo imperioso que extravasa os muros do JI, com visitas da Inês à sua casa<sup>423</sup>.

Berço de encontros e local de grandes alegrias, a *biblioteca*, é-o também para “sofrer da doença de amor”, os ciúmes, quando a relação de exclusividade se quebra ou se ressent de outras preferências:

“À tarde, quando a Inês estava jogar dominó comigo e com outra criança, o Manel foi sentar-se na *biblioteca*, com um ar muito triste a olhar-nos. A Inês interrompeu o jogo e foi até junto dele. Começou a fazer-lhe festas na cara, no cabelo e depois, inclinou-se e falou-lhe baixinho ao ouvido. Ele abana

---

<sup>421</sup> In registos Maio, 1999 – conversa colectiva Conversa com a Gabi, após observação de uma conversa entre meninos e meninas, onde procuro confirmar em entrevista, Junho 1999.

<sup>422</sup> In registo de 27 de Abril, 1999.

<sup>423</sup> A Inês fica um bocado ao pé de mim, sentadas na manta e fala-me do Manel, seu namorado: “Sabes que eu agora tenho 2 namorados? O Rafa e o Manel. O Manel tem mais videos, a casa dele é grande e é verde e branca... depois ‘tivemos a brincar na garagem e ele deu-me muitos beijinhos mas foi na cara e depois ele ofereceu-me um tamagochi”, In registos de 22 e 23 de Abril 1999. Ainda neste contexto, a Carlota conta-me que no dia anterior, o Manel, à hora do almoço, tinha feito “uma cena” porque queria que a Inês fosse almoçar a sua casa e a empregada não deixou e quando regressou à tarde, vinha com os olhos vermelhos de chorar.

afirmativamente a cabeça, ela pega-lhe na mão e trá-lo consigo para a mesa onde jogávamos. Ele joga uma partida mas depois, não quer mais, começando a dizer *com insistência* que não quer estar ali.

- É! Depois, não digas que não há nenhuma menina que não quer brincar contigo! - diz-lhe a Inês, *bruscamente, sem paciência*". (20 de Abril, 1999)

Reiterando o carácter de exclusividade que parece perpassar da concepção de heterossexualidade adoptada pelas crianças, "namorar" parece supôr relações de sociabilidade privilegiadas, onde *estar junto de...* enquanto fusão afectiva, se consubstancia em situações de grande proximidade física: estar confortavelmente sentados, bem juntinhos, abraçados e aos beijinhos<sup>424</sup>. Daí que a falta de paciência das meninas em relação aos meninos, pareça ser denotativa de uma maior desafecção no que respeita à gestão dos seus afectos "amorosos", de maior independência e menor exclusividade e eles, mais afectados, dependentes e ciosos da exclusividade, pelo menos em público. Disso mesmo contou o romance atribulado entre o Rafa e a Lola que o recusa terminantemente, mesmo quando ele se lhe declara repetidamente: oferece-lhe um desenho que tinha feito em casa, mostra-lhe a palma da mão com o seu nome escrito e faz-lhe promessas "- Ah! Paixão! Isto é tudo teu! Se alguém tirar-te eu digo à Carlota!"<sup>425</sup>. Uma aproximação fracassada e a tal ponto causadora de infortúnio para o Rafa que, incapaz de se interessar por qualquer outro assunto, se refugia nos *jogos*, num desespero de tal modo evidente que a Carlota intervém para que ao menos a Lola aceitasse o desenho como amiga. Uma história de "namorados" que só no final do ano se transforma, encontrando no sofá da *biblioteca*, o cenário ideal para aqui "selar" a celebração do "amor":

"A Lola vai para junto do Rafa que está nos *jogos* e põe-lhe os braços à volta do pescoço. O Rafa olha para ela, sorrindo e os dois começam a brincar, rebolando-se pelo chão. Mais tarde, na *biblioteca*, os dois estão sentados no sofá e brincam com os fantoches de dedo, afagando-se mutuamente, *muito amorosos*. Em seguida, levantam-se e, de "gatas", escondidos a um canto, dão beijinhos um ao outro *numa grande excitação*. Depois, voltam para o sofá.

- Agora já tenho namorado! Agora é o Rafa! - diz-me ela. - Agora tira uma de abraçados!<sup>426</sup>" (21 de Maio, 1999)

---

<sup>424</sup> "[...] - E o que é namorar?

- Namorar é... dar beijos! - Gil.

- Andar na cama, os dois! - Lola.

- Dar beijos na boca! - Gabi e Rita [...]" (entrevista colectiva, Junho). Também *In* registos de 9 de Novembro, 20 e 23 de Abril (Inês e Manel), 25 de Maio de 1999 (Quim/Gabi, Rita/Manel, Lola/ Rafa). cf. fotos anexo 9.

<sup>425</sup> *In* registo de 26 de Janeiro 1999.

<sup>426</sup> Cf. fotos anexos 9.

A relevância destes "namoros", tal como as "amizades", decorre fundamentalmente de contarem de um tipo de relações de sociabilidade onde são os afectos que surgem como o grande mote e motor. Revelando uma intensa vida afectiva, *ser/ter* ou não *ser/ter amigos/as* torna-se uma forma de prosseguir a avaliação de si e da sua integração no grupo, tal como *ser/ter* ou não *ser/ter namorados/as* é uma forma de se ver e ser visto como alguém querido e desejado. Afirmando-se as crianças como actores românticos, "namorar", torna-se assim uma outra ponte para constituir outros "pares", de onde não está ausente a calibração pública dos casais nomeados – esta uma outra forma de reafirmar posições sociais no grupo de pares. Não é pois por acaso que a formação dos pares heterossexuais mais populares, agregasse as crianças mais queridas e as *mais velhas* do grupo, tendendo a reforçar famílias de classe e de idade em alternâncias endógenas descomprometidas – Gabi, Rita, Inês e Lola vs. Rafa e Manel -, ou que o Zé se recusasse a ter a Sara como par, ou que a todos pareça bem o emparelhamento dos "ímpares" – Gil vs. Ilda e Rui vs. Sara. Neste sentido, aqueles que são tidos como os grandes sentimentos amorosos dos adultos, como o estado de paixão ou o ciúme, são vividos pelas crianças desde os seus primeiros encontros, intensa mas sobretudo, discretamente perante os adultos, parecendo o seu sucesso agir como acto de confirmação de pertença e como demonstração pública da sua popularidade e integração no grupo de pares. Esta vida afectiva mantida secreta até que se tenha como certo que não se será alvo de censura ou represálias por parte dos adultos denota as conjecturas que as crianças realizam desta dimensão importante da vida do ser humano e, ao mesmo tempo, da sua habilidade para, no quotidiano, gerir e iludir impressões junto daqueles que as tomam como seres inocentes e assexuados – as crianças, entre si, sabiam todas os respectivos pares de namorados e as recomposições sofridas no tempo.

Local de abertura aos demais, sejam *meninas* ou *meninos*, *mais velhos/as* ou *mais novos/as*, *veteranos/as* ou *novatos/as*, a *biblioteca*, procurada por todos e por diferentes razões é um espaço central, uma espécie de praça ou rossio no contexto da sala do JI, não tanto pelo seu uso literal exclusivo mas mais pela permeabilidade e plasticidade a que se oferece ao seu uso social diferenciado. Sendo um dos espaços que mais potencia as sociabilidades de género e a co-existência de actividades que o podem formalizar e/ou colectivizar

e/ou individualizar e/ou informalizar e um dos que mostra relações mais cúmplices e pacíficas entre géneros, jamais deixou de ser, no entanto, o principal espaço subsidiário do território feminino da casa (cf. pts. 3.2.1. e 4.2.1.), integrando a rota do “triângulo cor-de-rosa” e, como tal, de estar, frequentemente sob o seu domínio.

- **O posto médico: um “serviço público” “administrado” pelas meninas.**

O “posto médico”, cenário para a representação da vida social, pública e profissional, localizado no seguimento da “praça” mas à distância suficiente da casa para se apresentar às crianças como diferente e alternativo para *brincar*, mesmo que pudesse ser integrado no circuito das rotinas que operavam no “triângulo cor-de-rosa”, ampliando-as/o, manteve virtudes de diferenciação bastantes para, a par dela, poder funcionar com autonomia e independência. Isto é, sem depender directamente da sua alçada. Daí, eventualmente, a maior diluição das fronteiras entre géneros que aparenta.

Não sendo de desprezar a existência de fortes representações sociais que conotam a actividade profissional como masculina, contraditas pelas que lhes possam advir da sua própria experiência pessoal e quotidiana<sup>427</sup>, a participação das crianças nesta área como “profissionais” – “recepcionistas” do posto médico, “médico/a”, “enfermeiro/a” - ou “utentes” – os/as “doentes” e seus acompanhantes –, possibilita-lhes a descolagem dos papéis tradicionais de género cometidos à esfera doméstica ou à do trabalho com máquinas, pelo ensaio de novas/outras funções sociais e de relação com o *outro*, por via de uma outra abordagem do corpo e dos seus interditos, mediada pela representação da relação profissional desinteressada. Assim, particularmente para os meninos, ela constitui-se numa outra possibilidade de interagir directamente com as meninas, libertos de um contexto como a casa onde elas são “donas e senhoras” e, portanto, de participarem em acções comuns numa maior equidade. Para as meninas, pelo menos para algumas delas, não sendo de excluir esta mesma conjectura, a representação de papéis profissionais que se espera ali venham a desempenhar, conquanto na sua versão de “artes de curar”, não esmorece a prestação de cuidados a outrém; uma função social à qual as mulheres, histórica

---

<sup>427</sup> Por exemplo, na Várzea a equipa dos diferentes profissionais que trabalham no posto médico é feminina

e tradicionalmente se viram cometidas por via da natureza sócio-cultural que faz corresponder determinados atributos de género ao exercício desta profissão (cf. Rocha, 1999). Nesta perspectiva, quaisquer que sejam as motivações de umas e de outros, ambas as partes interessadas detêm fortes argumentos para legitimar as respectivas presenças num espaço onde um dos seus atractivos supremos é o de, ao ter como objecto de cuidados o corpo físico do outro, lhe aceder. O que significa, mais do que olhá-lo poder-lhe mexer, mais do que adivinhá-lo o explorar, comparar e conhecê-lo, liberto que se está do preconceito *voyerista* por via da representação do papel de médico como “profissional” ou do de “doente”<sup>428</sup>.

O que se afigura então relevante é a apropriação diferenciada que elas fazem dos diferentes papéis, funções e estatutos que ali co-existem. Isto é, na assunção que cada criança faz deles e nos modos como os usam socialmente, até que ponto procuram ou não fazer valer os seus poderes e/ou a sua influência relativos para impôr, condicionar ou subverter o desenrolar da acção e as relações sociais entre os/as participantes:

- 1 “No *quarto*, a Clara veste a saia azul, prende um lenço na cabeça, “estilo”
- 2 Rita/Gabi, senta uma boneca no carrinho do bebé e sai para a sala. Volta ao
- 3 *quarto* [...] e sai para o *posto médico*, onde está a Inês que veste a “bata de
- 4 médico”.
- 5 - Ela é médica, não é? - pergunta a Clara à Sara que estava por perto. Sem
- 6 esperar resposta, “entra” no *posto médico* empurrando o carrinho [...] A Inês,
- 7 no “consultório” tira o “bebé” do carrinho e deita-o na “cama”.
- 8 O Rui vai lá espreitar: aproxima-se do balcão e enquanto as meninas
- 9 “examinam” o “bebé”, agarra no estetoscópio e coloca-o. A Clara olha para ele
- 10 e diz-lhe: - Tira isso! Podes partir! Tu não sabes usar isso!... - Aproxima-se dele,
- 11 tira-lhe o “aparelho” das orelhas e coloca-o em si. O Rui fica olhar para ela e
- 12 sai do *médico*.
- 13 A Inês continua a tratar do “bebé” - liga-lhe a perna com uma “ligadura” e a
- 14 Ilda, acabada de chegar, ajuda-a [...]. Depois, a Inês e a Ilda vão à casa [...]
- 15 Voltam ao *médico* [...] e as duas arrumam os “medicamentos” [...]
- 16 - Quero marcar uma consulta! - diz-lhes o Manel, pegando na caneta que
- 17 está no “balcão”.
- 18 - Não! É a Dr<sup>a</sup>! - diz a Ilda ao Manel, do “consultório”.
- 19 - Mas eu vim cá para (...)! - diz o Manel.
- 20 - Eu sei! Mas tem de marcar! - responde-lhe a Ilda. O Manel começa a mexer
- 21 nos objectos do médico. - Não pode mexer! - diz a Ilda indo para o “balcão”
- 22 juntá-los. O Manel agarra na “caixa do médico” e foge. A Ilda corre atrás dele
- 23 [...], consegue tirar-lha e trá-la para o *posto médico*. Aí, pega num

---

<sup>428</sup> Obviamente que não se ignora aqui o papel catártico que este espaço de *brincar ao faz-de-conta* pode desempenhar na vida das crianças, dada a sua importância na resolução de experiências penosas e traumáticas que possam ter experienciado.



- 24 "termómetro" e dá-o à Inês que o coloca debaixo do braço do "bébé", ao  
25 mesmo tempo que lhe diz: - O Manel agora anda a roubar coisas! [...] (26 de Janeiro, 1999)

São sobretudo as meninas que, como "*médicas*" (linhas 3-4), "*doentes*" ou "*mães que levam os seus filhos bebés ao médico*" (linhas 1-7), se assumiram desde o aparecimento deste espaço como líderes, quer na institucionalização de rotinas de acção, quer na definição e controlo da(s) situação(ões). Ao invés, a participação masculina neste espaço embora revelasse um conhecimento da situação (cf. pt. 3.1.) foi frequentemente alvo de estratégias de obstaculização, como mostra o excerto, na dupla recusa de entrada ao Rui (linhas 8-12) e ao Manel (linhas 16-23), se bem que com desfechos diferentes. Podendo parecer, à primeira vista, que tudo se resumia a tentativas de entrada destas crianças no espaço interactivo, porventura desadequadas e descontextualizadas e, portanto, reveladoras da sua incompetência social, uma análise mais atenta permite outras leituras. Assim e não excluindo a hipótese das meninas terem accionado estratégias de protecção do seu espaço interactivo, o que sobressai, é que aquelas recusas são diferenciadas de acordo com o género e com as representações sociais acerca de cada uma das crianças.

O episódio interactivo inicia-se com a entrada adequada da Clara no contexto da situação, onde esta *mais nova* e *novata*, após confirmar previamente as suas leituras face ao papel que representaria a Inês, uma *mais velha* (linha 5) abrevia as regras de entrada no *posto médico*, passando directamente ao "consultório" (linhas 5-7). A aceitação da sua entrada pela Inês é imediata, coincidindo assim o desenrolar da acção com o da sua representação como "médica" (linhas 3-4, 6-7, 13). De igual modo é aceite a presença da Ilda que também, não subscrevendo quaisquer das regras explícitas de entrada no *posto médico*, integra de imediato a acção, por via da estratégia de se colocar numa posição de relativa subalternidade face à Inês – como ajudante – (linha 14), constituindo-se, a partir de então, como um duo que desenvolve uma série de percursos entre o *posto médico* e a casa (linhas 14-15).

Estas permissividades de meninas para meninas, independentemente da sua idade, condição social ou institucional, contrastam com a aproximação do Rui que embora relativamente cautelosa (linhas 8-9), termina de uma forma drástica com a sua exclusão. Tal processo usa argumentos reactivos e imperativos por parte da Clara que vendo-o na posse dos objectos do "médico",

exige justificadamente a sua devolução ao lugar próprio (*Tira isso!* – linha 10). A desapropriação do objecto evoca então, indirectamente, o princípio da conservação dos materiais consignado na ordem institucional do JI da Várzea (*Podes partir!* – linha 10) e faz-se acompanhar de uma avaliação pessoal de natureza depreciativa (*Tu não sabes usar isso!* – linhas 10-15); um crescendo de autoridade que iniciado com a ordem, culmina com a sua execução. Aglutinando a legitimidade do argumento institucional ao desejo pessoal de impedir não só a entrada do Rui, como sequer a satisfação da sua curiosidade, esta situação é tanto mais interessante o quanto se trata de um conflito inteiramente protagonizado por uma *menina mais nova* que o menino. Sobretudo, porque é reveladora de processos sociais de distinção entre *novatos* e crianças preteridas no grupo de pares, mercê das representações sociais negativas que pesam sobre as suas origens sociais desfavorecidas (cf. cap. III, 2.2.). Nesta situação, se a presença maioritária de meninas no *posto médico*, constitui uma rectaguarda a não desprezar na iniciativa da Clara, parece ser, para além e a par do género, uma auto-imagem de si positiva e as provas dadas de uma maior competência social para a integração em contextos novos<sup>429</sup> que são mobilizados como justificativos para a afirmação de si como diferente e acima do menino. "Condenar" o Rui, um seu próximo em condição social e institucional, pela sua ignorância e ousadia, é posicionar-se perante ele como alguém sabedor, que já domina os saberes e fazeres inerentes à participação naquele contexto e que, por isso mesmo, a elevam duplamente como mais competente lhe conferem mais "legitimidade" para ali estar. Esta recriação finíssima das diferenças, distinções e distâncias sociais da Clara em relação ao Rui, onde ao reverso de género se procura fazer corresponder um maior estatuto social como par – como se o Rui, menino, pobre e quase invisível, fosse uma espécie de bitola que representa tudo aquilo que a Clara não quer ser -, seccionando o grupo de pares de acordo com a percepção do lugar social que ocupam e com a avaliação interessada dos benefícios/malefícios da sua companhia, revela processos individuais de mobilidade social ascendente que são quotidianamente investidos pelas próprias crianças<sup>430</sup>. E onde, sob a forma de protecção do

---

<sup>429</sup> Cf. rotinas da casa onde a Clara enfrenta *mais velhas* – cama, banho...

<sup>430</sup> Os processos de distinção social ocorridos entre a Clara e o Rui foram sempre desencadeados por ela, indo desde as tentativas de sua exclusão da casa, quando na sequência da segunda vaga de crianças que

espaço interactivo iniciado no *posto médico*, como um espaço feminino, reforça alianças com as *mais velhas* e *mais poderosas*. Contrariar os desígnios de uma origem social pautada pela precaridade com a hábil gestão do conhecimento da cultura de pares e da sua organização social, parecem assim ser estratégias bem sucedidas e velozes de ascensão social entre as crianças - já o vimos entre a Ana e a Gabi e vê-se agora entre a Clara e a Inês.

No caso do Manel, a sua entrada, denotando o conhecimento das regras de acesso ao *posto médico* (linhas 16 e 19), peca por se contradizer com a tentativa da sua execução por mão própria (linhas 16-17), não respeitando a autoridade de quem de "direito", a "doutora", que na ausência da "recepcionista", acederia ao seu pedido (linha 18). A negação da entrada do Manel realiza-se assim pela evocação das regras do *posto médico* (linha 20) e por interposta pessoa, na figura da "ajudante da médica", a Ilda, já que a dita se manteve "alheia". O conflito que a partir de então se estabelece entre aquelas duas crianças *mais velhas* e *veteranas*, diferentemente do que aconteceu no caso da Clara vs. Rui, decorre do não acatamento dos argumentos da Ilda pelo Manel. Tal expressa-se no não abandono do local e na tentativa de marcar a sua presença pela não intimidação, posicionando-se provocadoramente ao mexer em objectos do "médico" (linhas 20-21), pelo que "- Não pode mexer!" se constitui numa forma de reafirmação de que o *outro* "está de fora" e, por conseguinte, de recusa da sua entrada. Logo, da definição do contexto da acção como feminino.

A fuga vs. perseguição que se segue entre estas duas crianças, desencadeada pela significação de posse de objectos do "médico" pelo menino como "indevida" (linhas 21-23), se por um lado mostra a inconformidade do Manel face à situação e a sua forma de desafiar o(s) poder(es) que a Ilda se arrogava, por outro e pelo seu final, mostra que ela atingiu os seus intentos: conseguiu reaver o objecto e que o Manel desistisse de tentar entrar no *posto médico*. Com este duplo "ganho", a Ilda regressa ao *posto médico* para se assumir junto da Inês como a guardiã da sua relação, mantendo deferências para com ela, e como guardiã do próprio contexto de acção como se fora sua "proprietária" (linhas 23-25).

---

passou a povoá-la, ambos se passaram a encontrar lá, até situações de recusa declarada de qualquer proximidade, como por vezes aconteceu quando se sentavam no tapete nos *momentos de reunião*.

A participação dos meninos no *posto médico*, acaba assim por, frequentemente, se pautar pela conformidade às prerrogativas das meninas e ao desempenho de papéis subalternos ou periféricos – "marcação de consultas"<sup>431</sup> – ou à sua resignificação pelo seu uso com outras funções que extravasam os conteúdos do brincar mais familiares e normalizados àquele cenário<sup>432</sup>. O desempenho de funções como "médicos" pelos meninos vem a observar-se sobretudo em situações de "faz-de-conta" que ocasionalmente ocorrem fora do espaço do *médico* onde se brinca aos "mortos" e onde se assiste, mais do que à representação formal daquele papel, a uma exibição da sua masculinidade pela ostentação da sua força e resistência física, patentes no transporte que efectuam dos/as "mortos/as" que logo "ressuscitam" - andar, carregar, arrastar crianças de um lado para o outro, no meio de correrias e saltos, uns deitados outros de pé e num clima de grande excitação e turbulência.

Por conseguinte, apesar do *posto médico* se apresentar como um espaço com uma frequência "mestiça" do ponto de vista do género e das idades e de aí poderem ocorrer relações sociais onde os poderes relativos de uns e outros se vão alternando, não deixa de evidenciar um forte pendor para uma dominância dos/as meninos/as mais velhos/as e as das idades intermédias – Rita e Lola – nem de se colocar na mira e na extensão que o inclui (in)directamente como um dos vértices do espaço feminino definido pelo "triângulo cor-de-rosa", não apenas pela procura que dele fazem as meninas mas afinal, pelo estatuto, poderes e controlo social que nele elas assumem em relação aos meninos.

- **Os desenhos:** uma "praceta" dos/as mais velhos/as que elas superintendem.

Revelando-se *à priori* e do ponto de vista quantitativo como a área que dentro dos espaços para crianças parece ser genericamente o da sua maior predilecção, os desenhos, permitem-lhes, apesar as suas características de acção solitária e paralela que se constitua, tal como a grande "praça" que é a biblioteca, numa espécie de "praceta" para onde convergem crianças vindas de outras áreas que ali param para ver, mostrar algum objecto, comentar ou conversar por breves momentos. Permeável a encontros sociais, é pois,

---

<sup>431</sup> Cf. anexo 23 e 24 – rotinas do *posto médico* e papéis no *posto médico* vs. crianças.

<sup>432</sup> Para além do já citado exemplo da apropriação e resignificação como "hotel", o *posto médico* foi usado pelos meninos como "circo" (15 de Março), "prisão" e "esconderijo" como se viu nos "mascarilhas", e de apoio ao "jogo dos mortos e vivos".

enquanto meninos e meninas, em especial *os/as mais velhos/as* desenham<sup>433</sup>, em circunstâncias de grande proximidade física, partilha de materiais e uma observação *in loco* “do que fazem” os/as outros/as e do “como fazem” que se assiste a uma série de interações. Estas incluem não só o “grupo dos/as desenhadores/as” mas também entre estes/as e quem acaba de acostar, permitindo galgar as fronteiras da individualização contidas na realização da actividade pela criação de situações sociais expressas verbal ou graficamente: desde a escolha dos temas, aos estilos de representação gráfica e gostos estéticos, à sua produção, partilha e/ou negociação e/ou disputa, às conversas informais.

É, sobretudo, quando eclodem dissonâncias entre o que se diz fazer, o que se vê fazer e o que se faz, e os juízos de valor são mobilizados como arma retórica para se fazer valer ou influenciar a definição da situação, que melhor se compreende como uma situação, supostamente individualizada, se converte em encontro social onde a par da expressão da subjectividade se deixam antever dimensões sociais de classe e género. E onde, a par do reconhecimento mútuo e do estabelecimento de determinadas relações sociais e de sociabilidade, se debatem afinal as relações entre géneros e os poderes relativos das suas ordens sociais:

- 1 Na mesa do *desenho* a Gabi e a Rita, lado a lado, fazem desenhos
- 2 semelhantes. À sua frente está o Quim, também a desenhar.
- 3 - Está muito bem! – diz a Gabi, observando o desenho da Rita [...]
- 4 - Gosto desses! – diz a Rita, olhando para o lápis de cor que a Gabi usa.
- 5 - Eu também! - responde a Gabi. [...]
- 6 - Olha que coisa tão grande! - diz a Inês acabada de chegar, *referindo-se à*
- 7 *grande pétala de uma flor* do desenho da Rita.
- 8 - Olha a minha! É tão grande! - diz a Gabi apontando para a sua flor.
- 9 - É a filha e a mãe! - diz a Rita. [...]
- 10 O Quim começa a fazer outro desenho - uma árvore. [...]
- 11 - Vou fazer uma árvore! - diz a Rita. Começa novo desenho. - Não é assim,
- 12 Gabi?
- 13 - Não! A minha é mais bonita! - diz o Quim, mostrando a sua árvore
- 14 - A tua árvore? - perguntam a Gabi e a Rita ao Quim, olhando para o desenho
- 15 *dele como se não vissem lá árvore nenhuma desenhada*
- 16 - Também vou fazer! - diz a Gabi.
- 17 - Vou fazer um vaso! - diz a Rita.
- 18 - Eu também! - diz a Gabi.
- 19 - Eu também! – diz o Quim. - E uma nuvem!
- 20 - E o sol! – diz a Gabi. E desenham.

---

<sup>433</sup> Cf. anexos 17 e 17a – frequências *desenhos*.

- 21 - Onde é que está o verde? - pergunta a Rita ao Quim, *referindo-se à sua*  
 22 *árvore vermelha*. - As folhas e o vaso, não é Gabi? - pergunta ela à Gabi, *para*  
 23 *confirmar a sua opinião*. - Uma planta amarela...  
 24 - Nunca vi um vaso verde! - responde-lhe o Quim  
 25 A Rita olha para o Quim, *surpreendida* e ri-se  
 26 - Fazes-me rir cachopa! - diz o Quim à Rita, rindo-se  
 27 - Quim! - diz a Rita *como se estivesse zangada*, mas a rir-se. [...]  
 28 - Cachopa, cachopa! - diz a Gabi.  
 29 - Cachopa, cachopo! - diz o Quim.  
 30 - Ó cachopo! - diz a Rita para o Quim.  
 31 - Ó cachopa! - responde o Quim no mesmo tom. Repetem, rindo-se todos, até  
 32 a Inês *que esteve todo o tempo de pé junto da mesa com eles*.  
 33 - Estás sempre a dizer cachopa! - diz a Rita para o Quim e riem.  
 34 - Ai, ai, ai... - diz a Gabi olhando para eles. Riem-se todos. [...] Depois, vão os  
 35 três mostrar os seus desenhos à Carlota"<sup>434</sup> (14 de Janeiro, 1999)

O lançamento da "ponte" que assinala a comunicação entre as fronteiras da actividade individual começa por se evidenciar numa forte reciprocidade entre o dúo de meninas que desenham, desde logo objectivada nas semelhanças do tema e do tipo de representação gráfica (linhas 1 e 2). É, no entanto, na interacção verbal que lhe está associada mas que a ultrapassa, que essa mutualidade se torna mais inequívoca: pela avaliação efectuada pela *menina mais velha*, a Gabi, acerca da realização individual da *mais nova*, a Rita, à qual subjaz um juízo de valor positivo que a declara como competente (- *Está muito bem!* - linha 3) e pelas trocas referentes ao gosto partilhado pelas cores que se lhe sucedem (linhas 4-5).

Este acordo, fazendo tábua rasa da presença do Quim, incorre todavia em "perigo" com a chegada de uma terceira menina, a Inês (5a), que assinalando um segundo momento na situação, nela faz a sua entrada comentando criticamente o desenho em "análise": a sua adequação ao contexto do tema da conversa, não deixa de introduzir um novo critério de avaliação, dissonante com o anteriormente estabelecido, ao deixar subentendido um critério estético de equilíbrio formal assente na proporcionalidade (" - Olha que coiso *tão grande!*" - linhas 6 a 9). É este reparo, em torno da grandeza que se constitui no nódulo em torno do qual se articula e prossegue a interacção verbal entre as três meninas, ainda que por razões e motivações diferentes. Assim, se é a grandeza discrepante do desenho de uma pétala que se apresenta aos olhos da Inês como mote que lhe permite minimizar a sua exterioridade e adentrar na interacção, é a

<sup>434</sup> Cf. anexo 30 - desenhos das crianças neste episódio interactivo.

ênfase na grandeza da sua flor que é valorizada e mobilizada pela Gabi para, ao chamar a atenção da Inês sobre o seu desenho, chamar a atenção sobre si e se afirmar como tal, distanciando-se da Rita (“- Olha a *minha*! É *tão grande*! - linha 8). Esta, por seu turno, supera o “aperto” em que se encontra ao estabelecer e salientar uma outra relação de grandeza entre o seu desenho e o da Gabi, entre si e ela, que ao associar em afectiva analogia (“- É a *filha e mãe*! - linha 9) grandezas opostas, as vincula, reatando a solidariedade inicial com a amiga e assegurando a manutenção da sua inclusão. O reparo em torno da concepção de grandeza bem como as interpretações e usos que dela foram feitas nesta interacção, reitera, uma vez mais, aquilo que são os valores partilhados da cultura de pares e da ordem social das crianças, onde o valor “grande” se destaca uma vez mais.

A tensão social em que assentou a obtenção do consenso em torno da avaliação dos desenhos respectivos pelas meninas, foi aliviada com o desvio de atenção e curiosidade para a novidade que o recente motivo gráfico do Quim suscita (linhas 10-11). Presente desde o início da interacção em situação de proximidade e actividade paralela mas mantendo-se numa atitude de observador não participante, são as meninas que passando a reproduzir o novo tema – desenhar árvores – o vão incluir neste encontro social. O processo de inclusão inicia-se indirectamente com a declaração verbal e pública da Rita, relativa à intenção de realizar de um novo desenho inspirado no do Quim – o que denota o seu reconhecimento, ainda que implícito, pela criatividade insuspeitada deste<sup>435</sup>. Essa declaração, ao retomar, simultaneamente, a relação de cumplicidade inicial com a Gabi, por via do pedido verbal da sua confirmação (linhas 11-12), testemunha a subalternidade da Rita em relação à Gabi.

É nesta bifurcação suscitada pela intervenção da Rita que, pela primeira vez, o Quim intervém para se fazer ouvir, afirmar e reivindicar como o detentor da ideia e, portanto, como o seu melhor executor e exemplo a seguir (- *Não! A minha é mais bonita! [...] mostra a sua árvore*, linha 13); uma mobilização indirecta do princípio de primazia que, de novo, dá conta da sua importância no âmbito da cultura de pares e na afirmação de distinções e poderes hierárquicos.

---

<sup>435</sup> Convém não esquecer que o António era uma das crianças sobre a qual pesava uma série de estereótipos e representações negativas mais enraizadas no grupo de crianças (cf. cap. III)

Interrogando com displicência e ironia o desenho da árvore do Quim (linha 14), num coro que "canta" a coesão feminina perante o menino e o *mais velho* da sala mas socialmente nos seus antípodas, o paradoxo que lhe assiste decorre da adesão da Gabi à nova proposta de tema (linha 16) que, ao reproduzir aquela ideia, reconhece indirectamente os méritos criativos daquele. Isto significa que a Gabi, nesta voluntária adesão, está a estabelecer laços, ainda que ténues com o Quim, de quem manteve distância. Estas pontes interactivas intensificam-se com as sugestões que se sucedem e parecem harmonizar-se com as aceitações mútuas de outros novos elementos a pormenorizar e "embelezar" o desenho que cada uma das crianças continuava a realizar individualmente (linhas 17-20). Nesta medida, um dos pontos altos desta situação culmina com a definição de uma situação conjunta, assente na partilha de um mesmo tema de desenho que envolve directamente as três crianças em presença - este o terceiro momento da situação.

O momento que se segue, assinala a emergência de nova perturbação decorrente da tentativa de exercício do controlo e afirmação de prescrições estéticas das meninas sobre a acção do menino. O que se torna pertinente realçar, para além da frente de solidariedade subalterna que a Rita continua a manter com a Gabi face ao menino (linhas 14, 21-23), é a transmissão normativa de critérios estéticos de coloração, detalhados o suficiente para fazer corresponder a cada uma das componentes do desenho não só uma determinada cor, mas afinal uma determinada racionalidade e ordem social. A denúncia da desordem provocada pela visão de uma árvore pintada de vermelho (linha 25) - que desafia a representação legítima da própria realidade natural e que despreza o alinhamento por critérios de beleza de que estas duas meninas se assumem como exemplo e guardiãs - deixa antever a presença de determinados valores estéticos de classe e *quiçá*, de género. De igual modo, a índole não arbitrária destas convenções - "as folhas e o vaso pintados de cor verde, uma planta amarela" (linhas 21-23) - guarnecidas do tom maternalista que suaviza a convicção da sua legitimidade e a que se associam as posições suas sociais e estatutárias no grupo de crianças, reforça a expressão das relações sociais de desigualdade e distinção entre pares onde a classe social e o género, se assumem como dimensões relevantes.



É o desprendimento e a desafecção inopinada com que o Quim se confronta perante o rigor de tão excelsas prescrições que está na origem do último e outro dos momentos altos desta situação. Ao não se deixar intimidar com a pressão exercida pelas meninas, o Quim, fazendo uso do princípio da reciprocidade que coloca os indivíduos em pé de igualdade, afirma-se perante elas pelo reenvio das observações críticas efectuadas, mostrando-se também "surpreso" com os critérios estéticos delas (linha 24). Admitindo que aqui poderão ter jogado o seu papel, tanto a imprevisível criatividade do Quim como a surpresa do seu "contra-ataque", o efeito final parece indissociável da própria natureza das relações sociais entre géneros que também se nutrem de subjectividades, afectos e sedução ambíguas que atraem opostos, fazendo prevalecer o riso e o brincar com as palavras (linhas 28-31), sobre as diferenças de género e as desigualdades sociais, num encontro reconciliador, cúmplice e gratificante para todos, incluindo a Inês. Tudo começa quando a Rita se ri para o Quim e ele, retribuindo, verbaliza a sua acção e o seu sentir num galanteio franco "*Fazes-me rir cachopa!*" (linha 26). Ela, fazendo o jogo da dissimulação pela lisonja, contradiz o tom censório das falas com a expressão expectante das emoções e reintroduz, à semelhança do que já aconteceu noutras situações entre meninos e meninas, o padrão de interacção que se pauta pela "aproximação-evitamento" (cf. cap. V, pt. 3.2). Porém recria-o agora diferentemente, pela substituição do alívio de tensões inerentes à fase de evitamento – afastamento e distanciação física – com a explosão da gargalhada que gera proximidade. O mesmo tipo de manipulação das impressões e gestão das expressões está patente quer no comentário que a Rita faz ao Quim, oscilando entre um misto de enfado e de provocação (linha 33), quer na *performance* que a Gabi faz à cumplicidade tecida entre a Rita e o Quim quando, como se fora uma velha "comadre", os repreende ("*Ai, ai, ai...*" - linha 34) exigindo modos e compostura, para depois alinhar na risota colectiva.

Risota colectiva que, mais forte do que as altercações, se lhes impõe e a todos contagia, agindo como um antídoto capaz de instaurar as pontes de união nas relações sociais de género e vitaminar processos de integração social nos sub-grupos de pares. É esta risota colectiva que uma vez mais acentua aquele que é um dos valores mais importantes da cultura de pares – a *ludicidade* –, aqui revelada numa das formas do brincar que assenta integralmente na palavra. Esta

decorre da eleição da palavra "cachopa" e do seu brincar espontâneo pela aliteração contida na diferença de género e que fazendo variar a sua versão masculina vs. feminina é repetida alternadamente, ora em estilo cantilena (linhas 28-29), uma prática cultural infantil, ora em estilo "cantiga ao desafio" (linhas 30-31), uma prática social das relações de oposição entre géneros, respeitando-se os respectivos ritmos e tons e fazendo-se entremear o fim de cada réplica com a detonação do riso. O que se torna então surpreendente numa cantilena é a extensão em que os participantes conseguem estabelecer e manter esquemas de troca, turnos alternados, sequências de voltas e ritmo preciso. Nesta medida, não só a sincronização das falas e a duração das pausas é altamente reveladora da capacidade e competência das crianças para acompanhar e se adaptar ao ponto de vista e à acção do *outro*, como a sua repetição, denotando o respeito pelas regras implícitas a essa mesma estrutura do *brincar*, se afiguram princípios relevantes para também aqui se compreender a construção da cooperação e da reciprocidade que, enquanto processos integradores, forjam a ordem social das crianças e entre crianças.

É precisamente este *brincar* com palavras que agora sustenta a interacção entre as três crianças, incluindo a participação da Inês que não tendo feito qualquer desenho se tinha mantido numa atitude de observação (linha 32). Na verdade, após a entrada inicial onde marca a sua posição, sucede-se uma presença que embora sem interagir verbalmente, acompanha todo o desenrolar da cena – como uma espécie de elemento "neutro" que estando "de fora" da situação (não está a fazer desenhos) não o está tanto que possa ser excluída, que estando "de dentro" (opina sobre os desenhos) também não o está tanto que possa ser incluída e que portanto, pode funcionar implicitamente como contraponto da interacção. Daí, que seja só na situação de risota colectiva que se clarifica que apesar desta menina ter estado calada grande parte do tempo em que decorreu a interacção, ela a acompanhou. Ou seja, ela estava "dentro" do conteúdo, da sequência e do significado que a risota representava e não apenas a "rir por ver rir ou a rir sem ser por nada"<sup>436</sup>.

No entanto, e noutras ocasiões, as relações de poder entre meninos e meninas não só foi mais explícita como a dominação feminina foi pacatamente

aceite. É neste contexto que se vai destacar sem rival, a Ana, a *menina mais velha* da sala, a que se assume e é reconhecida como a geradora e difusora de "modas" e repositório dos saberes e saberes-fazer específicos que a confirmam como uma *expert* da arte de "bem desenhar".

A captação dos processos de socialização acerca dos modos de realização da actividade e as relações de saber que sendo reconhecidas e aceites redundam em poderes e se interpõem, neste caso, entre duas das crianças mais assíduas do *desenho*, a Ana e o Manel<sup>437</sup>, começam por ser esclarecedoras de que à ordem social de idade parece subsistir uma ordem social de género onde as meninas se afirmam:

- 1 "Na *pintura*, a Ana observa o Manel a pintar e conversa com ele dando-lhe
- 2 "dicas" [...] Mais tarde, quando ele desenha, ela vai à *biblioteca* buscar um
- 3 livro e dá-lhe indicações para desenhar um rato que consta das ilustrações:
- 4 - Copia o rato! Primeiro tens de fazer a cabeça, as orelhas, as patas e isto
- 5 (com o dedo esboça o contorno do corpo por cima da ilustração) e o rabo!
- 6 O Manel começa a desenhar de acordo com as indicações e a Ana
- 7 observa-o: - Não é assim! – diz, enquanto lhe tira a caneta e começa ela
- 8 a desenhar. Depois, pára olha para ele e diz-lhe: - Agora faz assim...
- 9 Prepara-se para recommençar mas o Manel diz: - Não! Faço eu! Pega na caneta
- 10 e desenha.
- 11 - Agora vou eu copiar! - diz a Ana. Pega numa folha e desenha conforme o
- 12 modelo
- 13 Quando o Miguel acabou o contorno do rato, ela disse-lhe: - Agora pinta! (*por*
- 14 *dentro das linhas*)
- 15 - Vou pintar! –respondeu-lhe o Miguel, concordante" (21 Outubro 1998).

Assiste-se aqui, a uma situação de ensino-aprendizagem entre *mais velhos* e *veteranos* sempre conduzida pela Ana que em tom amigável lhe transmite (linhas 1-2, 3-5, 7-8, 13-14) e controla (linhas 7, 13-14) uma série de procedimentos técnicos de cujo cumprimento faz derivar a eficácia dos resultados a obter. Tal encontra justificação no recurso a materiais disponíveis (linhas 2-3), na cópia de modelos prévios e standartizados (linhas 3-5), na exemplificação dos gestos precisos como uma prática a reproduzir e a adoptar (linhas 4-5 e 7-8) e na afirmação, não só de uma dada concepção estética do desenho como daquilo que entende ser a finalização "correcta" da tarefa (linhas 13-14). É a aceitação e submissão consentida do Manel perante a Ana que a

---

<sup>436</sup> Como no poema de Fernando Pessoa *no comboio descendente vinha tudo à gargalhada, uns a rir por ver os outros, ou a rir sem ser por nada...*

<sup>437</sup> Cf anexo 17 e 17a – *desenho*.

confirma como a especialista dos desenhos e como a "boa professora". Sobretudo, que se torna exemplar dos processos sociais que distinguindo-a, lhe conferem simbolicamente e às meninas, também neste domínio, uma supremacia.

É esta imagem de marca que a singulariza que é sagazmente usada por si como estratégia para a sua promoção e mobilidade social ascendente na organização do grupo de pares onde, como já referi, vem a ocupar um estatuto elevado. Tão elevado e distinto e de mérito tão próprio, a ponto de ser reconhecido pelas mais poderosas do grupo das meninas como é o caso da Rita e da Gabi:

"[...] - Isso não está bem! - diz a Ana. Põe cuspo num dedo e "apaga" a letra que a Rita acabou de fazer<sup>438</sup>. Depois, pega ela no lápis e escreve a letra correctamente. A Rita recomeça a escrever enquanto a Ana lhe vai dizendo: - É um zero! Depois é um risco! De vez em quando tens de deixar um espacinho! Olha como é que estavas a fazer... Olha aqui! - prossegue ela, pondo as mãos afastadas, mas paralelas entre si, *representando um espaço*. [...] Depois, vai à biblioteca, saltaricando pelo caminho, *toda satisfeita*.

Na mesa dos desenhos a Rita observa-a *com um ar chateado* e chama-a *com autoridade*: - Ana! A Ana pára, vira-se e olha-a e vem até junto dela. Observa o seu "coração", diz-lhe: - Certo! Agora faz aqui em baixo! - *referindo-se à mensagem que a Rita estava a copiar*. A Rita desenha mais umas letras: - E agora, Ana? A Ana não lhe responde e vai dar mais uma volta pela sala [...].

Volta ao *desenho*, pára junto da Gabi e comenta em tom maternalista: - Ó Gabi, assim o arco-íris não dá... - *referindo-se ao modo como ela estava a usar o lápis de cera com as cores do arco-íris*

- Mas eu quero! - diz-lhe a Gabi.

- Oh! Mas assim o arco-íris fica mal... - diz a Ana à Gabi *muito senhora de si*, virando-lhe as costas, *despeitada* e saindo dali.

- Ana! Ana! - diz a Gabi *em tom autoritário para ela*, seguindo-a com o olhar. -

Ana! - continua ela, batendo com o pé no chão. Mas a Ana não veio e ela e a Rita continuaram a copiar as letras do papel para os "corações". - Ana! Anda cá! Ana! Anda cá! Ana! Anda cá! - continua a Gabi, *furiosa*.

- Ana! - repete a Rita, *no mesmo estilo [...]*. (14 de Maio, 1999)

Ao causar admiração pela competência num domínio do saber atribuído aos *grandes* como é escrever, desautorizando e remetendo a Gabi e a Rita para uma posição de subalternidade e dependência, assim a Ana usa socialmente o seu saber para se mostrar imprescindível e ganhar o devido respeito como uma

<sup>438</sup> A Ana tendo feito um coração recortado e tendo nele desenhado um casal, os pais, escreveu nele uma mensagem. Mostrou-o às meninas e fez réplicas para elas. Estas, depois de terem feito desenhos estão a copiar a mesma mensagem pelo trabalho da Ana e pedem-lhe conselhos. Esta não só lhes dá como vigia tudo o que elas escrevem, reproduzindo em algumas das suas falas o tom e expressões que por vezes a Carlota usa.

*mais velha*. É a raridade deste saber entre as crianças que a dota de uma aura tornada poder simbólico e reforça a atribuição de um estatuto social como a *mais adulta* das crianças. Uma distinção que é indissociável da selectividade que a Ana se dispensa na participação em determinadas brincadeiras no grupo de pares, onde prima pela sua ausência da *casa, jogos e modelagem*, em prol de actividades que apelam a tarefas de maior concentração motora e cognitiva, como é o caso dos *desenhos, recorte e bordados*. Uma opção *sui generis* pelos *espaços para crianças*, onde o *brincar* preterido pelo “trabalho” cultiva uma imagem de seriedade e responsabilidade desusada que é traduzida nos seguintes termos pelas outras meninas:

“[...] - Sabes que o Manel é o meu namorado? - diz-me a Rita, sentada a bordar à minha frente.

- E quem é o namorado da Ana? - pergunto eu às meninas.

- É o prato da sopa! - responde a Gabi, não tirando os olhos do bordado” (25 de Maio, 1999)

“- E quem é o menino mais forte da vossa sala?

- O Quim! - diz a Ana.

- E a menina mais forte?

- A Ana, se calhar! - diz a Rita.

- Porquê?

- Olha, porque tem muita força! - Rita

- Ela... quando ela diz alguma coisa... quando os outros estão a dizer uma coisa de mal pr'alguém, ela diz uma coisa e os outros calam-se! - explica a Gabi.

- Porque é que vocês acham que os outros meninos escutam a Ana?

- Porque... ela diz uma coisa que eles não gostam e eles param de discutir! - diz a Gabi. - Uma vez a Rute começou a pôr areia prá toalha da Rita porque nós estávamos aqui na praia e depois eu disse assim: Podes crer que eu vá aí! E ela calou-se! (excerto, entrevista colectiva, Junho, 1999)

O reconhecimento da autoridade que a Ana assume no grupo de meninas e de pares pela eminência representada pela Gabi que, aliás, não se exclui nem diminui quando rememora as suas próprias experiências como tal, reforça assim a sua aliança como as *mais velhas das/os mais velhas/os* da sala. Um estatuto social que lhes é devido não apenas pela idade mas afinal, pelas provas de competência demonstradas e mantidas ao longo do ano; a Gabi, mais nos *espaços das crianças*, destacando-se na construção social de feminilidades, a Ana, mais nos *espaços para crianças*, em prol da construção social da criança-aluno.

Em suma, nos *espaços para as crianças*, os *desenhos* como *praceta* tornam-se um dos lugares que mais contribui para a definição de clivagens etárias entre *mais velhos/as* e *mais novos/as*, dado o seu "povoamento" por crianças que se posicionam na transição para o seu futuro próximo como alunos/as. Uma clivagem tanto mais evidente, o quanto contrasta com a *modelagem*, um espaço por excelência *dos/as mais novos/as*<sup>439</sup>, e a *colagem*, um espaço dos *mais velhos* mas *dominantemente masculino*.

Nesta perspectiva, importa destacar o caso singular da Ilda como tendo sido a *menina mais velha* que mais rareou nos *desenhos*, mas mais primou pela sua participação na *modelagem*. Uma preferência de onde não está ausente uma avaliação dos riscos inerentes ao seu desempenho competente em cada uma das actividades – fazer *desenhos*, pela sua formalização num registo gráfico, é sempre uma forma de exposição pública. Riscos esses que são passíveis de ser adiados e camuflados num contexto como a *modelagem* onde a manipulação de massas não exige a realização de nenhum produto finalizado e onde, perante crianças *mais novas*, as possibilidades de fazer valer os seus poderes sem enfrentar grande resistência são maiores. Também o Rui, um *novato* de *idade intermédia*, na sua intensa participação a partir de meados do ano lectivo se apresenta como singularidade mas, neste caso, por razões que derivam por um lado, do seu total desconhecimento destes materiais e da surpresa permanente da sua experimentação individual. Por outro lado, do espaço dos *desenhos* se constituir numa oportunidade para discretamente estar numa situação de proximidade com *outros*, em especial os meninos: é aí que se vai iniciar a sua relação com o Manel, um *mais velho* que no grupo homosocial masculino será um interlocutor importante para a progressiva aceitação da sua entrada. Finalmente, é aqui neste espaço e pelo tipo de actividade a que apela, os *desenhos*, que a autoria dos actores, em particular daqueles mais despossuídos economicamente, se revela como uma das maiores armas para se afirmarem e fazerem valer a sua maior "fortuna": os seus próprios méritos pessoais, como se viu com a Ana.

No entanto, e à semelhança do que se afirmou para os casos da *biblioteca* e *posto médico*, também os *desenhos*, apesar de se apresentarem como um espaço com uma frequência "mestiça" do ponto de vista do género,

---

<sup>439</sup> Cf. anexo 19 e 19a – *modelagem*.

fazem sobressair uma forte presença de *meninos/as mais velhos/as*, sendo que do ponto de vista das suas relações heterossociais se continua a verificar que são as meninas quem procura assumir perante os meninos, não só a definição mas também o controlo dos saberes e fazeres técnicos e estéticos, tidos como os adequados àquela actividade. O seu reconhecimento e aceitação generalizados pelos meninos contribuem então, para a colocar o espaço dos *desenhos* na mira e na extensão que o inclui como um espaço dominado pelas meninas que assim reforçam o seu estatuto e poderes dentro do grupo dos *mais velhos* e do grupo de pares.

#### **4.4. Da co-existência de ordens sociais de género e de idade e da re(organização) social do grupo de pares sob a égide do feminino, *das/os mais velhas/os* e dos valores da classe média – considerações finais.**

Entre o “nomadismo” e a “sedentarização” que assistiram ao “povoamento” dos diferentes espaços do JI da Várzea e depois, os modos como foram “habitados” e “vividos”, a preocupação central foi a de compreender *como* entre os processos de transcrição das *representações dos espaços* (*i.e.* os processos mais visíveis da ocupação dos espaços e as formas de vida social mais formalizadas, cf. pt. 3) e a sua simultânea conversão em *espaços de representação* (*i.e.* os processos mais subterrâneos e clandestinos da vida social; aqueles que constróem identidades multi-subjectivas, cf. pt. 4., 4.3.), as crianças alicerçaram ordens sociais, capazes de regular as interacções e estruturar as relações no grupo.

Quando agora se abstrai da espacialização e ressignificação que através das rotinas da cultura de pares ali foram inscritas pelas crianças, torna-se possível aferir a sua referenciação a três grandes *círculos de reflexividade* (Sarmiento, 2000:78). Um deles releva das características *universalistas* que estabelecem os valores e os sistemas simbólicos colectivamente gerados e partilhados nos processos interactivos da acção social e que configuram a pertença dos indivíduos a *um grupo de pares infantil e a uma cultura geracional* pautada por uma maior reciprocidade de relações e horizontalidade na

distribuição de poderes. Outro, releva das dimensões estruturais que se cruzam na categoria social da infância e permitem que as *particularidades* comuns a cada criança configurem a sua pertença a *grupos diferenciados em culturas de género e idade*, reconhecíveis pela partilha de semelhanças fundadoras dos laços de solidariedade internas estabelecidos na formação de fronteiras, mas sem que isso impedisse outras relações mais abertas e integrativas com *outros* de "fora". Um outro releva das *singularidades* resultantes da conjugação das pertenças estruturais de cada criança com as competências sociais demonstradas e mantidas em cada um dos círculos anteriores, sobrevivendo um naipe de acções e relações estratégicas que (re)configuram a pertença de cada um dos actores a grupos de estatuto e poder desiguais e o seu *posicionamento* in(e)stável numa estrutura vertical e estratificada de acordo com determinadas hierarquias de valor. Ou seja, além da origem social, idades e género, entra-se aqui em linha de conta com dimensões da relação social mais processuais e a sua variação espacio-temporal; desde a gama de comportamentos e atitudes possíveis no decurso de interacções nos diferentes contextos, circunstâncias e circunstantes, às competências sociais exibidas pelos indivíduos no tempo e ao seu grau de (in)sucesso.

Como tal, mais do que a existência de um grupo de pares *tout court - homogéneo*, baseado na idade e na mesma condição institucional -, a identificação de formas e princípios comuns de acção permitem falar de um colectivo de crianças, sim, mas onde co-existe em interdependência uma imensa *heterogeneidade*. Esta manifesta-se na i) presença de um conjunto de grupos de crianças constituídos de acordo com o género e/ou idades e/ou classe social e/ou sociabilidades, nas suas combinações mais simples ou mais complexas; ii) expressão de formas e princípios de acção ora comuns aos níveis supra, intra e entre grupos, ora diferentes e desiguais intra e entre grupos; iii) estruturação de sistemas de relações homo e heterossociais onde sobrevieram formas de organização social que as/os posicionavam diferenciada e hierarquicamente, iv) presença de estilos de acção específicos aos diferentes actores sociais e contingentes aos diferentes contextos e conjunturas; marcadores da sua individualidade e das suas possibilidades de agir de um outro modo, influenciar e interferir nas circunstâncias da acção de outros actores ou grupos de actores e produzir alterações à sua própria circunstância.



Por conseguinte, atentar aos *níveis de reflexividade que são integrados e totalizados pelo actor no momento da acção* (Sarmiento, 2000:79), é revelar a simultaneidade das suas relações e identidades sociais: as *identidades partilhadas* pelo grupo, as *identidades particulares* de tais grupos ou de tal grupo face a outros grupos e as *identidades singulares* dos indivíduos ou de grupos de indivíduos enquanto diferentes de todos os outros (Augé, 1998:57). Este olhar da contínua reflexão/refracção entre os elementos de significação que constróem a realidade e a ordem social do JI da Várzea nos *espaços-tempo para/das crianças* ao mostrá-las na assunção dos diversos *papéis sociais* proporcionados na instituição revela-as como actores sociais multifacetados quer na ocupação, manutenção ou subversão de determinadas *posições sociais* quer na mobilização de *diferentes modos de acção* quando lidam com os constrangimentos com que se deparam ou exploram as suas possibilidades. Sintetizar as experiências das crianças nos diferentes espaços da sala do JI quando circulam por eles enquanto membros de grupos e enquanto indivíduos, é relevar então a existência, não de uma forma única e abstracta de agência, mas de *uma variedade de formas de compromisso que as crianças, enquanto actores sociais empenhados na realização das suas próprias experiências como crianças, mantêm com as hierarquias e fronteiras*<sup>440</sup> *dos grupos em que estão inseridas, onde agora, o que sobrevem é o modo como o seu conhecimento se transforma em estratégias de acção diversificadas que elas usam de forma mais ou menos flexível para se localizarem e serem localizadas numa determinada posição estatutária no interior destes grupos sociais* (James & Prout, 1995:78).

---

<sup>440</sup> Inspirados na abordagem *greilha-grupo* de Mary Douglas enquanto ponto de partida relevante para explorar as dinâmicas da interacção social em contextos diferentes, estes autores propõem as dimensões de *hierarquia* e *fronteira*, duas dimensões da experiência social que conjugadas, permitem, em sua opinião, captar a heterogeneidade dos contextos sociais dentro dos quais os indivíduos se relacionam entre si. *Fronteira* refere-se aos modos como é regulada a pertença das crianças aos grupos, o que significa que aceder-lhes e neles participar. Podendo ser um processo mais controlado ou mais livre, define até que ponto as *fronteiras* entre um e outros grupos sociais são/estão *fechadas* ou *abertas*, respectivamente. *Hierarquia*, por seu turno, ao referir-se aos diferentes níveis em que os grupos sociais estão estruturados, assinala, entre extremos, *hierarquias fortes*, consoante se reporte a contextos de relação e organização social altamente definidos e rígidos em que os indivíduos têm menores possibilidades de negociação da acção e de tomada de iniciativa e escolha pessoal ou, no caso contrário, *hierarquias fracas* (*idem*:81-83). Enquanto possibilidade de explorar a agência das crianças, no preciso momento em que elas próprias estão a aprender e a confrontar-se com os constrangimentos e possibilidades de contextos estruturados muito diferentemente e com os quais se encontram e movem no seu quotidiano *fronteira* e *hierarquia* não excluem outras dimensões ou modos de análise. James & Prout, distanciam-se assim da proposta analítica de Douglas, esclarecendo as diferenças teóricas que os separam, de onde se destaca, entre outras, a necessária instabilidade das combinações possíveis entre *hierarquia* e *fronteira*. Para uma apresentação e discussão mais aprofundada do contributo das noções de *fronteira* e *hierarquia* na compreensão das relações entre estratégias dos actores sociais e estruturas sociais, cf. James & Prout (1995, 1996).

Procura-se então, de seguida, dar conta dos grandes padrões de relações e interacção das crianças do JI da Várzea, estruturadores da sua organização como grupo social heterogéneo e hierarquizado.

#### **4.4.1. "Cada qual no seus espaços" ou... a diferenciação dos espaços do JI como processo de estruturação do contexto social pelas crianças e forma elementar da sua reorganização como grupo(s) de pares heterogéneo.**

Ao reter a natureza social do processo de apropriação dos espaços *das/para crianças* do JI da Várzea por elas protagonizado, sobrevem uma primeira grande proposição onde sublinhar o seu cariz *diferencial* é reafirmar que a experiência das crianças no espaço não é neutra, nem do ponto de vista do conhecimento, nem do ponto de vista das relações e processos de significação onde se exprimem as ordens morais e bases de legitimação constitutivas da sua ordem social.

O carácter algo generalista desta proposição, precisa-se quando, por referência às características mais superficiais dos diferentes espaços da sala do JI da Várzea (cap. IV) e às que lhe foram sendo imputadas (cap. VI), se confirma, em primeiro lugar, uma estruturação referenciada a ***identidades distintas*** definidas por três eixos comunicantes: um primeiro eixo que faz corresponder aos *espaços das crianças* uma preponderância e centralidade *na construção social de identidades de género*; um segundo eixo, vinculado aos *espaços para crianças* que se destaca sobretudo, pela sua importância na *construção social de estatutos etários e de identidades institucionais* e um terceiro eixo, reportado aos espaços que conjugam características *das/para crianças* e que pela polivalência de acções que permitem se constituíam em importantes *locais de encontro e miscigenação* de género e idades.

Quando, em segundo lugar, se consideram as ***transições entre o mundo doméstico e familiar de proveniência das crianças e o mundo institucional do JI***, releva-se a importância dos espaços de *faz-de-conta* e os de "encontro" das crianças (primeiro e terceiro eixos) como importantes instâncias de recontextualização na ordem social dos adultos e na das crianças. O mesmo acontece *nos espaços para crianças* no que se refere às ***transições entre os mundos institucionais do JI e da EP (desenho)*** ou às ***transições entre os mundos familiar e do JI*** (por exemplo, a *modelagem* ao propor actividades

paralelas e de carácter mais corporal e motor que não exigem à partida qualquer tipo de competência específica do domínio técnico, serão, dentro da estranheza e novidade iniciais, os mais acessíveis dos *espaços para crianças*).

Em terceiro lugar, os conteúdos subjacentes aos espaços e os que os ressignificaram na sua estruturação pelas crianças, quando reconceptualizados em torno de ***dimensões temporais***, permitem consignar os espaços inerentes ao primeiro eixo como sendo propícios à *antecipação no presente de futuros distantes e diferentes* (as rotinas do *brincar* que cometem o feminino para a esfera privada da casa e o masculino para a esfera pública do *trabalho profissional*) e os que se inserem no âmbito do segundo eixo, como sendo de *antecipação no presente de futuros próximos comuns*, seja para quem transita ou se mantém no JI. O porvir assim enunciado, nas suas diferentes razões, reintroduz outras diferenciações na base da idade e da experiência institucional admitindo o seu reagrupar em múltiplas combinações.

Refirma-se, então, em quarto lugar, que as reconceptualizações dos espaços de acordo com a *acentuação de características estruturais prossegue o estabelecimento de identidades sociais imputadas às crianças* quando, ao alocá-las aos **papéis sociais** que lhes são consignados, reiteram no primeiro e terceiro eixos os da *criança-par-menina/menino* e no segundo eixo os de *criança-aluna/o*.

O enquadramento espacial colectivamente partilhado do JI, ao fornecer um **sistema de classificação dos diferentes tipos de contexto**, particularizando-os, permitiu, em quinto lugar, assinalar *grandes limites sociais e simbólicos que, ora os fecham e separam na base de dicotomias em oposição, ora os abrem e unem em prol de plataformas de convergência de interesses, gerando, respectivamente determinadas distâncias ou determinadas proximidades físicas e sociais*.

O primeiro eixo espartilhou visivelmente o *espaço das crianças* em fronteiras exclusivas de género: a casa como domínio das meninas e os jogos de construção e carrinhos como domínio masculino que prosseguiu no segundo eixo com a definição de *fronteiras de idade*, se bem que menos rigorosas: os *desenhos* e a *colagem* como espaços das/os mais velhas/os e veteranas/os e a *modelagem* como o espaço das/os mais novas/os. O terceiro eixo, não deixando de participar na partição do espaço, ainda que em contraponto, representou uma

espécie de "zona franca", "lugar de tréguas" que confirmou a confluência e o encontro de géneros e idades - *espaços intersticiais* da sala, *jogos de regras*, mas sobretudo, a *biblioteca* e o *posto médico* onde sobressaíram outras subjectividades de índole mais afectiva e outros padrões de relação radicados nas sociabilidades infantis.

O processo de apropriação e ressignificação que as crianças realizaram dos espaços do JI ao longo do tempo, sinónimo dos seus processos de integração social, revelou, em sexto lugar, no caso das *mais velhas*, que estas se deslocaram dos espaços que inicialmente elas próprias institucionalizaram como os *centrais* - *casa* e *jogos de construção* - para os espaços *periféricos* da área da *plástica*. Percurso inverso foi o que se verificou em relação às *crianças mais novas*; nenhuma delas dispensando a passagem pelo grande espaço de mediações que foi a *biblioteca*. Daqui decorre a ilação de que a estruturação do espaço do JI pelas crianças, para além da sua *diferenciação* comportou um processo de *hierarquização simbólica* mas onde os *espaços das crianças*, apesar das transformações e variâncias que sofreram, se mantiveram sempre como os seus preferenciais. Logo; os *centrais*. A segunda ilação é de que *tal hierarquização espacial* reflecte as próprias *hierarquias constitutivas da estruturação social do grupo de crianças*.

Em sétimo lugar, se a *natureza estrutural das fronteiras* que se erguem nos *espaços das crianças* (primeiro eixo) se funda na *diferença de género*, são as *diferenças de idade* que nos *espaços para crianças* (segundo eixo) parecem relevantes para neles inferir ***padrões de diferenciação que reorganizam o grupo de crianças***. Estes, estão patentes na experiência institucional e num desempenho desigual das competências socio-cognitivas requeridas nos saberes e fazeres que lhe são associados, seja por referência às aprendizagens propedêuticas da escrita e à transição para a EP que se avizinha, seja por referência à sua manutenção nos próximos (um/dois) anos no JI onde o apelo a saberes abstractos e domínio de tecnologias associadas às grafias as "iniciam" e "enquadram" na cultura "letrada" (Iturra, 1990, 1999a) de que a educação pré-escolar se apresenta como um primeiro patamar.

Daqui decorre em oitavo lugar que os ***diferentes espaços vs. as actividades*** que propõem, exigem ou aceitam, *quando observadas*

*diacronicamente tornaram mais visíveis, acentuadas ou minimizadas, determinadas combinações de género vs. idades: se os espaços genderizados tendem a esbater a diferença etária, os espaços etarizados tendem a atenuar a diferença de género mas acentuam o recorte diferencial nas suas fracções etárias (desenhos vs. mais velhos/as, modelagem vs. mais novos/as). Também os espaços para/das crianças ao facultarem determinado tipo de interacções se mostraram capazes de prosseguir combinações entre fracções de idade: a biblioteca e os namoros entre as/os mais velhas/os.*

Por tudo isto, em nono lugar, a consideração de que *o sexo e a idade são as principais características usadas pelas crianças na definição de fronteiras que diferenciam e hierarquizam* os vários espaços da sala, reitera quatro ilações. A primeira, relembra a importância que o corpo se reveste na cultura infantil, como um dos principais critérios de classificação e distinção social, tanto nas suas componentes mais físicas como nas mais sociais e *performativas* (James, 1993, 1998; Thorne, 1993). A segunda, releva uma tensão entre uma estrutura cognitiva assente num pensamento fortemente dicotómico, prisioneiro da morfologia biológica e a complexidade que quotidianamente sobrevem ao nível da variabilidade de acções sociais em que, de acordo com a contextualidade e a temporalidade, os seres humanos se realizam. Se por um lado, a ênfase na pregnância do corpo nas suas dimensões de sexo e idade, tem como "virtude" reduzir as incertezas e ambiguidades fundadoras do sentimento de segurança, por outro, ela é necessária ao ensaio de uma heterogeneidade de acções sociais que assim a desafiam. É a variação, na sua indissociabilidade de uma experiência com *outros* que permite aos actores sociais introduzir novas e significativas diferenciações, ao mobilizarem com maior ou menor subtilidade, flexibilidade e pertinência, o seu conhecimento e as suas competências sociais perante as diferentes circunstâncias e circunstantes - esta a terceira ilação. Neste sentido, se o sexo é um marcador central das *diferenciações que erguem fronteiras*, as idades - importantes marcadores da passagem do tempo na biografia dos indivíduos -, parecem favorecer a *organização e estruturação de um sistema de estatuto* de idades ou fracções de idades de acordo com *uma hierarquia de significação*. Esta rege-se segundo uma ordem gerontocrática (cf. Passuth, 1997; James 1993), à qual não são alheias as *performances* exibidas e

mantidas pelos actores como importantes marcadores de *distinções sociais de classe* ou de *estilos mais pessoalizados* - esta a quarta ilação.

Em suma: a apropriação que as crianças realizaram do espaço-sala do JI, imputando-lhe uma outra significação capaz de o transformar em espaços legíveis e com poder para estabelecer um lugar "próprio", organizando-o e organizando-se, decorre de um processo social onde elas, ao mesmo tempo que estruturam a acção colectiva, (con)vivem como conjuntos organizados com um certo grau de dependência vs. autonomia na prossecução de interesses que não são necessariamente convergentes. O mesmo é dizer que o plano do "povoamento" dos espaços da sala do JI da Várzea, nas suas normas de "residência" e conteúdos simbólicos diferenciados, inscritos nas rotinas, regras, princípios de acção da cultura de pares (pt.3), ao denotar os processos sociais que ligam o espaço ao social e ao cultural, contêm igualmente informações várias que fazem corresponder a cada indivíduo um conjunto de possibilidades, prescrições e interditos; orientadores do comportamento dos diferentes actores na construção de identidades sociais múltiplas (pts. 4.1., 4.2., 4.3).

#### **4.4.2. "Cada qual nos seus espaços e os espaços de cada quais" ou... entre uma *identidade partilhada* e *identidades particulares*, a (re)organização do(s) grupo(s) de pares.**

Ao rever as experiências sociais das crianças nos diferentes espaços do JI para lhes captar a índole social que alicerçou as diferentes relações e identidades, desenha-se uma dupla saliência de processos sociais. Uma acentua dimensões da acção de natureza mais *universalista*, i.e: os modos de pensar, fazer e sentir comumente partilhados que permitiram falar das crianças como membros e participantes num *grupo* e numa *cultura infantil* e assim aferir as grandes configurações da *identidade partilhada*. Uma segunda, onde a ênfase nas dimensões da acção mais *particularistas* e idiossincráticas que diferenciam as crianças entre si na sua experiência subjectiva em grupos alocados a variáveis estruturais específicas - o género, idade e classe social - permite descrever as suas *identidades particulares* nas dimensões e propriedades que as assemelham e unem e/ou diferenciam e separam *entre si*.

• **Experiências sociais comuns ou... padrões de relação e interacção que forjam uma *identidade partilhada de criança-par*.**

Ao sintetizar as grandes regularidades por que se pautou a experiência social das crianças reafirmam-se, em primeiro lugar, as **rotinas da cultura de pares** que ocorreram no eixo alinhado pelos *espaços das crianças* quando *brincavam ao faz de conta* onde, a par de elementos da própria cultura infantil - *cantilena, rodopios* -, a **reprodução interpretativa do mundo adulto** se evidenciou como o modo de acção por excelência no exercício da sua *identidade colectiva como crianças* (caps. V e VI).

Abstraindo das temáticas e das particularidades que estruturam as rotinas da cultura de pares (cf. pt. 3), importa salientar, em segundo lugar, o seu **cariz realista e pragmático** por duas razões.

A primeira, porque ao contrário de outras investigações também realizadas com crianças (cf. Corsaro, 1985, 1997; Thorne, 1993) onde são relevados os *jogos de fantasia*, as crianças do JI da Várzea primaram por fazer da sua ausência uma regra. Regra essa, confirmada pela excepção que constituiu a presença de *jogos de fantasia* como o *leitmotiv* para a acção dos meninos e apenas em situações de *trabalho em zona de fronteira exclusiva de género feminino* (cf. pt. 4.2.2.). Tais constatações, quando consideradas nas suas relações com o meio social e familiar da Várzea e nele, a prevalência de traços que continuam a ser típicos das sociedades rurais (cf. cap. III) - a separação entre o mundo dos adultos e o das crianças é menos acentuada; as crianças desde cedo acompanham os adultos nas suas actividades domésticas e no trabalho no campo, participando com a sua quota parte trabalho (Iturra, 1990, 1997; Reis, 1991; Stoer & Araújo, 1992; Frazão-Moreira, 1994, 1996; Pinto, 1998, Sarmiento, 2000) -, melhor permite compreender como, no realismo das suas brincadeiras sócio-dramáticas elas denotam um sóbrio reconhecimento da sua "realidade". Isto é: confrontam as estruturas objectivas e/ou as circunstâncias da suas vidas quotidianas, nas suas facilidades e/ou nos seus constrangimentos, na sua segurança e certitude e/ou nas suas incertezas e precaridade. Não sendo simples imitações do mundo adulto, aquelas brincadeiras podem ser vistas como produções inovadoras e criativas que ao contribuírem para a reprodução da cultura dominante, com todas as suas forças e com todas as suas imperfeições (Corsaro, 1993), dão conta de si com seres

sociais que se afastam de um modelo de criança frágil, dependente e infantil; tanto mais o quanto a sua origem sócio-cultural se afasta dos grupos da classe média ou mantém vínculos fortes com a ruralidade (cf. caps. III. 2.2.). O "apego" ao modelo da realidade e da sociedade adulta, pode então ser entendido como mostra do seu elevado interesse e conhecimento daquele mundo familiar e comunitário, mas também das suas competências de adequação a situações contextuais e relacionais novas e da sua agência como modo de implicação e transação na/da vida social. Neste sentido, não se trata de uma mera transposição do *habitus primário* para dentro do JI, deixando-o "falar" mas da sua mobilização activa enquanto gerador de acções; não se trata de acumular no JI "mais do mesmo" ou de "absorver" um novo *stock de conhecimentos* mas de os confrontar, ampliar e desenvolver.

A segunda razão permite, com base neste realismo, desconstruir algumas representações sociais dominantes das crianças e da infância bem como dos padrões de relação entre adultos e crianças, nomeadamente: i) a hipervalorização afectiva que encontra no discurso do entretenimento e no primado do prazer os argumentos que tipificam a infância como o tempo da felicidade e da criança-rei; ii) a sobreênfatização da condição infantil de classe, burguesa e urbana, que as encerra num "mundo das crianças" estereotipado, irreal, miniaturizado e de exacerbada fantasia; iii) a separação acentuada entre adultos e crianças e entre o mundo adulto e o mundo infantil. É esta idealização da infância que parece ser desafiada nas brincadeiras das crianças do JI da Várzea, no rigor, nos interesses manifestos e no tipo de relações que subentendem com os adultos no quotidiano da família e da comunidade

Em terceiro lugar, atendendo aos ***padrões comuns de interacção***, salientam-se quatro regularidades em presença: i) dificuldades em iniciar acções comuns com *outros* e mantê-las, dada a extrema mobilidade das crianças no espaço multifocado do JI; ii) uma interacção estruturada através de múltiplas (re)negociações e na tensão entre o accionamento de estratégias de protecção do espaço interactivo vs. estratégias de entrada em acções comuns; iii) uma estrutura de relação segmentária cuja estabilidade assente no duo, frequentemente se pôde transformar em trio. Três predicados do *brincar com outros*, progressivamente obviados ao longo do tempo com os conhecimentos que as crianças foram estabelecendo entre elas, sobretudo, com as



sociabilidades que se foram (re)configurando e que integram a lógica das relações estruturais.

Neste contexto e nos *processos de negociação* que presidiram ao início e desenrolar de acções comuns precisam-se, em quarto lugar, um conjunto de estratégias de acção que, podendo ser desencadeadas no "singular" e na informalidade, normalmente suscitaram um efeito social reactivo, em cadeia, podendo aí ser combinadas entre si e vir a adquirir uma estrutura formalizada em determinados rituais.

*As estratégias de acção que visavam a protecção do espaço interactivo* iniciado orientaram-se por objectivos de exclusão de terceiros, vistos como concorrentes e intrusos, ao mesmo tempo que, internamente, procuravam o reforço e/ou manutenção de aliança(s) por via do estabelecimento de relações de cooperação, reconciliações, alternância de poderes, invenção de novas acções para prolongar a interacção. Reciprocamente, nas *estratégias de entrada em acções comuns com outros*, orientadas por objectivos de inclusão e aceitação na acção, salientam-se um conjunto de acções não-verbais que na sua versão mais complexa, geralmente progrediam da aproximação-observação do espaço físico, material e simbólico para a partilha dos mesmos objectos em situação de actividade paralela, para a participação directa não-verbal no jogo e para a articulação com acções verbais contextualizadas na acção com recurso a argumentos prescritivos, de afiliação ou confirmação. Na sua *versão mais pragmática*, simplesmente se "aproveita" a presença de crianças com quem se mantêm relações de proximidade para "entrar".

Nas suas *formas mais conflituais*, as *estratégias de entrada* pautaram-se pela invasão do espaço físico, material e simbólico do jogo; colecta e açambarcamento de recursos colectivos; apelo à verbalização dos princípios de primazia e propriedade; confrontos verbais directos reforçados com elementos não-verbais de ameaça física, sendo, em regra, mal sucedidas. Nas suas *formas mais racionalizadas*, as mais bem aceites e sucedidas, assinala-se a importância da leitura e interpretação prévias do contexto, dos conteúdos, papéis e posições estatutárias dos actores em situação; a utilização criativa dos recursos disponíveis; a sugestão de propostas inovadoras de acção; o que remete para o domínio do conhecimento que os actores têm da cultura de pares

e de cada um dos seus membros, e, portanto, para o nível de reflexividade que têm de si e das suas relações com os outros.

Inerente a estes contextos interactivos registou-se o accionamento de **estratégias de afirmação de poder**: controlo do tempo (demora); posse e açambarcamento de objectos e controlo da sua gestão (dar, oferecer e tirar objectos); criação de distância física e simbólica (estratégia muro, reparos críticos, convocação de determinados conhecimentos, experiências e formas discursivas inusitadas, achincalhamento público) ou proximidades (perseguição, pedir/desapossar insistentemente, exercício da força física); alegação dos valores de primazia e propriedade e ainda, a exclusão. Frequentemente associaram-se-lhes **estratégias de autoridade legitimadas** pelo recurso às regras da cultura de pares ou institucionais; respeito e cumprimento de direitos adquiridos pela posse reconhecida ou reivindicação de um estatuto social elevado na hierarquia do grupo. Outras formas aparentemente mais brandas mas não menos eficazes de exercício do poder configuraram o rol das **estratégias de persuasão** onde foram exploradas e expostas publicamente dimensões afectivas e emocionais (convencimento e ameaça usando os argumentos das amizades e amores, chorar e choramingar, gozar, ridicularizar e humilhar). Reflexamente, no accionamento de **estratégias de contra-poder** destacam-se as recusas, negações, fugas, abandono temporário ou definitivo da situação, mudança de actividade e escolha de novos parceiros, devolução de ameaças e humilhações, contra-argumentação.

Daqui, decorrem duas ilações: a primeira considera que não é tanto a natureza da acção - se é mais física, cognitiva ou afectiva - ou o tipo de expressão em que se traduziu - gozar, choramingar... - que são *em si* relevantes mas sim os *sentidos* estratégicos - afirmação de poder, persuasão, contra-poder - que assumiram e foram ressignificados no contexto e no decurso das relações de interdependência entre os actores em situação, dos seus interesses, dos objectivos a que se propõem e dos seus resultados. Sendo assim, ênfase na acção estratégia é colocada na sua indissociabilidade do agente que a produziu e nas suas competências sócio-cognitivas, interpretativas e reflexivas, o que reenvia para o domínio relativo que as crianças têm das suas circunstâncias, consequências e possibilidades de acção e dos modos como são capazes de as usar com pertinência no contexto do grupo local, ou não - esta a segunda ilação.

A observação continuada destas estratégias e dos seus efeitos sociais na contextualidade e temporalização da acção, permitiu, em quinto lugar, a configuração de ***padrões comuns socialização entre pares*** tanto ao nível da transmissão dos saberes e fazeres relevantes, como dos sentires. Destacam-se as *formas de aprendizagem situadas*, i.e: processos pautados pela informalidade e pragmatismo em estreita ligação com os actores e a acção em que estão activamente implicados, assentes em mecanismos de ensino/aprendizagem onde, de acordo com os valores conceptuais e morais da cultura de pares, se aprende fazendo a partir da observação, imitação, repetição de exemplos e sua demonstração explícita.

Sendo muita desta socialização dissimulada através de processos que pela sua invisibilidade, "mudez" ou ludicidade não são entendidos como tal, ela é normalmente complementada (e captada pelos adultos, nos) por processos mais evidentes de vigilância e controlo dos aspectos tidos como imediatamente discrepantes de que os conflitos aquando da invasão dos espaços genderizados, na entrada nas interacções, no uso ou na posse de objectos considerados indevidos, se tornaram emblemáticos. Isto significa que o conseguimento das regras aprendidas na prática se apoia em processos de elogio e confraternização no caso de aprovação ou de ironias, conflitos e exercício do poder entre actores com poderes desiguais em caso de desaprovação.

Não prescindindo do papel que nestes processos de ensino-aprendizagem assume a *socialização das emoções*, a sua contundência evidencia-se nos usos sociais comuns de determinadas emoções (por exemplo, o riso e o choro) e ainda nos próprios processos da sua contenção vs. expressão, onde se destaca a construção social da vergonha ou culpa, fruição ou agrado, constituídos em importantes mecanismos "pedagógicos".

Em sexto lugar, as ***relações de ensino-aprendizagem*** pautaram-se pela *reprodução do modelo de transmissão adulto* relativamente às crianças, o que entre elas se traduziu numa relação em que se evidencia ser essa socialização adstrita aos modelos veiculados por crianças autorizadas como sumidades na matéria pelo grupo de pares. Ou seja; predominantemente, as/os *mais velhas/os veteranas/os* e as/os que subscrevendo os conhecimentos e valores da *classe média* ensinaram e serviram de modelo às/aos *mais novos/as e novatas/os* e dos *grupos sociais mais desfavorecidos* que, por sua vez e, regra

geral, as respeitaram e reproduziram. Nesta relação educativa, é reiterada uma ordem social que é genderizada, etária e hierarquizada e que deverá ser respeitada.

Daqui decorrem ilações a propósito do poderoso princípio teleológico da maior idade; da ligação entre o princípio teleológico da maior idade e o da estratificação social que coloca no seu topo as crianças que maior acumulação de capitais económicos e sociais reúnem; e de ambos - idade e posição social -, acompanhados da exibição de elevados e diversos padrões de consumo e de bens da cultura material da infância, do culto hedonista do corpo, de padrões de civilidade e de decoro público e social, da valorização de conhecimentos onde se conjuga pragmatismo e capacidade de abstração, imaginação, criatividade e o sentido estético, da crença no individualismo e apreço pela manifestação de competências discursivas no espaço público, fazerem juz aos valores da classe média. Uma ligação personificada e veiculada pelas crianças *mais velhas* e da *classe média* - Gabi, Rita, Manel, Rafa - que se e os afirmaram, desde logo, como os exemplos e os modelos dominantes da cultura e valores infantis; aqueles que legitimando-as/os, se tornaram os legítimos. Por outras palavras, o sistema de transmissão dos conhecimentos que permitem produzir, reproduzir e garantir a continuidade da cultura e do grupo social infantil, realiza-se perante a heterogeneidade dos actores mas mediante uma ordem hierárquica de autoridade legítima onde se acentuam processos de reprodução social e cultural.

Todavia, isso não significou que no respeito que assiste a estes processos de legitimação tenham estado ausentes os conflitos e as lutas. Apesar da idade e da exibição de bens culturais serem, inequivocamente, importantes marcadores sociais das distinções entre as crianças, a sua assunção como tal revelou assentar numa *avaliação permanente das competências exibidas e mantidas pelos diferentes actores, enquanto provas irrefutáveis de uma dada experiência de vida, coerência e domínio social* - esta uma, sexta consideração que tem a virtude de remeter para os **processos de avaliação e julgamento infantil** e para a complexidade que subjaz aos processos de reprodução social.

Fazendo juz aos lemas "ver para crer" e "olha para o que eu faço e não para o que eu digo e mostro", a reflexividade que lhes é inerente, recoloca a centralidade da acção social corporizada numa prática social quotidiana situada,

onde o ***brincar com outros***, ao reafirmar o valor de ***ser grande*** como valia da cultura de pares, não dispensa a ***verosimilhança e a credibilidade***; valores igualmente caros à cultura infantil - esta uma sétima consideração.

Importa então, observar a concomitância das dimensões da acção mais ***universais*** e da ***identidade partilhada*** com outros processos sociais locais onde as propriedades estruturais - idade, género, classe social - nas características que se lhes atribuem e nas que são socialmente construídas, ao serem jogadas pelas crianças nas conjunturas inerentes à sua participação na cultura de pares e nas diferentes competências sociais exibidas permitem identificar ***identidades particulares***. Tal requer o conhecimento e reconhecimento da heterogeneidade que envolve os elementos do grupo de pares, nas suas semelhanças e diferenças, quer para o interior dos grupos quer para o seu exterior.

- **Experiências sociais semelhantes, diferentes e desiguais ou... padrões de relação e interacção que forjam *identidades particulares* de género, idade e classe social.**

A identificação das grandes comunalidades do grupo de crianças da Várzea, realça agora a prossecução das linhas de continuidade, mesmo quando elas se diferenciam em grupos de ***meninas*** e ***meninos***, mais ***velhas/os*** e mais ***novas/os***... ***Semelhança vs. diferença***, o binómio que funda e formaliza o estabelecimento de outros agrupamentos entre crianças é agora tomado como mote para apurar os processos que ergueram externamente ***fronteiras*** entre os grupos e os que os estruturaram internamente em ***hierarquias***; duas dimensões da experiência social que conjugadas, permitem captar a heterogeneidade que envolve a agência das crianças.

Nas diferentes razões que distinguem as crianças entre si, a sua referenciação ao primeiro eixo espacial dos espaços genderizados, permitiu assinalar, em primeiro lugar, a existência de **dois grupos organizados em relações de homossocialidade na base do género**, em cuja participação nas rotinas de acção reproduziram interpretativamente a diferença de género. Desta forma, estabeleceram linhas de continuidade com a sociedade adulta mais vasta no seio do JI da Várzea assegurando a ***integração de sistema*** e, simultaneamente, pelo modo como o fazem, subscrevendo as características

universalistas da cultura de pares, *integram-se socialmente* no JI onde transaccionam os seus papéis de *criança-par e crianças-menina/menino*.

Em segundo lugar, inerente a estes processos, assistiu-se à criação e implementação de um **sistema de regras sociais** com pautas de acção particulares que na sua indissociabilidade com as características dos contextos, têm em comum o facto de, *internamente*, prescreverem determinados comportamentos e proscreverem outros. Isto é, têm efeitos sociais de tipo simbólico-normativo que são essenciais para garantir a sua distinção e assegurar a sua manutenção, erguendo *fronteiras fechadas*.

Nas *interacções homossociais do grupo feminino em espaços genderizados*, identificou-se a i) existência de um vasto naipe de rotinas de acção associadas aos valores da domesticidade e da feminilidade que se prolongaram no espaço e tempo; ii) a presença de uma estrutura complexa que organiza as acções em sequências coerentes e regras contextualizadas, denotativas de um grande conhecimento da realidade social, familiar, doméstica e comunitária em as crianças se inserem e inspiram, iii) um elevado grau de idiossincrasia - sobretudo, nas rotinas que se prenderam a rituais específicos de feminilidade. Isto quer dizer que no grupo *homossocial feminino as fronteiras de género sendo bem definidas quer para o seu interior como para o exterior* - são bastante relutantes à presença masculina - erguem *fronteiras fechadas* que se conjugaram com uma estrutura de relação *fortemente hierarquizada*. Esta pautou-se, por um lado, por uma grande convergência de interesses nos conteúdos e formas de acção onde o conjunto de regras por elas definido na *casa* e no *quarto* agia como uma espécie de édito a partir do qual se (auto-) organizavam e às suas *performances colectivas*. Por outro lado, aquela estrutura de relação hierárquica, foi fortemente temperada com processos de negociação de papéis, acções e objectos; receptividade e abertura à iniciativa individual sempre que se tratava de introduzir inovações nas rotinas de acção e ainda recurso a um conjunto de estratégias para contornar a eclosão de conflitos visíveis e ruidosos. Em suma: *a estruturação do grupo feminino conjugou o convencionalismo e idiossincrasia que asseguraram a conservação e a reprodução da sua cultura de género com escolhas individuais e visões diferentes, por vezes, quase radicais, típicas das hierarquias fracas, sem que com isso tivessem perdido qualquer sinal de vitalidade ou consistência interna*.

Contrariamente, as *interacções homossociais do grupo masculino*, apresentaram uma estrutura de jogo mais aleatória, fragmentada, desorganizada e inconsequente no conteúdo e extensão temporal e espacial, a que acresceu uma menor variedade temática e uma maior conflitualidade interna ou, pelo menos, mais visível e ruidosa. O padrão de acção assim configurado, deixando antever um menor domínio dos conhecimentos relativos ao contexto de trabalho adulto e masculino a que apelam os *jogos de construção e carrinhos*, denotou igualmente uma estrutura de relação onde se afirmaram interesses divergentes ou concorrentes, pouca tolerância à diferença, elevada conflitualidade e estratégias de permanente confirmação vs. prestação de provas. Se se considerar que grande parte da sua experiência ocorreu, à semelhança da das meninas, no espaço doméstico da família, tal não é de admirar e, de algum modo justifica que os seus jogos apresentassem uma estrutura mais frágil do ponto de vista da reconstituição dos conteúdos e das sequências de acção que lhes assistem porque desconhecedores dos seus detalhes constitutivos. Tal dispersão parece ter contribuído para a acentuar a heterogeneidade social intrínseca ao grupo, fragilizando-o. *Por tudo isto, as relações homossociais masculinas, embora tendo tendo fronteiras bem definidas e fechadas para o seu interior, não significaram o seu encerramento para o seu exterior - na verdade eram mais permeáveis à presença feminina que o inverso - e conjugaram-se com a presença de uma hierarquia fraca onde perduraram interesses pessoais singulares, conflitos prolongados, lutas e competições sistemáticas.*

Nesta sequência, em terceiro lugar, o comum conhecimento dos estereótipos e idealizações que informam e constróem as distinções dicotómicas de género que alicerçam a constituição de *grupos homossociais femininos e masculinos*, não correspondeu, ao nível das acções sociais das crianças, a um padrão de acção uniforme e constante. Embora ambos os grupos de género tivessem erguido e procurado **manter fronteiras de género fechadas** entre si, com base em modelos idealizados que agora matizam o cariz realístico das rotinas da cultura de pares aludidos e fossem **internamente estruturados por hierarquias de idade e classe social**, as *meninas fizeram-no através de poderosas rotinas e rituais de acção* onde subsistiram, de par com a realização de papéis cooperativos e interdependentes, formas de controlo mais simbólico e autoridade interpessoal, reconhecida e legitimada. Por seu turno, os *meninos*,

fizeram-no por via de poderosos rituais interacção onde, a par de fortes relações de competição e rivalidade, subsistiram formas de controlo e autoridade tornadas explícitas e justificadas numa base posicional e estatutária, cuja legitimação foi permanentemente reivindicada e aferida.

Daqui decorre, em quarto lugar, que nos **processos de construção de feminilidades e masculinidades** se identificaram aspectos comuns patentes na defesa e assunção dos estereótipos dominantes de género feminino e masculino como os modelos ideais a seguir - as *Barbies* e os "mascarilhas", respectivamente - mas a sua perseguição e uso desigual ao nível da acção social. Ou seja, presenciou-se a co-existência não só de *vários tipos de feminilidade e masculinidade como do seu uso lúdico e/ou estratégico por um mesmo actor, conforme a circunstância e os circunstantes*. Por conseguinte, coexistiu à construção de cada um destes grupos de género, a construção de *identidades particulares* que sendo plurais se hierarquizaram segundo uma dada ordem. No caso das *feminilidades*, foram encimadas pelas meninas que acumulavam o estatuto de *top das top girls, ousadas e meninas bem*, seguidas do grande grupo das *vaidosas* que podiam ainda acumular o estatuto de *bem-comportadas* e finalmente, das *mais pequenas*. No extremo, pelas facetas de comportamento próximo e aderente de elementos típicos do modelo masculino, a *Maria-rapaz*. No caso das *masculinidades*, registou-se um tipo de hierarquia semelhante encimada por aqueles que acumulavam o estatuto de *meninos bem e bons meninos*, a que se seguiu o *expert*, os *mais pequenos* e, finalmente, pelas facetas de proximidade e adesão de elementos típicos do modelo feminino, o *maricas*, o *choramingas* ou o *vaidoso*.

Se em ambos os casos, o "tom" e grande parte do controlo social das fronteiras de género foi primeiramente assegurado e mantido por meninas e meninos cujas origens sociais se encontravam nos grupos socialmente posicionados nas *classes médias* e a que acrescia o estatuto reconhecido de *mais velhas/os*, verificaram-se mesmo assim, **alternativas à feminilidade e masculinidade dominantes** - esta uma quinta consideração. Por conseguinte, quando se atenta às *relações de género em acção é a combinação de vários estilos que se torna o seu traço mais comum*.



Em sexto lugar, ambos os **processos de socialização homossocial de género**, subscrevendo o padrão já referido a propósito da cultura infantil, configuraram em e entre si, algumas semelhanças ou diferenças ao nível da transmissão dos saberes, fazeres e sentires relevantes. Nas *semelhanças que os aproximam*, salientam-se i) a aprendizagem da auto-contenção de comportamentos alvo de censura vs. a exibição de comportamentos que se sabe serem valorizados vs. a arte de usar estratégica e diferenciadamente a exacerbação do corpo e das emoções; ii) a mobilização de uma pedagogia onde é valorizado o ver para fazer e a exemplificação e onde o recurso a formas de humilhação pública visam desencorajar veementemente os comportamentos tidos como os desadequados.

Nas suas **diferenças**, os modos como as crianças aprenderam a ser meninas ou meninos, mostraram não terem sido tanto as substâncias física, cognitiva ou emotivas radicadas e patentes nos seus meios, fins e nas formas mais visíveis de acção que foram relevantes, mas a imposição/internalização de limites de tolerância variáveis ao seu modo de expressão em função do género. *Isto é, a diferença realiza-se por formas de expressão culturalmente distintas de acordo com a existência de uma ética moral que os legitimou diferente e desigualmente* - esta uma sétima consideração.

Estou assim concordante com Thorne (1996) quando afirma que a análise das relações entre géneros em zonas exclusivas vs. zonas de transgressão de género tendem a acentuar a separação entre géneros na base de dualismos opostos que reproduzem ao nível local os estereótipos dominantes da sociedade e são reproduzidos activamente pelas crianças. Reprodução social essa que ao assegurar conservadoramente a continuidade com a tradição deixou a descoberto, em ambos os casos, fortes regimes de controlo social e vigilância intra e entre pares face àquelas acções e aos actores que ousaram resistir e desafiar a dualidade de género. Por conseguinte, **a construção das diferenças de género também comporta os processos em que essas fronteiras são frequente e, por vezes, violentamente contestadas**, de que o caso do Gil foi exemplar - esta uma oitava consideração.

Do ponto de vista do **padrão das interacções heterossociais em espaços genderizados** afirma-se, em nono lugar, que internamente o grupo das meninas **"orientado pelo mesmo 'norte'"** contrastou nas suas relações

heterossociais, antes de mais, pela não transgressão das fronteiras de género; o que não aconteceu com os meninos. Estes, internamente "**orientados por nortes diferentes**", primaram por, em situações de transgressão das fronteira de género se apresentarem unidos face às meninas, desenvolvendo relações mais convergentes e pacíficas entre si: os *mascarilhas*. Nesta circunstâncias, as meninas apresentaram para o exterior, relações diferenciadas entre si que variaram de acordo com os diferentes meninos. Daí que pareçam ter sido (des)orientadas por uma concepção dos meninos que privilegiou mais as suas qualidades como indivíduos e a relação interpessoal, enquanto que os seus congéneres parecem tê-lo feito valorizando, sobretudo, uma concepção delas como o *outro*, colectivo e indiferenciado. As acções de manutenção vs. transgressão que caracterizam o *trabalho em zona de fronteira de género*, corroboraram assim a definição das do grupo feminino - acerrimamente defendidas por elas - como *fechadas* e, com isso, reforçadas simbolicamente nos efeitos sociais do seu poder no grupo de crianças.

Em décimo lugar, as **relações heterossociais em espaços mais neutros** (cf. pt. 4.3.) deixaram a descoberto outros valores partilhados por ambos os géneros como parceiros amorosos, onde os temas da provocação, sexuais ou românticos se cruzaram frequentemente com os valores da cultura de pares já referidos. Ao introduzirem uma maior complexidade naquilo que pode ser visto como uma simples dominância de um género sobre o outro (a provocação exclusiva pode ser um sinal de *gostar de...* tal como as invasões dos espaços exclusivos de género podem ser vistas como a expressão de um interesse positivo), tornaram mais compreensíveis as relações de género vs. as relações de idade. Tal não invalidou no entanto, que os encontros nas *relações heterossexuais*, geralmente pautados por relações de maior autonomia, camaradagem, galhofa, brincadeira e contacto físicos se pudessem constituir em momentos de controlo e regulação ou de gestão de inseguranças e tristezas.

A institucionalização de normas sociais reguladores da acção colectiva dentro destes dois *grupos particulares* não foi, no entanto, apenas motivada pela prossecução e defesa dos ideais subjacentes às suas *identidades de género*. Perpassou por todas as configurações referenciadas, um padrão consensual de relações sociais no grupo de crianças, baseado numa **estrutura hierarquizada**

de **idades** onde a notoriedade e legitimidade com que *as/os mais velhas/os* deram o "tom" se traduz na "colagem" com que *as/os meninas/os das idades intermédias* e *as/os mais novas/os* e *novatos/as* seguem na sua "peugada", em particular **nos espaços genderizados** e na assunção das rotinas da culturas de género - esta uma décima primeira consideração.

Em décimo segundo lugar, a **hierarquia de idades, nas relações homosociais de género**, faz contrastar, a par de uma "certa" tolerância perante a diferença etária, o seu uso social como argumento recorrente para legitimação dessas diferenças em desigualdades sociais com os seus correspondentes poderes e dominações, independentemente das idades ou condições sociais, como se viu na posse de objectos ou primazia de lugar. Neste cruzamento, a autonomia, expressa frequentemente em relações de tolerância e condescendência para com *os/as mais novos/as* no seio de cada um dos *grupos homosociais* revelou, no entanto, ser sujeita a variações de grande amplitude, conforme a classe social, o estatuto e as relações de sociabilidade mantidas - o caso Rui, Clara e da Vera, Marco, respectivamente.

Em décimo terceiro lugar, **os padrões de relação entre iguais em fracção de idade e género** pautaram-se ora por relações de grande cooperação e paz social onde a partilha de objectivos e temáticas de acções comuns cimentava outras afinidades onde se relevam as de classe social, as de natureza afectiva e decorrentes das relações de sociabilidade; ora por relações de grande confronto e conflitualidade em torno da disputa de objectos ou de papéis de liderança, radicados numa ética onde a propriedade material e a primazia são reivindicados como sinónimos de maior poder e estatuto.

Os valores da amizade e/ou do amor e/ou da plausibilidade são aqueles que mais parecem ter contribuído para **igualizar as diferenças de idades e classe social nos grupos homosociais de género**, o que renova a importância da construção afectiva do grupo social e das competências sociais dos actores - uma décima quarta consideração.

A autonomia relativa que perpassa a **hierarquia de idades** que estrutura internamente cada um dos grupos de género manifesta-se igualmente na avaliação que as crianças fazem das competências sociais exibidas pelos actores pelo que se reservaram o direito de, com base nesse critério de

credibilidade, refazerem e instituírem uma outra hierarquia de valor que ultrapassa as das idades: as lógicas que fazem simplesmente corresponder aos maiores e mais possantes fisicamente, uma *maior idade* e uma *maior experiência institucional*, e estas a uma maior versatilidade na apropriação do espaço e no estabelecimento de relações sociais com outros, apresentaram-se frequentemente baralhadas. Neste sentido, *as competências sociais exibidas pelos actores constituíram-se numa arma poderosa de poder mas também de contra-poder para as crianças se localizarem e serem localizados na organização social do grupo de crianças* - esta uma décima quinta consideração.

Em décimo sexto lugar, a par das *hierarquias de idades* ou de *competência social* subsistiu internamente, **a ambos os grupos homossociais de género a estrutura social baseada nos princípios e valores das classes médias ou grupos intermédios em ascensão**, veiculados pelas crianças a eles pertencentes ou aderentes. Foram elas que ditaram, instalaram e renovaram as modas do *brincar* e dos usos sociais e lúdicos de determinados objectos. Mais; viram-se ainda agraciadas com o reconhecimento social dos/as que nelas/es vêm as/os que melhor podem, sabem e as consideram as/os mais populares do JI da Várzea.

Se as regras partilhadas - as universais e as particulares -, fornecem uma base para os actores terem experiências similares, um quadro de referência e de categorização que lhes permite comunicar e analisar as actividades, mas também estabelecer distinções entre *nós* e os *outros* e posicionar-se socialmente, como é que, individualmente, as crianças lidaram com isso? Como é que usaram estratégica e flexivelmente ou não, diferentes estilos de acção e se moveram intra e entre grupos? E aquelas crianças que, de todo, são a prova cabal de os constrangimentos estruturais têm efeitos duradouros e de que o tempo, embora um precioso auxiliar, por si só não basta?

Regresso então às crianças para (re)considerar na continuidade substancial com o seu passado - o seu *habitus* e/ou *stock de conhecimentos* - e na história da sua relação entre os pares no JI - patentes nas estruturas institucionais e na estabilidade dos principais sistemas de regras que regem a organização social do grupo -, até que ponto elas foram, ou não, capazes de gerar descontinuidades no processo de reprodução social que se salienta das relações entre pares. Uma vez que aquele também fornece em si próprio,

oportunidades para o surgimento de novos tipos de acções e actores sociais, destacarei, nos desafios aos constrangimentos estruturais e na alteração do seu posicionamento ou não, os percursos "pares" e "ímpares" que procuraram manter ou contrariar a lógica da reprodução social.

**4.4.3. "Cada qual(ais) nos seus espaços e o(s) lugar(res) de cada qual(ais)" ou... de como os actores sociais lidaram com as diferentes *fronteiras* e *hierarquias* dos grupos de género, idades e classe social. O papel estratégico das sociabilidades e a presença de diferentes estilos de agência na (re)organização social do grupo de crianças.**

• Entre "pares" e "ímpares", salientar os percursos singulares ou... da (re)organização social do grupo das meninas no tempo.

A Gabi e a Ana, foram as duas *mais velhas* que, juntamente com a Rita, maior estatuto social alcançaram no grupo de meninas e no grupo de pares.

A aquisição deste estatuto, diferenciado no tempo, nas suas causas e justificações, deve-se, no caso da **Gabi** (5 a), ao acúmulo de estatutos - *veterana*, *mais velha*, origem social nos grupos intermédios em ascensão (cf. cap. III) -, corroborados pela exibição e uso estratégico, contínuo e extraordinário, de artefactos de consumo associados à cultura material infantil (cap. V). Estes, conjugados com os valores da cultura feminina - criação de modas femininas que definiram e exploraram imagens de feminilidade ousadas, sexualizadas e vaidosas -, revelaram um estilo de agência *ímpar* no JI da Várzea, capaz de conferir qualidades sempre renovadas à *rotina do vestir e enfeitar* (cap. VI) a que acresceu uma marca pessoalíssima que distinguiu a Gabi: o toque de sofisticação e uma estudada atitude de snobismo e afectação. Uma postura reforçada por uma personalidade destemida e transgressora de algumas regras sociais estabelecidas, cujo sucesso, ilibando-a de justificações, lhe conferiram uma aura de admiração e prestígio, tão desejada como temida que, geradora de distâncias sociais e inacessibilidade, ao mesmo tempo a colocaram simbolicamente acima das demais. Tal reflectiu-se uma autonomia invejável na tomada de decisões, mas, sobretudo, num estilo de relação de autoridade incontestada que a autorizava como sumidade a propósito das várias matérias de interesse da cultura infantil e da cultura feminina. Uma extrema *selectividade* nas suas actividades preferenciais e nas relações interpessoais, privilegiaram o relacionamento endógeno com *outras/os* do mesmo nível social

(a sua amizade com a outra menina que maior estatuto social de origem detinha no grupo, a Rita). O afastamento deliberado das crianças que provinham de grupos sociais mais desfavorecidos mas a aceitação da companhia daquelas que se revelaram exímias no desempenho de determinadas competências sociais e técnicas, como foi o caso da Ana, prosseguiram uma clivagem social bem vincada como *mais velha*, *top girl* e *menina bem*, capaz de suplantar *handicaps* físicos potencialmente constrangedores. Pode-se então dizer-se que o percurso da Gabi é exemplar dos modos como as justaposições dos poderes conferidos primeiramente pela classe social se traduziram numa posição de dominação legitimada pelo estatuto social de género e idade, localizado no topo da hierarquia do grupo, bem como dos processos de reprodução social que ocorrem entre pares, onde a difusão de um modelo de comportamento assente na individualidade e num refinamento sócio-cultural e económico que os artefactos e o gosto estético denunciavam, encontra na informalidade dos espaços-tempos das crianças uma caixa de ressonância dos valores dominantes da cultura da classe média, consumista e hedonista.

No caso da Ana (5 a), a "aposta" parece ter-se realizado por via da afirmação de um estilo cognitivo, moral e social singular que a definiram como actor conhecedor. Posicionada pelas suas origens sociais, exactamente do polo social oposto ao da Gabi, na base da hierarquia social, a Ana não detinha, para além de um físico valorizado - alta, loira, olhos azuis - e dos estatutos de *veterana* e *mais velha* conferidos pela idade e antiguidade na instituição, senão a sua própria experiência de vida e as competências individuais para se fazer valer. Uma acção social permeada pelo despojo de artefactos e artifícios, tornando-a pouco visível, foi contrabalançada por uma *selectividade nas actividades* e um estilo de relação interpessoal - intervenção asisada na resolução de problemas, no respeito e cumprimento de regras, no evitamento de conflitos, na ajuda, no recurso a justificações e argumentos radicados na defesa do bem comum - que fizeram dela uma espécie de representante do adulto-educadora junto das outras crianças. Daí, o epíteto de *mais velha das mais velhas*, redobrado e ruidoso quando se afirma pela sua *expertise* única no âmbito das grafias. Isto significa que o seu posicionamento no topo da hierarquia da organização do grupo de meninas e de pares foi construído paulatinamente e que o reconhecimento da sua autoridade foi mais demorado no tempo que o da

*Gabi*, dado ter necessitado de manter as provas dadas. Não se desconsidera assim o recurso às relações de sociabilidade como uma espécie de trampolim para a consolidação de uma posição social elevada no grupo, publicamente reconhecida, onde uma estratégia de aproximação selectiva e de manutenção de relação privilegiada com o duo mais poderoso do grupo, *Gabi/Rita*, por via daquilo que percebeu ser importante para lhes agradar e captar a atenção - os vernizes - ou para subtilmente se mostrar alguém interessante e necessária - os desenhos -, a/se revelou em toda a sua eficácia. Uma relação com proveitos mútuos que se reconfigurou num duo cada vez mais exclusivo: *Gabi/Ana*<sup>441</sup>, mas onde esta última jamais hesitou em alimentar uma atitude de deferência e manter uma posição de deliberada subalternidade para com a primeira. O accionamento destas estratégias mostram-na competente na manipulação de estilos de agência flexíveis, ora de iniciativa geral, ora de submissão particulares que granjeando-lhe uma base de apoio social alargada, reconhecem a importância e valor dos seus *méritos pessoais*. São eles e à sua custa que a Ana enceta uma rota de *mobilidade social ascendente* que se constitui igualmente num percurso ímpar. Ímpar, pelo quanto se afasta do seu posicionamento inicial na organização do grupo feminino e de pares; ímpar também pelo quanto representa de desafio individual aos constrangimentos estruturais de classe que pesavam sobre si e dos custos que, ao mesmo tempo, tal implica.

A *Inês* (5 a) e *Ilda* (5 a) sendo das meninas que apresentaram uma maior variedade de opções nas suas actividades preferenciais e relações de género e idades, reforçam as suas diferenças sociais de origem e antiguidade na instituição, sobretudo, pelo tipo de relação social que estabelecem com as *outras* crianças. Assim, é lícito afirmar que a aceitação e popularidade que a primeira colheu e manteve, mercê da introdução de atractivos que dotaram as actividades e as "brincadeiras" na casa de conteúdos e significados qualitativamente inovadores e das relações de cooperação, reciprocidade positiva e ajuda que conseguiu rapidamente estabelecer e levar a bom termo foi inversamente proporcional ao clima de tensão e conflitualidade que decorreu da imposição de relações de poder e/ou competição que deram a tónica às interacções e relações sociais em que se envolveu a segunda. Apesar de acumular em si os poderes

---

<sup>441</sup> Duo apertado esse, que se manteve com a transição destas meninas para a Escola Primária e nos anos que se seguiram.

advindos de ser uma *mais velha*, *veterana*, detentora do físico *mais possante* no grupo de crianças e uma origem social que no contexto do JI da Várzea não lhe era de todo desfavorável, a **Ilda**, não colheu o reconhecimento e a aceitação social por parte dos/as *outros/as* que os poderiam potenciar, legitimar e converter num estatuto elevado na estrutura social do grupo de meninas e de pares. Exemplo singular de destemor e resistência à hierarquia feminina e de autoridade representadas pela Gabi e aos modelos mais convencionais de feminilidade, terá sido o seu estilo de acção, reproduzindo veementemente as formas mais primárias de imposição do poder perante as/os *mais novas/os* e despossuídos que, confinando-a a uma posição de marginalidade, a impediram de emparceirar em pé de igualdade com as demais poderosas e ser popular no grupo. Desrespeito pelas regras de tolerância para com as/os *mais novas/os* e abuso de poder, rigidez e falta de "tacto" social perante as hierarquias aceites e reconhecidas, eis a imagem de um estilo pessoal e de uma personalidade que convertendo a Ilda numa criança paradigmática de prolongada "crise de legitimidade", a rebaixaram no seu estatuto social no grupo de meninas e de pares. Tal não se verificou com a **Inês** que, mantendo um leque alargado de boas relações com as/os demais, conseguiu assegurar a sua ligação às meninas com maior estatuto social no grupo e ser, ao mesmo tempo, uma interlocutora e referência junto das/os que eram posicionados na base da hierarquia social e de idades; uma espécie de eixo de convergência e articulação entre os vários grupos em presença que sendo importante para a manutenção do equilíbrio de forças se converteu no ganho de um estatuto relevante no grupo. Este, sem ser "ofuscante", manteve-se em linha de continuidade com a sua posição social de partida. Dois exemplos que mostram que a socialização entre pares, implica, em grande medida, a aprendizagem e a assunção dos estilos de agência adequados aos contextos e que a resistência nua e crua em se adaptar às hierarquias e aos valores dominantes da cultura de pares, tem um preço elevado, como bem ilustraram os desaires da Ilda.

A **Rita** (4a), parceira da Gabi na posição social cimeira do grupo de meninas e de pares, reforça-a com a relação de amizade que mantinham, prolongavam extra-muros do JI e permaneceu exclusiva por largo tempo. São todas estas *mais-valias* que parecem ter-se constituído em fonte de poder e legitimação para anular definitivamente uma diferença etária já de si minimizada



pelas provas dadas de elevada competência social nos vários domínios da cultura de pares: perita inigualável na arte de agir como directora, personagem e actor; conhecedora das regras e hábil na sua subtil manipulação, rápida e eficaz, criativa e inovadora, com sentido de oportunidade e humor, capaz de dinamizar, empolgar e tornar divertida uma qualquer actividade rotineira. Ao mesmo tempo, face a outras da *mesma idade* mas *novatas*, a Rita constituiu-se em ponte de acesso à sua entrada e participação nas acções sociais ocorridas no âmbito do "triângulo cor-de-rosa". Na charneira entre duas fracções etárias e na abrangência de relações de sociabilidade mantidas com *outros*, detinha uma posição central no grupo de pares que lhe granjeou, mesmo no exercício da sua autoridade, a expressão de solidariedades denotativas de uma grande popularidade no grupo. Já para o final do ano, essa popularidade foi partilhada com a Lola, com quem veio a cimentar uma relação de amizade e a formar um duo crescentemente poderoso no grupo feminino e de pares, em substituição do lugar deixado vago pela dupla Gabi/Ana<sup>442</sup>. *Tal como a Gabi, o percurso da Rita é exemplar dos modos como agem as continuidades e afinidades entre os grupos intermédios em ascensão à classe média e o "currículo" informal da cultura de pares e o do JI, que alimentadas pelas amizades são reflectidas na consolidação de uma posição cimeira na hierarquia de estatuto do grupo social. Todavia, distingue-se daquela nos seus processos de relação pela adopção de um estilo mais versátil, rutilante e "terra-a-terra", charmoso mas próximo, "erudito" e popular, cuja conversão em fonte de inspiração e desejo de igualar, nem por isso é menos eficaz nos seus efeitos em prol da reprodução social.*

A Lola (4 a), uma *novata* com uma origem social nos grupos sociais com mais dificuldades económicas, integrou-se rapidamente no JI onde se mostrou aberta à experimentação de novos espaços e relações plurais, ganhando, aos poucos, o reconhecimento social por mor das suas acções contextualizadas e das competências sociais aí expressas. Capaz de interpretar adequadamente as situações e ser eficaz nas suas entradas, de exhibir poder argumentativo e reflexividade na sustentação das suas opiniões e tomadas de posição, destaca-se por uma independência de pensamento e um estilo de acção liberto de dependências fixas a pessoas ou lugares. A tal ponto bem sucedido que fizeram

---

<sup>442</sup> Assim será no ano seguinte no JI da Várzea. O grupo de crianças foi liderado pela duo Rita/Gabi que tomadas amigas inseparáveis vêm depois a incluir nas suas relações a Clara.

dela uma espécie de "livre pensadora" e exemplo de alguém decidido e pragmático, despreconceituado e autónomo que ganha no tempo um espaço importante como opinião "isenta". *Tal como a Ana, também a ascensão social da Lola entre os pares parece ter explorado e rentabilizado positivamente a sua experiência de vida num agenciar pragmático, pautado por uma atitude de "bom-senso" e de elevada atenção aos outros, mas marca definitivamente a sua diferença porque, ao contrário daquela, não se dispôs a mitigar as suas relações nem a abdicar dos seus interesses ou razões para agradar a vontades alheias.*

Tom de voz mimado, queixinhas, elevada conflitualidade e competitiva pela posse de objectos, entradas em interacção mal sucedidas porque descontextualizadas e fazendo "tábua rasa" das presentes ou insistente imposição de uma liderança ignorante das hierarquias estatutárias do grupo de meninas, eis o rol de ingredientes para se tornar impopular e ser a "chata" do grupo, como foi o caso da **Rute** (4 a). Como se fora uma espécie de versão *novata* da Ilda, a Rute parece ter demorado a perceber as "regras do jogo", mostrando dificuldades em as flexibilizar de acordo com as conjunturas sociais; uma situação agravada com o "par" Rute/Ilda que em nada contribuiu para reconverter a sua posição aos olhos do grupo nem o seu baixo estatuto na hierarquia do grupo que assim, em pouco altera a sua posição social de partida.

Também a **Lia** (3 a) fosse pela sua inadequação nas entradas em interacção, desconsiderando o ponto de vista dos outros, fosse por um estilo pessoal onde se recusava frontalmente a aceitar as regras e as hierarquias dos grupos, desafiando-os provocadoramente e fazendo estalar conflitos abertos, viu rebaixada a sua baixa posição no grupo com a aquisição da reputação de impopular e conflituosa.

Estes constrangimentos foram obviados no caso da **Vera** (a *mais nova* da sala, mas a que detinha a posição social de origem mais elevada dentro da fracção etária dos 3 anos e a que secundava as *top girls* na apresentação de artefactos da cultura infantil e feminina) que aproveitando da condescendência maternalista das *mais velhas* primou por manter um estilo *low-profile*, fazendo "orelhas-moucas" das regras da casa e das hierarquias femininas, dando assim livre curso às suas vontades. Terá sido porventura aquela que mais potenciou o seu estatuto como *mais nova* e maior uso terá feito da autonomia concedida.

A Clara (3 a) sendo das crianças do grupo, das *mais novas, novatas* e das *mais despossuídas* sócio-economicamente, cedo conseguiu reduzir as distâncias etárias pela sua capacidade os desafiar através do accionamento flexível de estilos de acção de *adaptação* - rápida apropriação e contextualização dos conhecimentos e das regras às situações e relações em presença; ler previamente o conteúdos das interacções e os papéis e estatutos representados e posicionar-se adequadamente nas suas entradas em interacção; reproduzir os modelos de comportamento que parecem ser os dominantes ou pelo menos os que são recorrentemente adoptados pelas/os *mais poderosas/os*; mobilizar conhecimentos da realidade doméstica adulta chegando a introduzir uma nova rotina na *casa* -, *autonomia e autodeterminação* - não temer confrontar-se verbalmente com *mais velhas* e *poderosas*; apresentar sugestões de acção inovadoras; não aceitar sujeitar-se a situações ou posições que nas brincadeiras a colocassem na estreita dependência de outros; optar por usar estratégias de contra-poder quando esgotados os recursos de negociação e debate convencionais. Uma aprendizagem relâmpago dos estilos de agência *mais bem aceites* no grupo que embora valendo-lhe a reputação de "desenrascada" não obviaram com a mesma celeridade a sua condição de menina pobre, dificultando o seu reconhecimento social. *À semelhança do que aconteceu com a Ana e a Lola, também a Clara precisou de confirmar no tempo as provas dadas, acabando então por emparceirar com as mais velhas, vindo mais tarde, a ser reconhecida no grupo feminino e de pares com o estatuto da mais velha das mais novas.*

• Pares e ímpares, percursos singulares ou... a (re)organização social dos meninos.

Foram os *mais velhos e veteranos* – o Quim, o Rafa e o Manel, - quem dominaram as relações no grupo de meninos. Todos eles conhecedores das relações e representações acerca de cada um e dos restantes, a identificação por afinidades de classe e estilo de masculinidade parece ter fundado a constituição do duo inseparável Rafa/Manel, distinguindo-se nesse fechamento, quer do Quim, socialmente nos seus antípodas, quer do Gil, um *novato* desconhecido e estranho mas socialmente próximo.

Salientam-se então o **Rafa e o Manel** que tal como a Gabi e Rita, acumulam estatutos sociais que logo os colocavam no topo da hierarquia

masculina e do grupo. Aqui, o **Rafa** (5 a) destaca-se pela construção de uma autoridade assente na *extrema selectividade e exclusividade* por que pautou as suas escolhas de espaços, actividades e parceiros intra e entre géneros e idades e ainda, o estilo de comportamento em que se assumiu simultaneamente como o arauto da "verdade" masculina, seu vigilante e polícia, seu exemplo. Foi o **Manel** (5 a) quem, nunca quebrando a sua relação privilegiada com o Rafa, se assumiu dentro do grupo masculino como o mais prolixo e bem sucedido do ponto de vista das relações sociais e sociabilidades que estabeleceu nos diferentes espaços com outras crianças do grupo, independentemente do género, idade, posição social de origem ou do estatuto que ocupa dentro do grupo. Primou assim por um estilo de acção apostado em reduzir as diferenças sociais em prol de um estatuto de popularidade no grupo masculino e de pares. *À semelhança do percurso da Gabi e da Rita, os do Rafa e Manel são exemplares dos modos como as justaposições dos poderes conferidos primeiramente pela classe social se traduziram numa posição de dominação legitimada pelo estatuto social de género e idade, localizado no topo da hierarquia do grupo, bem como dos processos de reprodução social que ocorrem entre pares, onde a difusão de um modelo de comportamento assente na individualidade e num refinamento sócio-cultural e económico que os interesses selectivos contidos na abstracção das formas dos jogos de construção ou nas grafias denunciam, encontra na informalidade dos espaços-tempos das crianças uma caixa de ressonância dos valores da cultura da classe média referenciados à ideologia do dom, inteligência e criatividade.*

O **Quim** (6 a), que acumulava todos os requisitos que durante algum tempo fizeram dele uma espécie de proscrito - baixo nível sócio-cultural de origem, reputação estigmatizante, estatuto social "raso" - tornou-se um caso ímpar por ter sido capaz de conquistar um lugar reconhecido como competente e criativo no seio do grupo pela competência demonstrada em dotar as actividades corriqueiras de qualidades diferentes, tornando-as atractivas e "especiais"; um assombro que contribui fortemente para atenuar as distâncias sociais relativas aos meninos com maior estatuto social no grupo, o Manel e o Rafa, passando a ter como parceiro o Manel. Nesta mobilidade ascendente participa igualmente a sua relação de parceria com o Zé, um parceiro *mais novo* mas com uma posição especial no grupo masculino por via relação de fratria com o Rafa, onde a

manutenção de relações de elevada tolerância, condescendência e reciprocidade, parecem, em boa parte, ter contribuído para contrariar a sua imagem inicial negativa. *Tal como a Ana, Lola ou Clara, também a ascensão social do Quim parece ter rentabilizado positivamente a sua experiência de vida num agenciar pragmático junto dos meninos mais poderosos ao explorar criativamente recombinações da masculinidade, mas precisou de confirmar no tempo, sobretudo as "provas dadas" de cariz cognitivo e moral, dado na conjuntura dos mais velhos se ter pautado por manter uma atitude de não sujeição.*

As clivagens no interior desta fracção etária, indo além da classe social reacenderam-se na sua articulação com as masculinidades em presença: o **Gil** (5 a) Este, detendo inicialmente uma posição relativamente favorável, dada a sua localização nos grupos sociais intermédios em ascensão, foi sucessivamente confrontado com a possibilidade do seu abaixamento, devido à discrepância, escarcéu e consistência, pelo menos numa fase inicial do ano lectivo, da sua participação nos "espaços femininos"; uma sinalização no contexto das relações intra e entre pares que jamais deixou de ser representada como uma espécie de "peça solta". *Foi portanto, o seu estatuto social de género que mais fez perigar o seu estatuto social no grupo de pares mas que ao mesmo tempo o mostraram como alguém que marca definitivamente a sua diferença pela capacidade de resistência aos mais poderosos e dominantes.*

Se o **Zé** (3 a) o mais novo dos mais novos e novatos, mas detendo uma posição social de origem elevada, parece ter aproveitado as benesses advindas das relações de fratria com o Rafa para participar nos encontros sociais, o que em parte, justifica a sua aceitação por parte dos outros e o coloca numa posição privilegiada nesta fracção etária, já o **Marco** (3 a), mais dependente e pouco consistente na manutenção da apresentação de si, parece não ter potenciado as mais valias sociais que à partida lhe facilitariam a conquista de uma posição social mais prestigiante no grupo de meninos e de pares - origem social próxima dos grupos da classe média e a relação privilegiada com a Gabi -, reforça o seu estatuto social no grupo masculino e de pares como *mais novo*.

"Cativo" de uma origem social que no contexto do JI e da cultura de pares o tornava absolutamente alheio e inoperante, o **Rui** (4 a), na sua baixa posição social, inexperiência institucional e ausência de estatuto social, parece

colher dos papéis subordinados e da sujeição que o amarra a caprichos e dependências essenciais para *outros/as* ascenderem a posições de poder tão almejadas como mitigadas, uma oportunidade de "espreitar" para aquele *outro* mundo. Apesar do tempo lhe ter permitido lentamente estabelecer algumas relações interpessoais naquele contexto e ir apreendendo a ordem institucional adulta e a da cultura de pares, o Rui permaneceu sempre como "um peixe fora da água": desejando brincar com outros mas sempre sem saber qual e como a melhor maneira. *Nos antípodas das posições dos outros meninos, o trajecto do Rui, recoloca exemplarmente os efeitos sociais prolongados do habitus primário e dos constrangimentos estruturais colocados pela precaridade económica e social. E com isso das descontinuidades entre a sua cultura de origem e a veiculada pelo JI ou mesmo pelos restantes pares.*

Pode assim dizer-se que, regra geral, as crianças que no JI apresentavam à partida, uma posição social mais elevada de acordo com a sua origem social, a conseguiram manter - Rafa, Manel, Gabi, Rita e Inês. Mas pode também afirmar-se que regra geral, todas as outras, por referência à sua posição social de partida (cf. cap. III, 2.2., 2.3.), desenvolveram, no decurso do ano lectivo, percursos notáveis de mobilidade ascendente dentro das relações hierárquicas que organizaram o grupo de pares.

Manipular os referenciais culturais percebidos como importantes e valorizados para, em estratégias de mobilidade ascendente, atenuar as diferenças sociais, revela que a consciência que os actores têm das diversas possibilidades de acção ou a sua capacidade para as explorar, permite às/aos potencialmente mais fracos mas com conhecimentos consideráveis acerca de determinadas matérias, melhorar a sua posição dentro de certos limites em relação a actores mais fortes mas menos conhecedores. Foi o que aconteceu, ainda que socorrendo-se de estilos e formas de acção diferentes, com os percursos da **Ana, Clara e Quim**; os que protagonizados por crianças provenientes do grupo social mais desfavorecido da Várzea, possuidoras de pouco mais do que dos seus próprios méritos pessoais e competências sociais próprias, mais espectaculares foram pelos estatutos sociais alcançados e reconhecidos no grupo, ao longo do ano lectivo.

Revelaram, no entanto, que as crianças colocadas à *partida* em posições de *maior* vulnerabilidade social têm que dar mais provas do seu valor e sujeitarem-se a uma vigilância apertada, ao passo que outras, mesmo que pertencendo ao seu grupo social, parecem ter uma vigilância mais branda, especialmente se fizerem uso da tomada pública da palavra e, pela pertinência das suas intervenções, se fizerem ouvir - a **Lola**. O reconhecimento dos talentos das crianças deste grupo social, por sinal, o maioritário, tendo que ser comprovado pelas crianças que, afinal, sempre detiveram o poder - Gabi, Rita, Manel ou Rafa -, reitera que o percurso de ascensão social se faz por referência e tendo como bitola os grupos da classe média ou os que pela maior proximidade o representam, parecendo ser amplamente facilitado quando se faz acompanhar de relações de sociabilidade interessadas capazes de legitimar aquelas competências.

Assim, ao nível das relações entre pares, mais do que estratégias de resistência à ordem social das crianças, são as de mobilidade social assentes no valor da meritocracia, amplamente valorizado pela ordem adulta no contexto institucional, que se fazem notar e com elas, a subsistência activa do mecanismo de reprodução social nas relações entre pares. Isto quer dizer que quando se fala das crianças como actores sociais e se faz a apologia das suas formas de governo, não se pode esquecer os constrangimentos das estruturas sociais que pesam sobre elas, nem querer que o JI, apesar de poder contribuir para a realização de talentos e do princípio da igualdade de oportunidades, *compense a sociedade* (cf. Bernstein, 1970).

#### **4.4.4. Da re(organização) social do grupo de pares sob a égide do feminino, das/os mais velhas/os e dos valores da classe média.**

Se do ponto de vista das relações mais universalistas, a *reprodução interpretativa* do mundo adulto pelas crianças, contém em si uma lógica de ordenação que subscreve o *princípio da senioridade*, o mesmo se registou ao nível das *relações homossociais* em cada um dos sub-grupos de género onde foi possível aferir uma estrutura que aponta para relações de *dominação etária* em que os *mais velhos* lideram. Parecem assim não restar grandes dúvidas de que o valor de *ser grande* é um princípio estruturador transversal aos processos que organizando socialmente o grupo de pares, asseguram *articulações de sistema* e

de *integração social* (Giddens, 1984, 2000). De igual modo, se foi confirmando que as correspondências entre o estatuto social advindo da detenção de uma posição social de origem mais elevada tendiam à sua manutenção no âmbito da organização social do grupo de crianças, o que conduziu à consideração de que esta privilegiava *os valores, princípios e conhecimentos da classe média*. A acentuação dos mecanismos de continuidade presentes na reprodução social, perpetuadores das diferenças em desigualdades sociais no contexto das *relações homo e heterossociais* de género, traduziram os valores da classe média e gerontocráticos para plano da organização social do grupo de pares, nos posicionamentos de crianças como a Gabi, Rita, Manel e Rafa. Estas, ocupando e mantendo, desde logo, as suas posições cimeiras na hierarquia do grupo de pares, exemplam a sua filiação numa ordem social classista.

A ênfase nos processos de reprodução social apresenta no entanto uma particularidade no JI da Várzea que ocorre ao nível das *relações entre géneros*: foi o género feminino aquele que acima das idades e da classe social, se impôs como o dominante e legítimo. Com efeito, as meninas, contrariando a lógica que do ponto de vista da reprodução das relações sociais de género prosseguiria com a dominação masculina, ultrapassaram as fronteiras que delimitavam o espaço da casa para recriar um amplo triângulo dominado pela sua presença sendo capazes de influenciar os restantes espaços e de estabelecer novas relações entre eles. Neste sentido, aquele "triângulo cor-de-rosa", ao potenciar e desmultiplicar os poderes relativos das meninas como meninas pela asserção de uma ordem feminina que é reconhecida e aceite no grupo de crianças como dominante, converte também aqueles espaços, simbólica e estatutariamente, nos mais "centrais". Por conseguinte, se a presença delas na casa pode ser vista, por referência às representações sociais dominantes e adultas como reflexo da sociedade maior accionado pela reprodução, ainda que interpretativa dos papéis, funções e lugares que nela as mulheres ocupam, isso não significou que por referência à lógica e às dinâmicas das relações de género que entre as crianças se desenrolaram no contexto do JI da Várzea, tal tenha sido entendido e vivido como subordinação do espaço doméstico representado pela casa e pelas meninas ao espaço público representado pelos *jogos* e pelos meninos. Como se procurou mostrar, para além da casa ou mesmo de "fora", também no *posto médico* ou nos *desenhos*, elas são mais poderosas, no sentido em que



parecem não perder uma oportunidade para controlar as situações, ainda que em última instância possam estar a reproduzir os estereótipos dominantes da sociedade naquilo que têm de mais conservador.

Uma relação de dominação no feminino que sendo um dos grandes traços da ordem social das crianças, deve ser equacionada atendendo à vantagem numérica das meninas, à sua identidade feminina coesa e à ausência de um contraponto masculino equivalente. Mas que de modo algum pode negligenciar, as lógicas genderizadas que subjazem à organização dos espaços e do currículo informal proposto e accionado pelo adulto-educadora. Como tal, as meninas parecem aproveitar e rentabilizar, por um lado, as maiores oportunidades de acção proporcionadas pelo contexto institucional da Várzea que preocupado em atenuar e/ou apostado em reforçar as transições e relações entre a família e o JI, confere e faculta a recriação do espaço doméstico e comunitário no seu seio. Por outro lado, exercitam e exercem a sua autonomia e competências, também em espaços que não sendo à partida genderizados permitem a sua apropriação por elas (área da plástica). Neste contexto, os meninos, "presas" da lógica de dominação masculina parecem enfrentar as mesmas oportunidades como mais limitadoras e constrangedoras à sua acção, sujeitos que estão a ser mais facilmente apontados como alvo de críticas públicas.

A manutenção da ordem e do governo entre crianças, tornada compreensível por via da análise dos processos emergentes e de institucionalização de rotinas da cultura de pares (rotinas de acção e interacção, acções estratégicas da sua manutenção e sanção, conhecimento, poder social e redes de controlo e hierarquias de estatuto), elementos essenciais em jogo e jogados entre o indivíduo e entre estes nos grupos e as estruturas sociais, tem como virtude, não só assegurar continuidades entre o presente e o passado, como afinal, prolongar para o futuro a ordem estabelecida; *i.e.*: os seus sistemas de regras partilhados, reproduzindo-os. Sendo este o pendor que perpassa as relações sociais entre as crianças e reveste a constituição da sua organização como grupo social, recai sobre elas uma faceta que as coloca como actores implicados na perpetuação de preconceitos, estereótipos e princípios conservadores.

É pois, no contexto das diferentes oportunidades que afinal se instalam aquando da apropriação diferenciada de um espaço institucional que afinal "é igual para todos!" que se afigura pertinente reflectir, ainda que muito brevemente, *o JI como um espaço de cidadania, o brincar como a sua forma privilegiada de realização dos seus direitos como crianças e dos espaços-tempos das crianças como momentos por excelência do exercício da participação das crianças.*

• **"Virar o quotidiano do avesso" ou... JI como um espaço de cidadania e o brincar como uma forma de expressão do direito à participação?**

Perante o desenrolar dos processos de reprodução social observados nas relações entre as crianças e o seu contraste com as formas de resistência e transformação à ordem social adulta que se me foram colocadas com tanta visibilidade, importa alguma reflexão final acerca da compreensão do JI como arenas políticas culturais.

O ponto de partida decorre da lógica generalizada de que se o brincar é um direito universal das crianças<sup>443</sup> e o JI, um espaço institucional onde o seu *ofício é brincar* (Chamboredon & Prevost, 1973), "naturalmente" se constitui num espaço de cidadania e aberto ao exercício da participação das crianças. Com efeito, se historicamente, o JI, à semelhança da escola primária, se constituiu num espaço de cidadania para as crianças dos 3-6 anos, expressando o reconhecimento social da sua especificidade perante as outras crianças mais velhas, protegendo-as para prover à sua educação (Hendrick, 1990, 1997, Ferreira, 2000, Ferreira, Rocha & Neves, 2002), se, dizíamos, o JI enquanto medida de política socio-educativa faz jus aos seus direitos de Protecção e Provisão<sup>444</sup>, particularmente para as crianças de meios sociais desfavorecidos, é nos direitos de Participação que importa agora atentar.

---

<sup>443</sup> Corporizado na Declaração dos Direitos da Criança, adoptada em 20 Novembro 1959, pela Assembleia Geral da ONU e que crescentemente se espalhou pelo globo (cf. Ramirez & Boli, 1987), e mais recentemente na Convenção dos Direitos da Criança - 20 Novembro 1989, só foi ratificada por Portugal em 1990

<sup>444</sup> Do ponto de vista da substância dos Direitos da Criança - quando consideramos que eles se podem agrupar em Direitos de Protecção, Provisão e Participação, os 3 P's -, aqueles que tradicionalmente tendem a ser enfatizados são os direitos de Protecção - alimentação, saúde, educação, assistência e os de Provisão - -, enquanto que os de Participação nas decisões que dizem respeito à sua própria vida e à direcção das instituições em que actua, têm merecido muito menos atenção, quer do ponto de vista das políticas quer das práticas sociais. Neste sentido, não é de mais relembrar os art's 3º - que estabelece o princípio do melhor interesse da criança -; 12º - o direito da criança exprimir livremente a sua opinião sobre as questões que lhe dizem respeito, sendo tomadas em consideração as suas opiniões de acordo com a idade e maturidade - e 13º - o direito à liberdade de expressão e à liberdade de procurar, receber, expandir informação e ideias de toda a espécie sem consideração de fronteiras, sob a forma oral e escrita, ou qualquer outro meio à escolha da criança -da referida Convenção. Se é verdade que a interdependência dos diferentes direitos é a

Sendo verdade que a interdependência dos diferentes direitos é a condição da sua própria realização, não é menos verdade que o conjunto de direitos associados à participação são aqueles que geram maior controvérsia social. A grande justificação para esse facto, decorre do argumento de que as crianças necessitam de protecção exactamente porque são incapazes de agir por si próprias e com maturidade - cognitiva, afectiva, moral... - num mundo cheio de adversidade. Deste modo, a participação e o reconhecimento da autonomia que lhe está necessariamente associada, é contrária com o argumento da necessidade da protecção para o seu desenvolvimento, assumindo as crianças, por isso, mais um estatuto de objecto do que propriamente o de actores sociais no uso do seu próprio direito de expressão e mérito.

Regressando ao caso concreto do JI da Várzea, e por referência à ordem social adulta e às relações assimétricas de poder, as crianças, enquanto colectivo, embora assumindo e revestindo-se das características imputadas aos *grupos minoritários* - numa relação de subordinação explícita perante uma classe dominante reportada aos adultos, aqui representados pela educadora -, evidenciaram-se como grupo com uma *identidade partilhada* forjada, comumente reconhecida na defesa dos seus interesses e direitos próprios (cf. caps. V, particularmente, pt. 3.2. e cap. VI), fazendo emergir uma cultura infantil. O reconhecimento explícito com atribuição de importância própria a essa cultura infantil, constituía-se numa dimensão integrante da ordem social adulta e encontrava-se patente numa concepção dos *espaços-tempos das crianças* previamente consignados pela educadora, como espaços *delas/seus*, por excelência (cf. cap. IV). Apresentando-se como uma possibilidade de concretização efectiva dos direitos das crianças a expressões e formas alternativas de vida, configuravam-no como um espaço comunitário para/das próprias crianças no interior do contexto educativo do JI. Tal, ao significar uma política de controlo em que o adulto-educadora delega poder na gestão do espaço-tempo pelas crianças e uma forma de promover a sua inserção institucional, faz do quotidiano do JI da Várzea uma espécie de exercício contínuo de soluções de compromisso, pelo que as relações com o adulto-

---

condição da sua própria realização, também não o é menos que, são o conjunto de direitos associados à participação aqueles que geram maior controvérsia social.

educadora não se traduziram necessariamente em relações de assimetria simples.

Nesta perspectiva, quando se considera a participação das crianças nos *espaços-tempos das/para crianças*, pode dizer-se que, genericamente, esta se pautou pela oportunidade de realização pessoal e pela experimentação de limites, pelo exercício da autonomia e pelo reconhecimento pessoal e social, pela participação em acções colectivas e pelo respeito de decisões negociadas, até ao estabelecimento de relações de reciprocidade e respeito pelo *outro* (Bernstein, 1986, *cit.* Sarmiento, 2000:186). Tratou-se portanto, de uma forma de promover a participação das crianças, sobretudo na tomada de decisão e gestão das suas actividades e não tanto no planeamento do quotidiano do JI.

Ora, curiosamente, foi também nos espaços *seus* e por referência à ordem social das crianças, que essa força colectiva, auto-determinada e com poder afrontivo, surgiu, por um lado, mais “esmorecida” e esboroada perante tanta heterogeneidade e fragmentação internas – de idade, género e classe social - e por outro, na expressão das formas mais dilatadas de violência física e simbólica; perante, afinal, a assunção de esquemas de estruturação social que reintroduziram pela sua mão e no seu próprio seio a divisão, a distinção e a hierarquia. Torna-se assim, porventura, muito mais complexo salientar as dimensões em que age, afinal, a agência das crianças, mas, mais do que isso, dos sentidos assume agora a sua participação.

Quero com isto dizer que perante o forte pendor dos processos de reprodução social por que se pautaram as relações entre pares, acrescidos da não participação da Sara ou das dificuldades enfrentadas pelo Rui, ou da ascensão, até certo ponto mitigada da Ana, ou dos esforços e necessária intervenção paralela da Carlota junto do grupo de crianças para que o Gil ou o Quim pudessem ser vistos e valorizados, difícil se torna aceitar que pelo facto das crianças poderem brincar nos espaços mais informais de *faz-de-conta* da sala do JI, tal se consume o seu direito à participação ou que esta seja, por esse facto, um dado adquirido para todos. Neste sentido, a criação pelo adulto de um contexto e momentos educativos, que sob a égide da sua ordem social são supostamente “igualitários” porque dirigidos para as crianças-entre-si-enquanto-crianças, não pode deixar de ser reflectido sociologicamente uma vez que elas, apesar de crianças, TODAS, experienciam infâncias socialmente desiguais,

apresentando desiguais condições económicas e culturais para a participação. É o facto destas condições só poderem ser económica e culturalmente mobilizadas por alguns/mas que diferencia no grupo, o estatuto da criança participante, conduzindo aqueles/as que ficam àquem deste modelo para um estatuto social menor. Assim sendo, subjaz à concepção adulta acerca do grupo de pares, um essencialismo, segundo o qual as crianças que partilham a mesma natureza, partilham similitudes de condição entre si. Com efeito, na consideração do grupo de crianças como pares, procede-se com base numa homogeniedade por relação à fase de vida, ocultando-se quer a diferenciação das idades que a integram e o género, quer a diferenciação sócio-cultural dos vários contextos familiares de pertença.

Mais do que o espaço-tempo das crianças, gerido pelas próprias, é o espaço-tempo conduzido pelo adulto-educadora que confere ao JI e às práticas que o animam um carácter democrático na medida em que *aquela* visa expressamente materializar o princípio da igualdade de oportunidades e da meritocracia. Importa então que o adulto-educadora não confunda as formas com os conteúdos, ou seja; não é pelo facto de se consignar previamente um espaço-sala que apela à participação esperada que ela existe, assim como, não é pelo facto dessa participação sobre-enfatizar a forma do *brincar* que necessariamente promove uma participação igualitária entre as crianças. Pelo contrário, se o objectivo for o da promoção do JI como um espaço de aprendizagem e de exercício da cidadania, o que importa é que os adultos adquiram uma atitude reflexiva de natureza sociológica que lhes permita ler as práticas infantis na sua diversidade como objectos de conhecimento atravessados pela desigualdade social. Logo, é necessário alargar o discurso do entretenimento, em particular a justificação que articula e faz depender o pedagógico do lúdico para uma outra que tenha em consideração o político, o social e o cultural. Considerar as crianças como actores sociais competentes no seu próprio processo de socialização obriga então a estar atento às relações de dominação e hegemonia cultural, protagonizadas por si no contexto do JI, as quais contribuem para a reprodução das desigualdades sociais

## **VII - Bibliografia**



## Bibliografia

- ADLER, P & ADLER, P. (1987) (eds.), *Sociological Studies of child development, a research annual*, vol nº 2, London: JAI Press Inc.
- ADLER, P & KLESS, S. & ADLER, P. (1992), Socialization to gender roles: popularity among elementary school boys and girls, *Sociology of Education*, vol. 65 (july), 169-187.
- ABÉLÈS, M. (1993), L'antropologie à l'épreuve du local, in Mabileau, A. (1993), *A la recherche du "local"*, Paris: Harmattan, 52-66.
- ACCARDO, A & CORCUFF, Ph. (1986), *La sociologie de Bourdieu, textes choisies et commentés*, 2<sup>ème</sup> édition revue et corrigée, Bordeaux: Le mascaret.
- ALANEN, L. (1994), Gender and generation: feminism and the "child question", in QVORTRUP, J. et al. (eds), *Childhood matters: social theory, practice and politics*, Aldershot: Avebury, 27-42.
- ALEXANDRE-BIDON, D. CLOSSON, M. (1986), *L'Enfant à l'ombre des Cathédrales*, Lyon: Presses Universitaires.
- ALMEIDA, A. N. (2000), Olhares sobre a infância: pistas para a mudança, *Actas do Congresso Internacional "Mundos Sociais e Culturais da Infância"*, vol. I, Braga: CESC/IEC da UM, 7-18
- ALMEIDA, A. N. (2000), A sociologia e a descoberta da infância: contextos e saberes, *Forum Sociológico*, Dossier: as cores da infância, 3/4, nº 2, IEDS/UNL, 11-32.
- ALMEIDA, A. N. et al. (2000), *Famílias e maus tratos às crianças em Portugal, Relatório final*, Lisboa: Assembleia da República.
- ALMEIDA, M. V. (1995) *Senhores de si*, Oeiras: Celta Editora
- ALMEIDA, M. V., (org.), (1996), *Corpo presente, treze reflexões antropológicas sobre o corpo*, Oeiras: Celta Editora.
- ALVES COSTA, I & GUIMARÃES, M. A. (1986), *Eu era a mãe*, Lisboa: DEPE-DGEB. MEC
- AMBERT, A.M. & MANDELL, N., (1995) (eds.), *Sociological Studies of children*, London: JAI Press Inc.
- ARAÚJO, H. C. (2000), *Pioneiras na educação, as professoras primárias na viragem do século, 1870-1933*, Lisboa: IIE.
- ARGYLE, M. (1991), *Cooperation – the basis of sociability*, London: Routledge.
- ARON, R. (1991), *As Etapas do Pensamento Sociológico*, Lisboa: Círculo de Leitores.
- AUGÉ, M. (1998), *Não-lugares, introdução a uma antropologia da sobremodernidade*, Lisboa: Bertrand Editora.
- AUGÉ, M. (1999), *O sentido dos outros*, Petrópolis: Editora Vozes.
- AUWARTER, M. (1986), Development communicative skills: the construction of fictional reality in children's play, in CORSARO, W, COOK-GUMPERZ, J., STREECK, J. (eds.), *Children's worlds and children's language*, Berlin: Mouton de Gruyter, 205-230.
- ATKINSON, P. & HAMMERSLEY, M. (1994), *Etnografía, métodos de investigación*, Barcelona: Ediciones Paidós.
- ATKINSON, P. & HAMMERSLEY, M. (1998), Ethnography and participant observation, in DENZIN, N. K. & LINCOLN, Y. S. (eds), *Strategies of qualitative inquiry*, London: Sage Publications, 110-136.
- BADINTER, E. (s.d.), *O amor incerto*, Lisboa: Relógio de Água.
- BAIRRÃO, J. et al (1997), *A evolução dos sistema educativo e o PRODEP, Estudos temáticos*, vol. II, Educação Pré-escolar, Lisboa, CE-FSE, ME-DAPP e GEF
- BANDET, J & SARAZANAS R (1972), *A criança e os brinquedos*, Lisboa: Ed. Estampa.
- BARBIER, R. (1993), L'écoute sensible en approche transversale, in Pratiques de Formation, analyses, L'approche multiréférentielle en formation et en sciences de l'éducation, *Formation Permanente*, Université Paris VIII, 153-180.
- BARRETO, A. (org.) (1996), *A situação social em Portugal, 1960-1995*, Lisboa: ICS.
- BARTHES, R. (1982), Toys, in Jenks, C. (1982)(ed), *The sociology of childhood, essential readings*, London: Bastford Academic and Educational, Lda, 134-139.
- BASTOS, A. C. (2000), A infância em situação de pobreza, *Actas do Congresso Internacional "Mundos Sociais e Culturais da Infância"*, vol. III, Braga: CESC/IEC da UM, 46-52
- BELOTTI, E. (1975), *Educar para a submissão, o descondicionamento da mulher*, Petrópolis: Ed. Vozes. 6ª ed.
- BERGER, P. & LUCKMAN, T. (1966), *A construção social da realidade, tratado de sociologia do conhecimento*, Petrópolis: Ed. Vozes (8ª ed.), 1990
- BERNARD-BÉCHARIÈS, J. - Fr. (1994), Quels paradigmes pour une théorie de l'enfant acteur? *Enfances et Sciences Sociales, Revue de L'institut de Sociologie*, 1-2, Université Libre de Bruxelles, 21-37



- BERNESTEIN, B. (1975), *Langage et classes sociales - codes socio-linguistiques et contrôle social*, Paris, Ed. Minuit.
- BERNESTEIN, B. (XXXXXX) A Educação não pode compensar a sociedade, in STOER, S. E GRÁCIO, S., (org.) (1982), *Sociologia da educação -I*, Lisboa: Livros Horizonte.
- BERTHIER, P. (1996), *L'ethnographie de l'école, éloge critique*, Antropos, Paris: Ed. Economica.
- BIRDWHISTELL, R. (1970), Un exercice de kinésique et de linguistique: la scène de la cigarette, in WINKIN, Y. (coord.) (1981), *La nouvelle communication, textes recueillis et présentés par Yves Winkin*, Paris: Éditions du Seuil, 160-190.
- BLATCHFORD, P. (1998), *Social life in school, pupil's experience of bracktime recess from 7 to 16 years*, London: Falmer Press.
- BLIN, T. (1995), *Phénoménologie et sociologie compréhensive sur Alfred Schütz*, Paris: L'Harmatan.
- BOGDAN, R & BILKEN, S. (1994), *Investigação qualitativa em educação, uma introdução à teoria e aos métodos*, Porto: Porto Editora.
- BOLTANSKI, L. (1969), *Prime education et morale de classe*, Ed.L'École des Hautes Etudes en Sciences Sociales (1984).
- BOLTANSKI, L. (1990), *L'amour et la justice comme compétences, trois essais de sociologie de l'action*, Paris: Ed. Métailié.
- BOLTANSKI, L. & THÉVENOT, L. (1991), *De la justification, les économies de la grandeur*, Paris: Gallimard
- BONICA, L. (1990), Négociations interpersonnelles et jeux de fiction, in Stambak, M. & Sinclair, H. (1990) (org.), *Les jeux de fiction entre enfants de 3 ans*, Paris: PUF, 113-150.
- BOURDIEU, P. & PASSERON, J.-C. (1970), *A Reprodução*, Lisboa: Ed. Vega.
- BOURDIEU, P. (1971), Reprodução cultural e reprodução social, in Grácio, S. (org.), *Sociologia da Educação-I*, Lisboa: Livros Horizonte.
- BOURDIEU, P. (1972), *Esquisse d'une théorie de la pratique*, Genève: Droz.
- BOURDIEU, P. (1982), *O que falar quer dizer*, Lisboa: Difel (1998).
- BOURDIEU, P. (1987), *Choses dites*, Paris, Ed. Minuit.
- BOURDIEU, P. (1989a), Estruturas mentais, estruturas sociais, Portalegre, *Teoria e Educação*, nº3, 1991.
- BOURDIEU, P. (1989b), *O poder simbólico*, Lisboa: Difel.
- BOURDIEU, P. (1994), *Razões práticas, sobre a teoria da acção*, Oeiras, Celta Ed. (1997).
- BOURDIEU, P. (1995), A dominação masculina, in *Educação & Realidade*, 20 (2), 133-184.
- BOURDIEU, P. (1996), Novas reflexões sobre dominação masculina, in LOPES, M., MEYER, D., WLADON V. (orgs) *Género e saúde*, Porto Alegre, Artes Médicas, 28-40.
- BOURDIEU, P. (1998), *A dominação masculina*, Oeiras: Celta Ed., 1999.
- BOUDON, R. (org.) (1995), *Tratado de Sociologia*, Porto: Edições ASA, 343-378.
- BOWER, A. (1998), Boys and girls with disabilities: maternal expectations of gender behavior and independence, in YELLAND, N. (1998), *Gender in the early childhood*, London: Routledge, 36-55.
- BRANNEN, J. & O'BRIEN, M. (1996), *Children in families, policy and research*, London, Falmer Press.
- BRETON, Ph. (1989), L'argumentation: entre information et manipulation, in CABIN, Ph. (coord) (1998), *La communication, état des savoirs*, Paris: Sciences Humaines Éditions, PUF, 159-167
- BROUGÈRE, G. (1994), *Brinquedo e cultura*, S. Paulo: Cortez Editora.
- BROUGÈRE, G. (1995a), Le jeu entre domestication et idéalisation, in GLAUMAUD-CARRÉ, M. (org.) *Plaisirs d'enfances, l'enfant, acteur de lien social*, Paris: Syrus, 31-41
- BROUGÈRE, G. (1995b), Jeu, sociabilité et socialisation, in GLAUMAUD-CARRÉ, M. (org.) *Plaisirs d'enfances, l'enfant, acteur de lien social*, Paris: Syrus, 79-88.
- BURGESS, R. (1984), *A pesquisa de terreno, uma introdução*, Oeiras: Celta Ed. (1994).
- BURNS, T. & FLAM, H. (1987), *Sistemas de regras sociais*, Oeiras: Celta Editora (2000).
- BURNS, T. (1992), *Erwing Goffman*, London: Routledge.
- CABIN, Ph. (coord.) (1998), *La communication, état des savoirs*, Paris: Sciences Humaines Éditions, PUF.
- CALLOIS, R. (1958), *Os jogos e os homens, a máscara e a vertigem*, Lisboa: Ed. Cotovia (1990).
- CAMPBEEL, J. (1965), A honra e o diabo, in PERISTIANY, J. G., *Honra e vergonha, valores da sociedade mediterrânica*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1988 (2ª ed), 111-138
- CARIA, T. (2000), *A cultura profissional dos professores, o uso do conhecimento em contexto de trabalho na conjuntura da Reforma Educativa dos anos 90*, Lisboa: Fundação Calouste Gilbenkian
- CARDONA, M. J. (1998), *Para a história da Educação de Infância em Portugal*, Porto, Porto Editora.
- CARVALHO, R. D. de (1999), *Vou lá visitar pastores*, Lisboa, Ed. Cotovia.
- CAVIN, E. (1991), Children doing "artwork", in WAKSLER, F. C. (ed.), *Studying the Social Worlds of Children - sociological readings*, London: The Falmer Press, 1994, 179-194.
- CERTEAU, M. (1990), *L'invention du quotidien, 1. Arts de faire*, Paris: Folio essais, Éditions Gallimard.
- CHAMBOREDON, J.-C. & PRÉVOT, J. (1973), O ofício da criança, in STOER, S. e GRÁCIO, S., (org.) (1982), *Sociologia da educação -I*, Lisboa: Livros Horizonte.

- CHAMBOREDON, J.-C. & PRÉVOT, J. (1975), *Changes in the social definition of early childhood and new forms of symbolic violence*, *Theory and Society*, 2, 331-350, Amsterdam
- CHAMBOREDON, J.-C. (1987), La sociologie de la socialisation: famille, école, agents d'encadrement et situations d'apprentissage. Le cas de la petite enfance, Notes critiques, *Revue Française de Pédagogie*, n° 83, Avril-Mai-Juin, 1988, 83-124.
- CHISHOLM, L., BÜCHNER, P., KRÜGER, H.-H. (ed.) (1990), *Childhood, Youth and Social Change, a comparative perspective*, London: The Falmer Press.
- CHOMBARD DE LAUWE, M. - J. (1971), *Um Outro Mundo: a Infância*, São Paulo: Editora Perspectiva, 1991
- CHRISTENSEN, P. H. (2000), Childhood and cultural constitution of vulnerable bodies, in Prout, A., *The body, childhood and society*, London: MacMillan Press, 38-59.
- CLARRICOATES, K. (1987), Child culture at school: a clash between gendered worlds?, in POLLARD, A. (1987) (ed), *Children and their primary schools, a new perspective*, London: The Falmer Press (1997), 188-206.
- COELHO, A. (1983), *Jogos e rimas infantis* (primeira recolha específica publicada em Portugal) IIº vol. Da Biblioteca de Educação Nacional, Porto: Magalhães e Moniz. (Reedição) Lisboa: Relógio d'Água, 1992.
- COENEN, H. (1986), A silent world of movements – interactional processes among deaf children, in CORSARO, W., COOK-GUMPERZ, J., STREECK, J. (eds.), *Children's worlds and children's language*, Berlin: Mouton de Gruyter, 254-291.
- CONEIN, B. (1998), La notion de routine: problème de définition, *Sociologie du Travail*, 4, 479-490
- CONNELL, R. (1990), Como teorizar o patriarcado, *Educação e Realidade*, 16 (2), Porto Alegre, 85-93
- CONNELL, R. (1995), Políticas da masculinidade, *Educação e Realidade* 20(2), Porto Alegre, 185-206
- CORCUFF, PH. (1995), *As novas sociologias*, Sintra: VRAL ed., lda.(1997)
- CORREIA, J. A. & MATOS, M. (1998), *Dispositivos e disposições na formação de adultos: a dinâmica da formatividade*, doc. policopiado.
- CORREIA, J. A. & MATOS, M. (2001), Da crise da escola ao escolocentrismo, in STOER, S. et al. (orgs.), *Transnacionalização da educação: da crise da educação à "educação" da crise*, Porto: Afrontamento.
- CORSARO, W. (1979), Young children's conception of status and role, *Sociology of Education*, vol. 52, 1, Jan, 46-59.
- CORSARO, W. (1981), Friendship in the nursery school: social organization in a peer environment, in ASHER S. & GOTTMAN, J. (eds) *The development of children's friendships*, Cambridge University Press, 207-241.
- CORSARO, W. (1982), Something old and something new, the importance of prior ethnography in the collection and analysis of audiovisual data, *Sociological Methods & Research*, vol. 11, n° 2, November, 145-166, Sage Publications, Inc.
- CORSARO, W. (1985), *Friendship and peer culture in the early years*, Norwood: Ablex Publishing Corporation.
- CORSARO, W., COOK-GUMPERZ, J., STREECK, J. (ed.) (1986a), *Children's worlds and children's language*, Berlin: Mouton de Gruyter.
- CORSARO, W. & STREECK, J. (1986b), Studying Children's worlds: methodological issues, in CORSARO, W., COOK-GUMPERZ, J., STREECK, J. (ed), *Children's worlds and children's language*, Berlin: Mouton de Gruyter, 13-35.
- CORSARO, W. (1986c), Routines in peer culture, in CORSARO, W., COOK-GUMPERZ, J., STREECK, J. (ed), *Children's worlds and children's language*, Berlin: Mouton de Gruyter, 231-251.
- CORSARO, W. (1988a), Routines in the peer culture of american and italian nursery school children, *Sociology of Education*, vol. 61, 1, Jan, 1-14
- CORSARO, W. (1988b), Children's conception and reaction to adult rules: the underlife of the nursery school, in HANDEL, G. (org.), *Childhood socialization*, New York: Aldine de Gruyter, 193-207
- CORSARO, W. & RIZZO, T. (1988c) Toward a better understanding of Vigotsky's process of internalization: its role in the development of the concept of friendship, *Developmental Review*, 8, 219-237
- CORSARO, W. (1989), La amistad en la guardería: organizacion social en un entorno de iguales, in TURRIEL, E., ENESCO, I. & LINAZA, J. (1989), *El mundo social en la mente infantil*, Madrid: Alianza Editorial, S.A., 125-154.
- CORSARO, W. (1990), From seggiolini to discussione: the generation and extension of peer cultures among Italian preschool children, *Qualitative Studies in Education*, vol. 3, n° 3, 213-230.
- CORSARO W. & MILLER, P. (eds) (1992a), *Interpretative approaches to children's socialization*, n°58, Winter 1992 S. Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- CORSARO W., MILLER, P. & GASKINS, S. (1992b), Theoretical and methodological perspectives in the interpretative study of children, in CORSARO W & MILLER, P. (eds), *Interpretative approaches to children's socialization*, S. Francisco, Jossey-Bass Publishers, pp:5-24
- CORSARO, W. & ROSIER, K. B. (1992c), Documenting productive-reproductive processes in children's lives: transition narratives of a black family, in CORSARO W & MILLER, P. (eds), *Interpretative*

- approaches to children's socialization, nº58, Winter 1992 S. Francisco: Jossey-Bass Publishers, 67-92.
- CORSARO, W. (1993), Interpretative reproduction in children's role play, *Childhood*, 1, 64-74.
- CORSARO, W. (1994), Discussion, debate and friendship processes: peer discourse in US and Italian nursery schools, *Sociology of Education*, vol. 67, nº1, ISSN-00380407, Copyright American Sociological Association, 23 pgs.
- CORSARO, W. (1997), *The sociology of Childhood*, London: Pine Forge.
- CORSARO, W. & EVALDSON, A-C. (1998), Play and games in the peer cultures of preschool and preadolescent children: an interpretative approach, *Childhood*, nº4, November, 377-402.
- CORSARO, W. & MOLINARI, L. (2000), Entering and observing in children's worlds: a reflection on a longitudinal ethnography of early education in Italy, in CHRISTENSEN, P. & JAMES, A (eds), *Research with children, perspectives and practices*, London: Falmer Press, 179-200.
- CORSARO, W. & MOLINARI, L. (2000), Priming events and Italian children's transition from Preschool to Elementary School: representations and action, *Social Psychology Quarterly*, vol. 63, nº 1, 16-33.
- COSNIER, J. (1998), Les gestes du dialogue, in CABIN, PH. (coord.), *La communication, état des savoirs*, Sciences Humaines, Éditions, PUF, 143-150.
- COSNIER, J. (1998), Empathie et communication: partager les émotions d'autrui, in CABIN, PH. (coord.), *La communication, état des savoirs*, Sciences Humaines Éditions, PUF, 181-186.
- COSTA, A. (1992), *A sociologia*, Lisboa, Difusão Cultural.
- COULON, A. (1987), *Etnometodologia*, Petrópolis: Ed. Vozes (1995).
- COULON, A. (1988), Ethnométhodologie et éducation, notes de synthèse, *Revue Française de Pédagogie*, nº 82, Jan-Feu- Mars, 65-101
- COULON, A. (1993), Ethnométhodologie et multiréférentialité, *Pratiques de Formation, analyses, L'approche multiréférentielle en formation et en sciences de l'éducation, Formation Permanente*, Université Paris VIII, 135-143.
- CUNHA, M. (1996), Corpo recluso, in ALMEIDA, M. (org.), *Corpo presente, treze reflexões antropológicas sobre o corpo*, Oeiras: Celta Editora, 72-86.
- DANAHER, G., SCHIRATO, T., WEBB, J. (2000), *Understanding Foucault*, London. Sage Publications.
- DANBY, S. (1998), The serious and playful work of gender: talk and social order in a preschool classroom, in YELLAND, N. (1998), *Gender in early childhood*, London: Routledge, 175-205.
- DANBY, S. & BACKER, C. (1998), How to be masculine in the block area, *Childhood*, vol.5, nº2, 151-176.
- DAVIES, B. (1980), An analysis of primary school children's accounts of classroom interaction, *British Journal of Sociology of Education*, vol.1, nº3, 257-278.
- DAVIES, B. (1982), *Life in the classroom and playground – the accounts of primary school children*, London: Routledge.
- DAVIES, B. (1983), The role pupils play in the social construction of classroom order, *British Journal of Sociology of Education*, vol. 4, nº1, 55-69.
- DAVIES, B. (1987) The accomplishment of genderedness in pre-school children, in POLLARD, A. (ed), *Children and their primary schools, a new perspective*, London: The Falmer Press (1997), 42-57.
- DENZIN, N. K. (1971), The work of little children, in JENKS, C. (ed.), *The sociology of childhood, essential readings*, London: Gregg Revivals (1992), 189-194
- DENZIN, N. K. (1977), *Childhood socialization*, London: Josey-Bass Publications
- DENZIN, N. K. (1982), The work of little children, in JENKS, C. (ed), *The sociology of childhood, essential readings*, London: Bastaford Academic and Educational, Lda, 189-194.
- DENZIN, N. K. (1983) A note on emotionality, self and interaction, *American Journal of Sociology*, vol. 89, nº 2, 402-443.
- DENZIN, N. K. (1989), Interpretative interactionism, *Applied Social Research Methods Series*, vol 16, Sage Publications.
- DENZIN, N. K. & LINCOLN, Y. S. (1998) (eds.), *Strategies of qualitative inquiry*, London: Sage Publications.
- DENZIN, N. K. & LINCOLN, Y. S. (1998), Introduction: entering the field of qualitative research, in DENZIN, N. K. & LINCOLN, Y. S. (eds.), *Strategies of qualitative inquiry*, London: Sage Publications, 1-34.
- DEROUET, J.-L. (1992), *École et justice, de l'égalité de chances aux compromis locaux*, Paris Metaillé.
- DIAS, N. (1996), O corpo e a visibilidade da diferença, in ALMEIDA, M. (org.), *Corpo presente, treze reflexões antropológicas sobre o corpo*, Oeiras: Celta Editora, 23-44.
- DYSON, A. H. (1996), Cultural constellations and childhood identities: on Greek gods, cartoon heroes, and the social lives of schoolchildren, *Harvard Educational Review*, 66, 471-495.
- DOMINGOS, A. ET AL. (1986), *A Teoria de Bernstein em Sociologia da Educação*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- DUBAR, C. (1995), *La socialisation, construction des identités sociales et professionnelles*, Paris: Armand Colin Éditeur.
- DUBET, F. (1994), *Sociologia da experiência*, Lisboa: Instituto Piaget (1996).

- DUBUISSON, S. (1998), Regard d'un sociologue sur la notion de routine dans la théorie évolutionniste, *Sociologie du Travail*, 4, 491-502
- DURKHEIM, E. (1994), *Sociedade, Educação e Moral*, Lisboa: Rés Ed.
- DURKHEIM, E. (1983), *A Divisão do Trabalho Social*, vol. I, Lisboa: Editorial Presença, 3ª ed (1989).
- DURKHEIM, E. (1987), *O Suicídio*, Lisboa: Editorial Presença, 1992
- DUTERCOQ, Y. (1996), Notes critiques – Sociologie de l'expérience de François Dubet (1994), *Revue Française de Pédagogie*, nº 116, Juillet-Août-Septembre, 1996, 143-145.
- EDER, D. & PARKER, S. (1987), The cultural production and reproduction of gender: the effect of extracurricular activities on peer-group culture, *Sociology of Education*, vol. 60 (July), 200-213.
- ELIAS, N. (1989), *O Processo Civilizacional. Investigações Sociogenéticas e Psicogenéticas*, vol. I e II, Lisboa: Publicações D. Quixote.
- ELIAS, N. (1995), Sur le concept de vie quotidienne, *Cahiers Internationaux de Sociologie*, vol. 99, 237-246.
- FAGES, J.-B. (1998), Le collègue invisible, in Cabin, Ph. (coord), *La communication, état des savoirs*, Sciences Humaines Éditions, PUF, 125-130.
- FERNANDES, A. T. (2001), *Estudantes do ensino superior no Porto, representações e práticas culturais*, Porto: Edições Afrontamento.
- FERREIRA, A. G., (2000), *Gerar, criar, educar, a criança no Portugal do Antigo Regime*, Coimbra, Quarteto.
- FERREIRA, M. & ROCHA, C., (1994), Alguns contributos para a compreensão da construção médico-social da infância em Portugal, 1820-1950, *Educação, Sociedade e Culturas*, nº 2, Porto, Ed. Afrontamento, 59-90.
- FERREIRA, M. (1998), Dos silêncios da cultura oral à polifonia que pode produzir - contributos para pensar uma sociologia da infância. Recensão crítica do livro de Raul Iturra, O imaginário das crianças, *Revista Educação, Sociedade e Culturas*, nº 9, 1998, 298-230.
- FERREIRA, M. (1998), Crianças: percalços no percurso de construção de um objecto sócio-histórico e educativo. Fontes e categorias, in *Actas do I Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, Leitura e escrita em Portugal e no Brasil 1500-1970, políticas, mentalidades, práticas educativas*, III vol., Porto: Sociedade Portuguesa Ciências da Educação: 433-448.
- FERREIRA, M. & PINTO M. (1999) (orgs), Os quotidianos das crianças e a televisão, *Educação, Sociedade e Culturas*, nº 12, Porto: Edições Afrontamento, 163-204.
- FERREIRA, M. (2000a), *Salvar os corpos, forjar a razão, contributos para uma análise crítica da infância em Portugal, 1880-1940*, Lisboa: IIE.
- FERREIRA, M. & ROCHA, C. (2000b), "- Vou fazer seis anos! Queres vir à minha festa?" A construção sócio-cultural do aniversário: valores, práticas sociais em contextos de Jardim de Infância e famílias de meio rural e urbano, *Actas do Congresso Internacional "Mundos Sociais e Culturais da Infância"*, vol. III, Braga, IEC-UM, 356-372.
- FERREIRA, M. & ROCHA, C. & VILARINHO, E. (2000c) Changing professional practice. The sociology of childhood for the right of participation of children, in ROSS, A. (ed) *Developing identities in Europe: citizenship education and higher education, proceedings of the second Conference of the Children's Identity and citizenship in Europe Thematic Network*, CiCE Second European Conference, University of Athens, London: Cice publication, 287-294.
- FERREIRA, M. (2001), Breves considerações sobre a hygiene e a educação physica da creança". A construção médico-social da criança dos 0-3 anos a partir das teses inaugurais apresentadas na Escola Médico-Cirurgica do Porto, 1840-1900, comunicação apresentada no *III Congresso Luso-brasileiro de História da Educação*, Coimbra (no prelo).
- FERREIRA, M. & ROCHA, C. (2002), Aprender a ser rapaz entre rapazes e raparigas. Masculinidades em duas escolas C+S do distrito do Porto, *Trabalhos de Antropologia e Etnologia*, vol. 42 (1-2), Porto: Sociedade Portuguesa de Antropologia e Etnologia, 49-68.
- FERREIRA, M, ROCHA, C. & Neves, T. (2002), "O que as estatísticas nos 'contam' quando as crianças são contadas" ou... as crianças nas estatísticas oficiais e a infância como construção social (Portugal, 1875-1925), com Cristina Rocha e Tiago Neves, *Revista Educação, Sociedade e Culturas* nº 17 (no prelo).
- FERREIRA, M. Os estranhos 'sabores' da perplexidade numa etnografia com crianças, in Caria, T. *Metodologias etnográficas em Ciências Sociais*, Porto, Edições Afrontamento (no prelo).
- FERREIRA, V. (1981), Mulheres, família e trabalho doméstico no capitalismo, *Revista Crítica de Ciências Sociais*, nº6, Maio 1981, 47-86.
- FETTERMAN, D. M. (1989), *Ethnography, step by step*, Applied Social Research Methods Series, Vol 17, Sage Publications.
- FEUERHAHN, N. (1993), *Le comique et l'enfance*, Paris: PUF.
- FEUERHAHN, N. (1994) Le rire des enfants, un object dérisoire pour les sciences sociales? *Revue de L'institut de Sociologie, Enfances et Sciences Sociales*, 1-2, Université Libre de Bruxelles, 39-50.

- FINE, G. A. & SANDSTROM, K. (1988), *Knowing children, participant observation with minors*, Qualitative Research Methods, vol. 15, London: Sage Publications.
- FINE, G. A. (1988) Friends, impression management and preadolescent behavior, in HANDEL, G. (org.) *Childhood socialization*, New York: Aldine de Gruyter, 209-324.
- FLORIO, S. & SHULTZ, J. (1979), Stop and freeze: the negociation of social and physical space in a kindergarten/first grade classroom, *Anthropology & Education Quarterly*, 1979 (10), 3, 166-181.
- FOUCAULT, M. (1966) *As palavras e as coisas, uma arqueologia das ciências humanas*, São Paulo, Martins Fontes (1987).
- FOUCAULT, M. (1987), *Vigiar e punir, história da violência nas prisões*, Petrópolis: Edições Vozes
- FOURNIER, J-Y. (1998), Les apports de l'analyse transactionnelle à la communication, in CABIN, Ph. (coord), *La communication, état des savoirs*, Paris: Sciences Humaines Éditions, PUF, 221-230.
- FRANCIS, B. (1997), Power plays, constructions of gender and power in role plays, *Gender and Education*, vol. 9, nº 2, 179-191.
- FRANCIS, B. (1998), *Power plays, primary school children's constructions of gender, power and adult work*, London: Trentham Books.
- FRAZÃO-MOREIRA, A. (1996), A aprendizagem do grupo doméstico, in ITURRA, R. (org), *O saber das crianças*, Setúbal: ICE, 27-68.
- FRAZÃO-MOREIRA, A. (1997), Meninos entre árvores e lianas - a aprendizagem do mundo e das plantas pelas crianças nalus (Guiné Bissau), *Educação, Sociedade e Culturas*, nº 7, 75-108.
- FRAZÃO-MOREIRA, A. (2000), Saberes e aprendizagens de crianças em meio rural. Problemática em torno de dois contextos distintos: rural português (região do alto dourado) e África ocidental (povo nalu da Guiné-Bissau), *Actas do Congresso Internacional "Os mundos sociais e culturais da infância"*, vol. III, Braga, IEC-UM, 261-266.
- FRIEDBERG, E. (1995), Organização, in BOUDON, R. (org), *Tratado de Sociologia*, Porto: Edições ASA, 343-378
- FRØNES, I. (1994), Dimensions of childhood, in QVORTRUP, J. et al. (eds) (1994), *Childhood matters: social theory, practice and politics*, Aldershot: Avebury, 145-164.
- FRØNES, I. (1995), *Among peers, on the meaning of peers in the process of socialization*, Oslo: Scandinavian University Press.
- GALEANO, E. (s/d), *Patatas arriba, la escuela del mundo al revés*, s/ed.
- GARNIER, P. (1995), *Ce dont les enfants sont capables, Marcher XVIII, Travailler XIX, Nager XX*, Paris: Éditions Métailié.
- GARFINKEL, H. (1967), *Studies in ethnomethodology*, Cambridge, Polity Press (1996).
- GARVEY, C. (1977), *Brincar*, Lisboa: Moraes Ed.
- GARVEY, C. (1987), Communicational controls in social play, in SUTTON-SMITH, B. (ed.) *Play and learning*, New York: Gardner Press, 109-125
- GEERTZ, C. (1973), Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura, in *Interpretación de las culturas*, Barcelons, Gedisa Editorial, 19-41.
- GEERTZ, C. (1983), *O Saber Local*, Petrópolis: Editora Vozes, 1999.
- GEERTZ, C. (1988), *Ici et là-bas, l'anthropologue comme auteur*, Paris: Éditions Métailié, 1996.
- GÉLIS, J. (1978), *Entrer dans la vie, naissances et enfances dans la France traditionnelle*, Paris: Collection Archives, Éditions Gallimard.
- GÉLIS, J. (1986), *L'Arbre et le Fruit, la naissance dans l'occident moderne*, (XVI-XIX), Paris: Fayard.
- GENTILI, P. (1995), A McDonaldização da escola, a propósito de consumindo o "outro", in Costa, Marisa Vorraber. (org.), *Escola básica na virada do século*, Porto Alegre, FASEC/UFGRS, 21-29.
- GEP/ME (1992), *Sistema educativo português, situação actual e tendências*, 1990, Lisboa
- GIDDENS, A. (1984), *A Constituição da sociedade*, S. Paulo: Martins Fontes.
- GIDDENS, A. (1987), *Dualidade da estrutura*, Oeiras: Celta Editora, 2000.
- GIDDENS, A. (1991), *Modernidade e identidade pessoal*, Oeiras: Celta Editora (1994)
- GIDDENS, A. (1992), *Transformações da intimidade, sexualidade, amor e erotismo nas sociedades modernas*, Oeiras: Celta Editora (1995).
- GIDDENS, A. (1995), *Política, sociologia e teoria social, confrontos com o pensamento clássico e contemporâneo*, Oeiras: Celta Editora (1998).
- GILBERT, K. (1998), The body, young children and popular culture, in YELLAND, N. (1998), *Gender in the early childhood*, London: Routledge, 55-71.
- GIROUX, H. (1986), *Teoria crítica e resistência em educação*, Petrópolis: Ed. Vozes.
- GIROUX, H. (1995), A Disneyização da cultura infantil, in Tomás Tadeu da Silva e António Flávio Moreira (orgs), *Territórios contestados, o currículo e os novos mapas políticos e culturais*, Petrópolis: Editora Vozes, 49-81.
- GLAUMAUD-CARRÉ, M. (1995) (org.) *Plaisirs d'enfances, l'enfant, acteur de lien social*, Paris: Syrus.
- GOFFMAN, E. (1961), *Manicômios, prisões e conventos*, S. Paulo: Ed. Perspectiva (1974).
- GOFFMAN, E. (1963), *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*, Rio de Janeiro: Ed. Guanabara (1988).

- GOFFMAN, E. (1974), *Les cadres de l'expérience*, Paris: Les Éditions du Minuit (1991).
- GOFFMAN, E. (1981), Engagement, in WINKIN, Y. (coord.), *La nouvelle communication, textes recueillis et présentés par Yves Winkin*, Paris: Éditions du Seuil, 267-278.
- GOFFMAN, E. (1993), *A Apresentação do eu na vida de todos os dias*, Lisboa: Relógio d'Água.
- GOLDMAN, B.D. & ROSS, H. & HAY (1987), Social games in infancy, in SUTTON-SMITH, B. (ed.) *Play and learning*, New York: Gardner Press, 83-107.
- GOLDMAN, L. & EMMINSON, M. (1997), The sooty show laid bear, children, puppets and make-believe, in *Childhood*, vol. 4, 325-342.
- GOMES, C. A. (1993), "Estratégias" na sala de aula: questões teóricas e metodológicas, in *Estruturas Sociais e Desenvolvimento, Actas do 2º Congresso Português de Sociologia*, Lisboa: Ed. Fragmentos e APS, 602-615.
- GOMES, C. A. (1998), *Conflito e Cooperação na escola secundária portuguesa, uma análise sociológica da interação na sala de aula*, tese de doutoramento, Braga: IEP-UMinho, (doc. polic.)
- GOMES, J. F. (1986), *A educação infantil em Portugal*, Coimbra: INIC.
- GOODE, D. & WAKSLER, F. (1990), The missing "who": situational identity and fault-funding with an ailing blind-deaf child, *Sociological Studies of Child Development*, vol. 3, London: JAI Press Inc. 203-223.
- GOODE, D. (1991), Kids, culture and innocents, in WAKSLER, F. C. (ed.) (1991), *Studying the Social Worlds of Children - sociological readings*- London, The Falmer Press, 1994, pp: 145-160.
- GOODY, J. (1977), *A domesticação do pensamento selvagem*, Lisboa, Presença, 1988.
- GOODY, J. (1986), *A lógica da escrita e a organização da sociedade*, Lisboa, Ed.70.
- GOODWIN, M. (1990), *He-said-she-said, talk as social organization among black children*, Bloomington, Indiana University Press
- GRIESHABER, S. (1998), Constructing the gendered infant, in YELLAND, N. (1998), *Gender in the early childhood*, London, Routledge, 15-35.
- GRUGEON, E. (1993), Gender implications of children's playground culture, in WOODS, P & HAMMERSLEY, (eds), *Gender and Ethnicity, ethnographic accounts*, London: The Open University, Routledge, 11-33.
- GUBERMAN, S. & RAHAM, J. & MENK, D. (1998), Transforming cultural practices: illustrations from children's game play, *Anthropology & Education Quarterly*, 29 (4), 419-445.
- HALL, E. (1959), *A Linguagem silenciosa*, Lisboa: Antropos, Relógio d'Água Editores (1994).
- HALL, E. (1966), *A dimensão oculta*, Lisboa: Antropos, Relógio d'Água Editores (1986).
- HALL, E. (1968), Proxémique, in WINKIN, Y. (coord.), *La nouvelle cmmunication, textes recueillis et présentés par Yves Winkin*, Paris: Éditions du Seuil.
- HALL, E. (1983), *A Dança da vida, a outra dimensão do tempo*, Lisboa: Antropos, Relógio d'Água Editores (1996).
- HANDEL, G. (1988), *Childhood socialization*, New York: Aldine de Gruyter.
- HARKER, R. (1984), Reprodução, habitus e educação, *Teoria e Educação*, Portalegre, nº 1, 1990: 79-91.
- HAMMERSLEY, M. & ATKINSON, P. (1983), *Etnografia, métodos de investigacion*, Barcelona: Ediciones Paidós (1994).
- HAMMERSLEY, M. (1990), *Classroom ethnography, empirical and methodological essays*, Open University Press.
- HARRÉ, R. (1978), Notes on the childhood conceptions of social order, *Educational Review*, vol.30, nº2, 111-116.
- HARTUP, W. (1978), Children and their friends, in MCGURK, H. (ed.), *Issues in childhood social development*, London: Methuen.
- HENDRICK, H. (1990) Constructions and Reconstructions of British Childhood: an interpretative survey, 1800 to the present, in JAMES, A. & PROUT, A. (org), *Constructing and Reconstructing Childhood, Contemporary Issues in the Study of Childhood*, London: The Falmer Press: 35-96.
- HENDRICK, H. (1997), *Children, childhood and English society, 1880-1990*, Cambridge: University Press.
- HERPIN, N. (1973), *A sociologia americana, escolas, problemáticas e práticas*, Porto: Ed. Afrontamento (1982).
- HOCHSCHILD, A. (1979), Emotion work, feeling rules and social structure, *American Journal of Sociology*, vol. 85, nº3, 551-575.
- HOLMES, R. M. (1998), *Fieldwork with children*, London: Sage Publications.
- HOLSTEIN, J. & GUBRIUM, J. (1998), Phenomenology, ethnometodology and interpretative practice, in DENZIN. N. K. & LINCOLN, Y. S. (eds) , *Strategies of qualitative inquiry*, London: Sage Publications, 137-157.
- HOUSSAYE, J. (1998) , Le Centre de Vacances et de Loisirs Prisonnier de la Forme scolaire, *Revue Française de Pédagogie*, n.º 125, Octobre-Novembre-Décembre, 95-107.
- HUIZINGA, A. (1954), *Homo Ludens*, Madrid: Alianza editorial, S.A. (1996).
- HUTCHBY, I & MORAN-ELLIS, J. (1998) (eds), *Children and social competence*, London, Falmer Press

- ITURRA, R. (1990) *A construção social do insucesso escolar-memória e aprendizagem em Vila Ruiva*, Lisboa: Escher.
- ITURRA, R. (1990a) *Fugirás à escola para trabalhar na terra - ensaios de antropologia social sobre insucesso escolar*, Lisboa: Escher.
- ITURRA, R. & REIS, F. (1990b), *O jogo infantil numa aldeia portuguesa*, Associação de Jogos Tradicionais da Guarda.
- ITURRA, R. (1995), Tu ensinas-me fantasia, eu procuro realidade, *Educação, Sociedade e Culturas*, nº 4, 91-103.
- ITURRA, R. (org), (1996), *O saber das crianças*, Setúbal: Instituto das Comunidades Educativas.
- ITURRA, R. (1997), *O imaginário das crianças: os silêncios da cultura oral*, Lisboa: Fim de Século.
- ITURRA, R. (1998), *Como era quando não era o que sou, o crescimento das crianças*, Profedições.
- ITURRA, R. (2000), *O saber sexual das crianças, desejo-te porque te amo*, Porto: Edições Afrontamento/ AJTG/AEDG.
- JAMES, A. (1993) *Childhood identities, self and social relationships in the experience of the child*, Cambridge: Edinburg University Press.
- JAMES, A. & HOCKLEY (1993), *Growing up and growing old, ageing and dependency in the life course*, London: Sage Publications.
- JAMES, A. & PROUT, A. (1995), Hierarchy, boundary and agency: toward a theoretical perspective on childhood, in AMBERT, AM & MANDELL, N., (eds), *Sociological Studies of children*, London: JAI Press Inc., vol 7, 77-101
- JAMES, A. & PROUT, A. (1996), Strategies and structures: towards a new perspective on children's experiences of family life, in BRANNEN, J. & O'BRIEN, M. (1996), *Children in families, policy and research*, London: The Falmer Press, 41-52.
- JAMES, A. & PROUT, A. (1997) (org), *Constructing and Reconstructing Childhood, Contemporary Issues in the Study of Childhood*, London, The Falmer Press.
- JAMES, A. & JENKS, C & PROUT, A. (1998), *Theorising childhood*, London: Polity Press.
- JAMES, A. & CHRISTENSEN, P. (eds.) (2000), *Research with children – perspectives and practices*, London: Falmer Press.
- JAMES, A. (2000), Embodied being(s): understanding the self and the body in childhood, in PROUT, A (ed), *The body, childhood and society*, London: Macmillan, 19-37.
- JAVEAU, C. (1994), Dix propositions sur l'enfance, object des sciences sociales, *Revue de L'institut de Sociologie, Enfances et Sciences Sociales*, 1-2, Université Libre de Bruxelles, 15-20.
- JAULIN, R. (1979) (org.), *Jeux et jouets, essai d'ethnotechnologie, textes reunis*, Paris, Ed. Aubier.
- JENKS, C. (1982) (ed.), *The sociology of childhood, essential readings*, London, Gregg Revivals (1992).
- JENKS, C. (1996), *Childhood*, London: Routledge.
- JENKS, C. (1996), Decoding childhood, in Atkinson, P. Davies, B. & Delamont, S. (org), *Discourse and reproduction – essays in honour of Basil Bernstein*, London, Falmer Press, 173-190.
- JOAQUIM, T. (1983), *Dar à luz, ensaio sobre as práticas e crenças da gravidez, parto e pós-parto em Portugal*, Lisboa: Publicações D. Quixote.
- JORDAN, E. (1995), Fighting boys and fantasy play: the construction of masculinity in the early years of school, *Gender and Education*, vol. 7. Nº 1, 69-86.
- JOSEPH, I. (1999), *Erwing Goffman y la microsociologia*, Barcelona: Gedisa Ed.
- JOYCE, M. C. (1991), Watching people watching babies, in WAKSLER, F. C. (ed.), *Studying the Social Worlds of Children - sociological readings*, London: The Falmer Press, 1994, 113-118.
- KALEKIN-FISHMAN, D. (1987), Performances and accounts: the social construction of the kindergarten experience, in ADLER, P. & ADLER, P. (ed.) *Sociological Studies of Child Development, a research annual*, vol. 2, London: JAI Press Inc., 81-104.
- KAUFMANN, J.-C. (1997), Le monde social des objects, *Sociétés Contemporaines*, nº 27, Juillet, 111-125.
- KEMPER, T. (1981), Social constructionist and positivist approaches to the sociology of emotions, *American Journal of Sociology*, vol. 87, nº2, 336-362.
- KEMPER, T. (1987), How many emotions are there? Wedding thw social and autonomic components, *American Journal of Sociology*, vol. 93, nº2, 263-289.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1998), L'analyse des conversations, in CABIN, PH. (coord), *La communication, etat des savoirs*, Sciences Humaines Éditions, PUF, 153-158.
- KLINE, S. (1993), *Out of garden, toys and children's culture in the age of TV marketing*, London: Verso.
- KLINE, S. (1995), The play of the market: on the internationalization of children's culture, *Theory, culture and society*, vol.12, 103-129.
- LAHIRE, B. (org.) (1999), *Le travail sociologique de Pierre Bourdieu, dettes et critiques*, Paris: Éd. De la Découverte.

- LAPASSADE, G. (1993), De la multiréférentialité comme "bricolage", *Pratiques de Formation, analyses, L'approche multiréférentielle en formation et en sciences de l'éducation, Formation Permanente*, Université Paris VIII, 115-133
- LAPASSADE, G. (1994), Court trait de microsociologie, Présentation du numéro, *Pratiques de Formation, analyses, Microsociologies, interactions et approches institutionnelles, Formation Permanente*, n° 28, Université Paris VIII, 27-60.
- LAPASSADE, G. (1996), *Les microsociologies*, Paris: Ed. Economica.
- LARANJEIRO, ET AL. (2000), Oferta e procura de espaços culturais para crianças e jovens, *Actas do Congresso Internacional "Mundos sociais e culturais da infância"*, vol. III, Braga: CESC/IEC-UMinho, 189-198.
- LAZEGA, E. (1999), Le phénomène colégial: une théorie structurale de l'action collective entre pairs, *Revue Française de Sociologie*, XL-4, 639-670.
- LE BRETON, D. (1990), *Anthropologie du corps et modernité*, Paris: PUF
- LECHNER, F. (1991), Simmel on social space, *Theory, Culture and Society*, vol.8, 195-201.
- LEMEL, Y. (1991), *Stratification et mobilité sociale*, Paris: Armand Colin.
- LEONARD, D. (1990), Persons on Their Own Right: Children and Sociology in UK, in CHRISHOLM, L., BUCHNER, P., KRUGER, H-H. (ed.), *Childhood, Youth and Social Change, a comparative perspective*, London: The Falmer Press, 58-70.
- LESNE, M. (1984), *Trabalho pedagógico e formação de adultos*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- LEVER, J. (1988), Sex differences in the complexity of children's play and games, in HANDEL, G. (ed), *Childhood socialization*, New York: Aldine de Gruyter, 325-343.
- LIMA, L. (1998), *A escola como organização e a participação na organização escolar*, Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- LIMA, A. P. (1997), Trabalho de campo com famílias da elite empresarial de Lisboa: um terreno para a análise e o exemplo da relação de poder, *Ethologia*, n° 6, 8, Departamento de Antropologia da FCSH-UNL, Lisboa: Ed. Cosmos, 105-122.
- LIPIANSKY, E. D. (1998), Les dessous de la communication interculturelle, in CABIN, PH. (coord), *La communication, état des savoirs*, Paris: Sciences Humaines Éditions, PUF, 269-276.
- LLOYD, B. & DUVEEN, G. (1991), Expressing social gender identities in the first year of school, *European Journal of Psychology of Education*, vol. VI, n° 4, 437-447.
- LOPES, A. (2001), *Libertar o desejo, regatar a inovação, a construção de identidades docentes*, Lisboa: IIE
- LOPES, M. C. (1997), *Comunicação e Ludicidade na formação do cidadão pré-escolar*, dissertação de doutoramento apresentada à Universidade de Aveiro, Vol. I, II, (doc. policopiado).
- LOURO, G. (1995), Género, história e educação: construção e desconstrução, *Educação e Realidade*, 20(2), Porto Alegre, 101-132.
- LOURO, G. (1996), Nas redes do conceito de género, in LOPES, M., MEYER, D., WLADON V. (orgs) *Género e saúde*, Porto Alegre: Artes Médicas, 7-18.
- LOURO, G. (1997), *Género, sexualidade e educação*, Petrópolis: Ed. Vozes.
- LOWE, K. (1998), Gendermaps, in YELLAND, N. (ed), *Gender in early childhood*, London: Routledge, 206-222.
- LUBECK, S. (1984), Kinship and classrooms: an ethnographic perspective on education as cultural transmission, *Sociology of Education*, vol. 57, 219-232.
- LURÇAT, L. (1995), *Tempos cativos: as crianças TV*, Lisboa: Ed. 70.
- LUZE, H. (1997), *L'ethnométhodologie*, Paris: Ed. Economica.
- MABILEAU, A. (1993), *A la recherche du "local"*, Paris: Harmatan.
- MACKAY, R. W. (1991), Conceptions of children and models of socialization, in WAKSLER, F. C. (ed.), *Studying the Social Worlds of Children - sociological readings*, London: The Falmer Press, 1994, 23-37.
- MALTA, P. (2000a), Oferta e procura de espaços culturais para crianças e jovens, in *Actas do Congresso Internacional "Mundos sociais e culturais da infância"*, vol. III, Braga, CESC/IEC-UMinho, 189-197
- MALTA, P. et al (2000b), O reencontro da criança com a natureza: oferta de espaços verdes, habitats naturais e seminaturais no Nordeste português, *Actas do Congresso Internacional "Mundos sociais e culturais da infância"*, vol. III, Braga: CESC/IEC-UMinho, 228-243
- MANDELL, N. (1991), 'The least-adult role in studying children', in WAKSLER, F. C. (ed.), *Studying the Social Worlds of Children - sociological readings*, London: The Falmer Press
- MARC, E. (1998), Le face a face et ses enjeux, in CABIN, PH. (coord), *La communication, état des savoirs*, Sciences Humaines Éditions, PUF, 119-124
- MARC, E. (1998), Palo Alto: l'école de la communication, in CABIN, PH. (coord), *La communication, état des savoirs*, Sciences Humaines Éditions, PUF, 131-134.
- MARC, E. & PICARD, D. (1996), *L'interaction sociale*, Paris, PUF.
- MARSH, J. (2000), "But I want to fly too!": girls and superhero play in the infant classroom, *Gender and Education*, vol. 12, n° 2, 209-220.



- MARTINO, W. (1995), Deconstructiong masculinity in the english classroom: a site for reconstruction gendered subjectivity, *Gender and Education*, vol 7, nº 2, 205-220.
- MATOS, M. (1999), *Teorias e práticas da formação, contributos para a reabilitação do trabalho pedagógico*, Porto: Ed. ASA.
- MAYALL, B. (eds.) (1994), *Children's childhood's, observed and experienced*, London: The Falmer Press.
- MAYALL, B. (eds.) (1994) Children in action at home and school, in MAYALL, B. (eds.), *Children's childhood's, observed and experienced*, London: The Falmer Press, 114-127.
- MAYALL, B. (1996), *Children, health and social order*, Buckingham, Open University.
- MCGUFFEY, S. C. & RICH, L. B. (1999), Playing in the gender transgression zone, race, class and hegemonic masculinity in middle childhood, *Gender and Society*, vol 13, nº 5, October, 608-627.
- MCMURRAY, P. (1998), Gender behaviors in an early childhood classroom through an ethnographic lens, *Qualitative Studies in Education*, vol. 11, nº 2, 271-290.
- MCNAMEE, S. (2000), Foucault's heterotopia and children's everyday lives, *Childhood*, vol. 7, 479-492.
- MEAD, M. & WOLFENSTEIN, M. (1955), *Childhood in contemporary cultures*, The University of Chicago Press
- MÉDA, D. (1999), *O trabalho, um valor em vias de extinção*, Lisboa: Fim de Século Ed.
- MENGA, L. (1990), Entrevista com Pierre Bourdieu, *Teoria e Educação*, Portalegre, nº3, 1991.
- MICHEL, A. (1983), *Sociologia da Família*, Porto, Rés editora.
- MIDDLEBROOKS, S. (1998), *Getting to know city kids, understanding their thinking, imagining and socializing*, New york and London: Columbia University, Teachers College Press.
- MOLLO-BOUVIER, S. (1994), De l'école aux vacances; prolégomènes à une analyse sociologique des vacances des enfants, *Revue Francaise de Pedagogie*, 106.
- MOLLO-BOUVIER, S. (1995), Unidade e diversidade das férias das crianças, *Revista Educação, Sociedade e Culturas*, nº 4, 105-126.
- MOLLO-BOUVIER, S. (1998), Les rites, les temps et la socialisation des enfants , *Education et Sociétés, Revue Internationale de Sociologie de l'Education*, nº 2, Bruxelles, De Boeck & Larcier, 73-89.
- MONTANDON, C. (1992), La socialisation des émotions: un champ nouveau pour la sociologie de l'education, *Revue Française de Pédagogie*, nº101, Octobre-novembre-decembre, 1992, 105-122
- MONTANDON, C. (1996), Processus de socialisation et vécu émotionnel des enfants, *Revue Française de Sociologie*, XXXVII, 263-285.
- MONTANDON, C. & OSIECK, F. (1996), La socialisation familiale: du côté des enfants, in DANDURAND, R, HURTUBISE, R., LE BOURDAIS, C. (dir.), *Enfances, perspectives sociales et pluriculturelles*, Institut Québécois de Recherche sur la Culture, Les Presses de l'Université Laval, 321-343.
- MONTANDON, C. (1998), La sociologie de l'enfance: l'essor des travaux en langue anglaise, *Education et Sociétés, Revue Internationale de Sociologie de l'Education*, nº 2, Bruxelles, De Boeck & Larcier, 91-118.
- MONTANDON, C. (2000), In the company of peers: a few notes on the construction of social ties in childhood, *Actas do Congresso Internacional, Mundos Sociais da Infância*, I vol., Braga: Universidade do Minho – Instituto de Estudos da Criança, 91-111.
- MORIN, E. (1973), *O paradigma perdido, a natureza humana*, Lisboa: PEA.
- MOSCOVICI, S., DOISE, W. (1991), *Dissensões e consenso, teoria geral das decisões colectivas*, Lisboa: Livros Horizonte.
- MUCCHIELLI, A. (1998), L'approche communicationelle, in CABIN, PH. (coord), *La communication, etat des savoirs*, Sciences Humaines Éditions, Paris, PUF, 207-220.
- MUSATTI, T. & MAYER, S. (1990), Les jeux de fiction dans la cour: transmission et propagation de thèmes de jeu dans une collectivité de jeunes enfants, in STAMBAK, M. & SINCLAIR, H. (org.), *Les jeux de fiction entre enfants de 3 ans*, Paris, PUF, 71-112.
- NÄSMAN, E. (1994), Individualization and institutionalization of childhood in today's europe, in QVORTRUP, J. et al. (eds), *Childhood matters: social theory, practice and politics*, Aldershot: Avebury, 165-188.
- NETO, C. & PEREIRA, B. (1997), A infância e as práticas lúdicas, estudo das actividades de tempos livres nas crianças dos 3 aos 10 anos, in PINTO, M & SARMENTO, M. (coord.), *As crianças, contextos e identidades*, Braga, Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 219-264.
- NILAN, P. (1991), Exclusion, inclusion and moral ordering in two girls'friendship groups, *Gender and Education*, vol. 3, nº 1, 163-182.
- NILAN, P. (1995), Making up men, *Gender and Education*, vol. 7 nº2, 175-187.
- NILAN, P. (2000), "You're hopeless I sweer to god": shifting masculinities in the classroom talk, *Gender and Education*, vol. 12, nº 1, 53-68.
- NUNES, A. (1999), *A sociedade das crianças a'uwe-xavante, por uma antropologia da criança*, Lisboa: IIE.
- NUNES, J. A. (1993), Erwing Goffman e a Sociologia da Vida Quotidiana, *Revista Crítica de Ciências Sociais*, nº 37, Junho, 33-50.

- OAKLEY, A. (1993), Women and children first and last: parallels and differences between children's and women's studies, in QVORTRUP, J. (ed) *Childhood as a social phenomenon: lessons from an international project*, Report 47, Vienna, Austria, European Centre for Social Welfare Policy and Research, 51-70.
- OAKLEY, A. (1994), Women and children first and last: parallels and differences between children's and women's studies, in MAYALL, B. (ed.), *Children's childhood's, observed and experienced*, London: The Falmer Press, 13-32.
- OLDMAN, D. (1994), Childhood as mode of production, in MAYALL, B. (eds), *Children's childhood's, observed and experienced*, London: The Falmer Press, 153-166.
- OLDMAN, D. (1994), Adult-child as class relations, in QVORTRUP, J. et al. (eds), *Childhood matters: social theory, practice and politics*, Aldershot: Avebury, 43-59.
- OLIVIER DE SARDAN, J.-P. (2000), Le "je" méthodologique, implication et explicitation dans l'enquête de terrain, *Revue Française de Sociologie*, 41-3, 417-445.
- OPIE & OPIE (1969), *Children's games in street and playground*, Oxford: Oxford University Press (1984).
- OPIE & OPIE (1982), The lore and the language of school children, in JENKS, C. (ed), *The sociology of childhood, essential readings*, London: Bastaford Academic and Educational, Lda, 173-180.
- PAIS, JOSÉ M. (1990), A construção sociológica da juventude- alguns contributos, Lisboa, *Análise Social*, Vol. XXV (105-106): 139-165.
- PAIS, JOSÉ M. (1990), Lazeres, sociabilidades juvenis -um ensaio de análise etnográfica, Lisboa, *Análise Social* (108-109): 591-644.
- PAIS, J. M. (1993), Nas rotas do quotidiano, *Revista Crítica de Ciências Sociais*, nº 37, Junho, 105-116.
- PARASKEVA, J & MORGADO, J (2001), (Re) visão curricular do Ensino Secundário, *grutos e ecos do silêncio cumprido*, Porto, SASA Editores.
- PARKER, A. (1996), The construction of masculinity within boys' physical education, *Gender and Education*, Vol. 8, nº 2, 141-157.
- PARKIN, F. (1982), *Max Weber*, Oeiras, Celta Ed. (1986).
- PASSUTH, P. (1987), Age hierarchies within children's groups, in ADLER, P. & ADLER, P. (ed.) *Sociological Studies of Child Development, a research annual*, vol. 2, London: JAI Press Inc., 185-204.
- PEREIRA, B. & NETO, C. (1999), As crianças, o lazer e os tempos livres, in PINTO, M. & SARMENTO, M. (orgs), *Saberes sobre as crianças, para uma bibliografia sobre a infância e as crianças em Portugal (1974-1998)*, Braga: CEC - UMinho, 83-108.
- PEREIRA, B. et al. (2000), Os espaços lúdicos para a infância: dos parques infantis aos espaços de diversões, in *Actas do Congresso Internacional "Mundos sociais e culturais da infância"*, vol. III, Braga: CESC/IEC-Uminho, 290-303.
- PEREIRA, S. (2000), A televisão e o conceito de infância, *Actas do Congresso Internacional "Mundos sociais e culturais da infância"*, vol. III, Braga: CESC/IEC-Uminho, 304-308.
- PEREIRA, V. B. (1999), *Os vincados padrões do tecido social, uma análise das vivências quotidianas de uma freguesia industrializada do Vale do Ave*, Porto, Edições Afrontamento.
- PERISTIANY, J. G. (1965), *Honra e vergonha, valores da sociedade mediterrânica*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1988 (2ª edição).
- PERRENOUD, PH. & MONTANDON, C. (1994), *Entre pais e professores, um diálogo impossível?, para uma análise sociológica das interações entre a família e a escola*, Oeiras, Celta Editora, 2001
- PERRENOUD, PH. (1995), *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*, Porto: Porto Editora.
- PERRENOUD, PH. (1997), *Construir as competências desde a escola*, São Paulo: Artmed Ed., 1999
- PERROT, PH. (1984), *Le corps féminin, le travail des apparences, XVIII-XIX siècle*, Paris: Ed. Du Seuil.
- PICARD, D. (1995), *Les rituels du savoir-vivre*, Paris: Éditions du Seuil
- PICARD, D. (1998), *Politesse, savoir-vivre et relations sociales*, Paris: PUF
- PICARD, D. (1998), Les regles du savoir-vivre, in CABIN, PH. (coord), *La communication, etat des savoirs*, Sciences Humaines Éditions, PUF, 169-180.
- PIETTE, A. (1996), *Ethnographie de l'action, l'observation des détails*, Paris: Ed. Métailié.
- PINA-CABRAL, J. (1989), *Filhos de Adão, filhas de Eva, a visão do mundo camponesa no Alto Minho*, Lisboa, Publicações D. Quixote.
- PINTO, G. A. (1998), *O trabalho das crianças. De pequenino é que se torce o pepino (e o destino)*, Oeiras: Celta Editora.
- PINTO, G. A. (1999), "A casa é para as raparigas, os rapazes são para o trabalhar for a!" A diferenciação sexual do trabalho das crianças camponesas e a construção da identidade de rapazes e raparigas, *Educação, Sociedade e Culturas*, nº 12, 99-122.
- PINTO, M. & SARMENTO, M. (1997) (coord.), *As crianças, contextos e identidades*, Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho.
- PINTO, M. & SARMENTO, M. (1997), As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo, in PINTO, M. & SARMENTO, M. (coord.), *As crianças, contextos e identidades*, Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 7-32.

- PINTO, M. (1997), A infância como construção social, in Pinto, M & Sarmento, M. (coord.), *As crianças, contextos e identidades*, Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 31-74.
- PINTO, M & SARMENTO, M. (1999) (coord.), *Saberes sobre as crianças, para uma bibliografia sobre a infância e as crianças em Portugal (1974-1998)*, Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho.
- PINTO, M. & PEREIRA, S. (1999), As crianças e os media: discursos, percursos e silêncios, in PINTO, M & SARMENTO, M. (coord.), *Saberes sobre as crianças, para uma bibliografia sobre a infância e as crianças em Portugal (1974-1998)*, Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 109-125.
- PINTO, M. (2000), *A televisão no quotidiano das crianças*, Porto: Ed. Afrontamento.
- PIRES DE LIMA, A. (1943), *Jogos e canções infantis*, Coleção de Folclore e Pedagogia, Porto, Domingos Barreira Ed.
- PIRES, R. P. (1999), Uma teoria dos sistemas de integração social, *Sociologia - Problemas e práticas*, nº 30, 9-54.
- PLAISANCE, E. (1994), Les Sciences Sociales et la petit enfance, *Revue de L'institut de Sociologie, Enfances et Sciences Sociales*, 1-2, Université Libre de Bruxelles, 69-84.
- POLGAR, S. K. (1976), The social context of games: or when is play not play? *Sociology of Education*, 1976, vol. 49 (October), 265-271.
- POLLARD, A. (1987) (ed), *Children and their primary schools, a new perspective*, London: The Falmer Press (1997).
- PONTE, C. (1998), *Televisão para crianças, o direito à diferença*, Lisboa: Escola Superior João de Deus.
- PROUT, A. (ed.) (2000), *The body, childhood and society*, London: Routledge.
- QVORTRUP, J. (1991) (ed.), *Childhood as a social phenomenon: an introduction to a series of National Reports*, Report 36, Vienna, Austria, European Centre for Social Welfare Policy and Research.
- QVORTRUP, J. (1993) (ed.), Nine theses about "childhood as a social phenomenon", *Childhood as a social phenomenon: lessons from an international project*, Report 47, Vienna, Austria, European Centre for Social Welfare Policy and Research, 11-19
- QVORTRUP, J. (1993), Societal position of childhood: the international project Childhood as a social phenomenon, *Childhood*, 1, 119-124.
- QVORTRUP, J. et al. (1994) (eds.), *Childhood matters: social theory, practice and politics*, Aldershot: Avebury
- QVORTRUP, J. (1994), Childhood matters: an introduction, in QVORTRUP, J. et al. (eds) *Childhood matters: social theory, practice and politics*, Aldershot: Avebury, 1-24.
- QVORTRUP, J. (1995), Childhood in Europe: a new field of social research, in CHISHOLM, L., BÜCHNER, P., KRÜGER, H. & BOIS-REYMOND, M. (eds), *Growing up in Europe, Contemporary horizons in childhood and youth studies*, New York, Walter de Gruyter.
- QVORTRUP, J. (1996), Foreword, in BRANNEN, J. & O'BRIEN, M. (1996), *Children in families, policy and research*, London: The Falmer Press, xi-xiii.
- RAMIREZ, F. & BOLI, J. (1987), The political construction of mass schooling: european origins and worldwide institutionalization, *Sociology of Education*, 60, 1, 2-17.
- RAPOSO, P. (1996), Diálogos com os santos: performance, dramaturgia e aprendizagem ritual, in ITURRA, R. (org.), *O saber das crianças*, Setúbal: Cadernos do ICE, 109-128.
- RAPOSO, P. (1996), Performances teatrais, in ALMEIDA, M. V. (org.), *Corpo presente, treze reflexões antropológicas sobre o corpo*, Oeiras: Celta Editora, 125-140.
- REAY, D. (2001), 'Spice girls', 'Nice girls', 'Girlies' and 'Tomboys': gender discourses, girls' cultures and femininities in the primary classroom, *Gender and Education*, vol. 13, nº 2, 153-166.
- REIS, F. (1991), *Educação, ensino e crescimento - o jogo infantil e a aprendizagem do cálculo económico em Vila Ruiva*, Lisboa: Escher.
- RENOLD, E. (2000), "Coming out": gender, (hetero)sexuality and the primary school, *Gender and Education*, vol. 12, nº 3, 309-326.
- REYNAUD, B. (1998), Les propriétés des routines: outils pragmatiques de décision et modes de coordination collective, *Sociologie du Travail*, 4, 465-477
- RIVIÈRE, C. (1995), *Les rites profanes*, Paris: PUF.
- RIZZO, TH. (1992), The role of conflict in children's friendship development, in CORSARO W & MILLER, P. (eds), *Interpretative approaches to children's socialization*, nº 58, Winter 1992, S. Francisco: Jossey-Bass Publishers, 93-112.
- ROBSON, S. (1993), "Best of all I like choosing time". Talking with children about play and work, *Early Child Development Care*, 1993, vol 92, 37-50.
- ROCHA, C & FERREIRA, M (1994), Alguns contributos para a compreensão da construção médico-social da infância em Portugal, 1820-1950, *Educação, Sociedade e Culturas*, nº 2, 1994, Porto: Ed. Afrontamento, 59-90.

- ROCHA, C. (1999), *Da oficina à Universidade, continuidades e mudanças na construção da profissão farmacêutica*, dissertação de Doutoramento em Ciências da Educação, FPCE-UPorto (doc. policopiado).
- ROCHEX, J-Y. (1997), L'oeuvre de Vygotsky: fondements pour une psychologie historico-culturelle, *Revue Française de Pédagogie*, nº 120, juillet-août-septembre, 105-147.
- ROUCOUS, N. & BROUGÈRE, G. (1998), Loisir et Education - L'apport d'une nouvelle institution: la ludothèque *Revue Française de Pédagogie*, n.º 124, Juillet-Août-Septembre, 91-98.
- ROSS, D. & ROGERS, D. (1990), Social competence in kindergarten: analysis of social negotiations during peer play, *Early Child Development and Care*, vol. 64, 15-26.
- SACARRÃO, G. (1978), *Biologia e sociedade*, vol. I e II, Lisboa: PEA.
- SANTOS, B.S. (1985), O Estado e a Sociedade na Semiperiferia do Sistema Mundial: o caso português, *Análise Social*, 87, 88, 89, Lisboa, 869-901.
- SANTOS, B.S. (1988), O social e o político na transição pós-moderna, *Comunicação e Linguagens*, 6/7, Centro de Estudos de Comunicação e Linguagem, UNL.
- SANTOS, B.S. (1989), Os direitos humanos na pós-modernidade", *Jornal de Letras*
- SANTOS, B.S. (1990), O estado e o direito na transição pós-moderna", *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 30, Coimbra.
- SANTOS, B. S. (1993) (org.), *Portugal: um retrato singular*, Porto, Edições Afrontamento.
- SANTOS, B. S. (1994) *Pela mão de Alice. O Social e o Político na Pós-modernidade*, Porto, Edições Afrontamento
- SARACENO, C. (1992), *Sociologia da família*, Lisboa: Ed. Estampa.
- SARAMAGO, S. (1994), As identidades da infância: núcleos e processos de construção das identidades infantis, *Sociologia, problemas e práticas*, nº 16, 151-171.
- SARAMAGO, S. (2000), As emoções e o mundo secreto das crianças, *Actas do Congresso Internacional "Mundos sociais e culturais da infância"*, vol. III, Braga: CESC/IEC-UMinho, 381-387.
- SARMENTO, M. J. et al (1999), As penas do galo de Barcelos: Infância, trabalho e lazer no Vale do Cávado, *Arquivos da Memória, Educação, Jogo e Aprendizagem*, Centro de Estudos de Etnologia Portuguesa, nº 6/7, Departamento de Antropologia da Universidade Nova de Lisboa, Lisboa: Edições Colibri, 47-64.
- SARMENTO, M. J. (2000), Os ofícios da criança, *Actas do Congresso Internacional "Mundos Sociais e Culturais da Infância"*, vol. I, Braga: CESC/IEC da UM, 125-145.
- SARMENTO, M. J. (2000), *As lógicas de acção na escolas*, Lisboa: IIE.
- SARMENTO, M. J. (2000), A infância e o trabalho: a (re)construção social dos "ofícios da criança", *Forum Sociológico, As cores da Infância*, nº 3/4 (IIª série), IEDS/UNL, 33-39.
- SARMENTO, M. J. et al. (2000), *Trabalho domiciliário infantil, um estudo de caso no Vale do Ave*. Lisboa: MTS-PEETI.
- SARMENTO, T. (1999), *Percursos identitários de educadoras de infância em contextos diferenciados, cinco histórias de vida*, dissertação de doutoramento em Estudos da Criança. Braga: IEC-Uminho (doc. policopiado).
- SARMENTO, T. et al (2000), Ignorar ou intervir?! LUDOSER = projecto que visa redimensionar as potencialidades das crianças que frequentam contextos excluídos pela lei, *Actas do Congresso Internacional "Mundos sociais e culturais da infância"*, vol. III, Braga: CESC/IEC-UMinho, 387-395.
- SARMENTO, C. (2000), *Rimas infantis, a poesia de recreio*, Porto: Ed. Afrontamento
- SAWYER, R. K. (1995), A developmental model of heteroglossic improvisation in children's fantasy play, in AMBERT, AM & MANDELL, N., (eds), *Sociological Studies of children*, London: JAI Press Inc., vol 7, 127-154.
- SAWYER, R. K. (1997), *Pretend play as improvisation, conversation in the preschool classroom*, Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- SCHÜTZ, A. (1946), Le citoyen bien informé, essai sur la distribution sociale de la connaissance (traduction inédite en français), in BLIN, T. (1995), *Phénoménologie et sociologie compréhensive, sur Alfred Schütz*, Paris: L'Harmatan, 107-135.
- SCHÜTZ, A. (1994), *Le chercheur et le quotidien*, Paris: Méridiens Klincksieck.
- SCHNEIDER, B. (2000), *Friends and enemies, peer relations in childhood*, London: Arnold Publishers.
- SCHWARTZ, F. (1981), Supporting or subverting learning: peer groups patterns in four tracked schools, *Anthropology and Education Quarterly*, vol.XII, nº 2, 99-121.
- SCHWARTZMAN, H. (1978), *Transformations, the anthropology of children's play*, New York: Plenum Press.
- SCHWARTZMAN, H. (1987) The sociocultural context of play, in SUTTON-SMITH, B. (ed.) *Play and learning*, New York: Gardner Press, 239-255.
- SCHWEDER, R. & LeVine, R. (1994), *Culture Theory, essays on mind, self and emotion*, Cambridge University Press.

- SCHWEDER, R. (1997), A rebelião romântica da Antropologia contra o iluminismo, ou de como há mais coisas no pensamento para além da razão e da evidência, *Revista Educação Sociedade e Culturas*, nº 8, Porto, Edições Afrontamento, 135-189.
- SCOTT, J. (1990), Género: uma categoria útil de análise histórica, *Educação e Realidade*, 20(2), Julho/Dezembro, 71-99 (1995).
- SEABRA, T. (1999), *Educação nas famílias, etnicidade e classes sociais*, Lisboa: IIE-ME.
- SEABRA, T. (2000), Educação das crianças nas famílias - o que dizem os pais e as crianças, *Actas do Congresso Internacional "Mundos sociais e culturais da infância"*, vol. III, Braga: CESC/IEC-UMinho, 395-400.
- SEBASTIÃO, J. (1998), *Crianças de rua, modos de vida marginais na cidade de Lisboa*, Oeiras, Celta Editora.
- SEGALAN, M. (1998), *Rites et rituels contemporains*, Paris: Nathan.
- SEGALEN, M. (1996), *Sociologia da família*, Lisboa: Terramar (1999).
- SHARP R. & GREE, A. (1975), *Education and social control: a study in progressive primary school*, London: Routledge.
- SHOTT, S. (1979), Emotion and social life: a symbolic interactionsit analysis, *Americam Journal of Sociology*, vol. 84, nº 6, 1317-1334.
- SIEBER, R. T. (1979), Classmates as workmates: informal peer activity in the elementary school, *Anthropology and Education Quarterly*, vol. X, nº4, 207-235
- SILVA, A. S. (1988), *Entre a razão e o sentido, Durkheim Weber e a teoria das Ciências Sociais*, Porto: Ed-Afrontamento.
- SILVA, A. et al (1999), A narrativa na promoção da igualdade de género. Contributos para a educação pré-escolar, *Cadernos da educação*, Lisboa: CIDM.
- SILVA, M. C. (2000) Os tempos livres dos "meninos do LETHES". Contingências do meio rural, *Actas do Congresso Internacional "Mundos sociais e culturais da infância"*, vol. III, Braga: CESC/IEC-UMinho, 417-424
- SILVA, M. CARDEIRA DA (1988), *O corpo e a água, viagem etnológica ao hammam passando por outros lugares*, tese de mestrado apresentada ao Departamento de Antropologia da FCSH-UNL, Lisboa, doc. policopiado.
- SILVA, M. CARDEIRA DA (1991), A angústia do antropólogo no momento do trabalho de campo, *Ethnologia*, nº5, 133-146.
- SILVA, M. CARDEIRA DA (1996), O suq das vaidades, in Almeida, M. (org.), *Corpo presente, treze reflexões antropológicas sobre o corpo*, Oeiras: Celta Editora, 54-71.
- SILVA, M. CARDEIRA DA (1999), *Um Islão prático*, Oeiras: Celta editora.
- SILVA, P. (2001), *Interface escola-família, um olhar sociológico. Um estudo etnográfico no 1º Ciclo do Ensino Básico*, Dissertação de doutoramento apresentada na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto (doc. policopiado).
- SILVANO, F. (2001), *Antropologia do espaço, uma introdução*, Oeiras, Celta Ed.
- SILVERS, R. (1975), Discovering childre's culture, *Interchange*, 6/4, Vol. 6, 47-54.
- SILVERMAN, D. (1985) *Qualitative methodology & Sociology*, Aldershot: Gower Publishing Company.
- SIMMEL, G. (1981) *Sociologie et epistemologie*, Paris: PUF.
- SIROTA, R. (1988), *L'école primaire au quotidien*, Paris: PUF.
- SIROTA, R. (1994), L'enfant dans la sociologie de l'éducation: un fântome ressuscité?, *Revue de L'institut de Sociologie, Enfances et Sciences Sociales*, 1-2, Université Libre de Bruxelles, 147-166.
- SIROTA, R. (1998), L'émurgence d'une sociologie de l'enfance: évolution de l'object, évolution du regard, *Education et Sociétés, Revue internationale de Sociologie de l'Education*, nº 2, Bruxelles: De Boeck & Larcier, 9-34.
- SKELTON, C. (1996), Learning to be 'tough': the fostering of maleness in one primary school, *Gender and Education*, vol. 8, nº 2, 185-197.
- SKELTON, C. (2001), *Schooling boys*, London: Open University
- SLUCKIN, A. (1987), The culture of primary school playground, in POLLARD, A. (ed), *Children and their primary schools, a new perspective*, London: The Falmer Press (1997), 150-164.
- SOARES, N. & SANI, A. I. (1999), As crianças e a justiça, in PINTO, M & SARMENTO, M. (coord.), *Saberes sobre as crianças, para uma bibliografia sobre a infância e as crianças em Portugal (1974-1998)*, Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 63-82
- SORBETS, C. (1993), Le mot et la chose, in MABILEAU, A., *A la recherche du "local"*, Paris: Harmatan, 29-40.
- SOLBERG, A. (1996), The challenge in chidren research: from 'being' to 'doing'", in BRANNEN, J. & O'BRIEN, M., *Children in families, policy and research*, London: The Falmer Press, 53-65.
- SPEIER, M. (1982), The everyday world of the child, in JENKS, C. (ed), *The sociology of childhood, essential readings*, London: Bastaford Academic and Educational, Ltd, 181-188.
- STAKE, R. E. (1998), Case studies, in DENZIN, N. K. & LINCOLN, Y. S. (eds), *Strategies of qualitative inquiry*, London: Sage Publications, 86-109.
- STAMBAK, M. & SINCLAIR, H. (org.) (1990) *Les jeux de fiction entre enfants de 3 ans*, Paris: PUF.

- STEINBERG, S & KINCHELOE, J. (1997), *Kinderculture, the corporate construction of childhood*, Oxford, Westview Press.
- STEINBERG & KINCHELOE (2000) *Cultura Infantil y Multinacionales*, Ediciones Morata, S.L., Madrid
- STOER, S. E GRÁCIO, S., (org.) (1982), *Sociologia da educação - I*, Lisboa: Livros Horizonte.
- STOER, S & ARAÚJO, H. (1992) *Escola e aprendizagem para o trabalho num país da (semi)periferia europeia*, Lisboa: escher
- STONE, G. (1982), The paly of little children, in JENKS, C. (ed), *The sociology of childhood, essential readings*, London: Bastaford Academic and Educational, Ltd, 195-206.
- STRANDELL, H. (1997), Doing reality with play: play as a children's resourse in organizing everyday life in the daycare centres, *Childhood*, vol.4, nº4, 445-464.
- STREECK, J. (1986), Towards reciprocity. Politics, rank and gender in the interaction of a group of schoolchildren, in CORSARO, W, COOK-GUMPERZ, J., STREECK, J. (ed), *Children's worlds and children's language*, Berlin: Mouton de Gruyter, 295-326.
- SUCHMAN, L. (1990), Plans d'action, in PHARO, P. & QUÉRÉ, L. (eds), *Les formes d'action*, Paris: Ed. De l'École des Hautes études en Sciences Sociales, 149-170.
- SUTTON-SMITH, B. (1979) (ed), *Play and learning*, New York: Gardner Press, Inc.
- SUTTON-SMITH, B. (1979) (ed), Epilogue: play as performance, in SUTTON-SMITH, B. (ed.), *Play and learning*, New York: Gardner Press, Inc, 295-321.
- THOENIG, J. C. (1993), La sociologie des organisations face au local, in MABILEAU, A., *A la recherche du "local"*, Paris: Harmatan, 152-165.
- THORNE, B. (1993), *Gender play, girls and boys in school*, London: Open University Press.
- TOLSON, A. (1973), *Os limites da masculinidade*, Lisboa: Assírio e Alvim (1977).
- TOURAINÉ, A. (1984), *O retorno do actor, ensaio sobre sociologia*, Lisboa: Instituto Piaget, 1996.
- TORRES, C. A. & MORROW, R. A. (1997), *Teoria social e educação, uma crítica das teorias da reprodução social e cultural*, Porto: Edições Afrontamento.
- VALA, J. (1987) A análise de conteúdo, in Silva, A.S. & Pinto, J.M. (orgs), *Metodologia das Ciências Sociais*, Porto: Edições Afrontamento.
- VANDER GUCHT, D. (1992), La riytualité dans le cadre de la socialisation primaire. Elements pour une socio-anthropologie de la prime enfance, *Cahiers Internationaux de Sociologie*, vol. XCII, 1992, 31-57.
- VAN HAECHT, A. (1992), *A escola à prova de sociologia*, Lisboa: Instituto Piaget (1994).
- VASCONCELOS, T. (1996), Onde pensas tu que vais? - etnografia como experiênmcia transformadora, *Revista Educação, Sociedade e Culturas*, nº 6, Porto: Edições Afrontamento.
- VASCONCELOS, T. (1997), *Ao redor da mesa grande, a prática educativa de Ana*, Porto: Porto Editora.
- VASCONCELOS, T. (2000), Ao ritmo de um cortador de relva: entre o "estar lá" e o "estar aqui", o "estar com", dilemas e complexidades da etnografia em caminhos pós-modernos de multivocalidade, *Revista Educação, Sociedade e Culturas*, nº 14, 37-58, Porto: Edições Afrontamento.
- VASQUEZ-BRONFMAN, A. & MARTINEZ, I. (1996), *La socialisation à l'école, approche ethnographique*. Paris, PUF.
- VERBA, M. (1990), Construction et partage de significations dans les jeux de fiction entre enfants, in STAMBAK, M. & SINCLAIR, H. (org.), *Les jeux de fiction entre enfants de 3 ans*, Paris: PUF, 23-70.
- VILARINHO, M. E. (2000). *Políticas de Educação Pré-escolar em Portugal (1977-1997)*, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional.
- VILARINHO, M. E. (2000), Somos gente! As crianças, entre a família, o estado e a sociedade, *Fórum Sociológico, dossier: as cores da infância*, nº 3/4 (II série), IEDS/UNL, 95-112.
- VILARINHO, M. E. (2002), E... depois da "Paixão"? Contributo para a análise sociológica das políticas de Educação Pré-Escolar em Portugal, *Revista Educação, Sociedade & Culturas*, nº 17 (no prelo).
- VON SALISCH, M, CHOWDHURI, I, KRAPPMANN, L, OSWALD, H. (1987), Gaps and bridges: interactions between girls and boys in elementary school, in ADLER, P. & ADLER, P. (ed.) *Sociological Studies of Child Development, a research annual*, vol. 2, London: JAI Press Inc., 205-224
- WAKSLER, F. C. (1987), Dancing when the music is over: a study of deviance in a kindergarten classroom, in ADLER, P. & ADLER, P. (1987) (eds.) *Sociological Studies of Child Development, a research annual*, vol. 2, London: JAI Press Inc., 139-158.
- WAKSLER, F. C. (1991) (ed.), *Studying the Social Worlds of Children - sociological readings*, London: The Falmer Press, 1994.
- WAKSLER, F. C. (1991), Apendix I: Rules for reading and writing sociology, in WAKSLER, F. C. (ed.) *Studying the Social Worlds of Children - sociological readings*, London: The Falmer Press, 1994, 239-252.

- WAKSLER, F. C. (1996), *The little trials of childhood and children's strategies for dealing with them*, London: Falmer Press.
- WALKERDINE, V. (1990), *Schoolgirls fictions*, London, Verso.
- WEBER, M. (1983), *Fundamentos da sociologia*, Porto, Rés Ed.
- WEBER, M. (1997), *Conceitos sociológicos fundamentais*, Lisboa, Ed. 70.
- WHITE, M. (1998), 'The pink's run out!' The place of artmaking in young children's constructions of gendered self, in YELLAND, N. (1998), *Gender in early childhood*, London: Routledge, 223-248.
- WILLIS, P. (1981), Produção cultural é diferente de reprodução cultural é diferente de reprodução social é diferente de reprodução, *Educação e Realidade*, II, 2, Portalegre, 1986.
- WILLIS, P. (1991), *Aprendendo a ser trabalhador*, Portalegre: Artes Médicas.
- WINKIN, Y. (coord.)(1981), *La nouvelle cmmunication, textes recueillis et présentés par Yves Winkin*, Paris: Éditions du Seuil.
- WINKIN, Y. (1989), Vers une anthropologie de la communication?, in CABIN, Ph. (coord), *La communication, état des savoirs*, Auxerre: Sciences Humaines Éditions, PUF, 111-118.
- WINKIN, Y. (1999), *Os momentos e os seus homens, Erwuing Goffman, textos escolhidos e apresentados por Yves Winkin*, Lisboa: Relógio d'Água.
- WOODS, P. (1987), *La escuela por dentro, la etnografía em la investigación educativa*, Barcelona: Ediciones Paidós (1987).
- WOODS, P. & HAMMERSLEY, M. (1993), *Gender and Ethnicity, ethnographic accounts*, London: The Open University, Routledge
- WOODS, P. (1996), *Investigar a arte de ensinar*, Porto: Porto Editora (1999).
- WYNESS, M. (1996), Policy, protectionism and the competent child, *Childhood, a global journal of child research*, vol. 3, nº 4, London: Sage Publications, 431-447.
- WYNESS, M. (s/d), *Crisis or reconstruction? Childhood as a sociological problem*, UK: Nene College, (doc. policopiado).
- WYNESS, M. (1999), Childhood, agency and educational reform, *Childhood*, vol. 6, nº 3, London: Sage Publications, 353-368.
- WYNESS, M. (2000), *Contesting childhood*, London: Falmer Press.
- YOURCENAR, M. (1986) *O tempo, esse maravilhoso escultor*, Lisboa: Edições Difel

***"- A gente aqui o que gosta mais  
é de brincar com os outros meninos!"***

**- as crianças como actores sociais e a (re)organização social do grupo de pares  
no quotidiano de um Jardim de Infância -.**

**ANEXOS**

**Maria Manuela Martinho Ferreira**

**Dissertação de Doutoramento em Ciências da Educação,  
realizada sob orientação do Professor Doutor Steve Stoer**



**Universidade do Porto**  
**Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação**

***"- A gente aqui o que gosta mais  
é de brincar com os outros meninos!"***

**- as crianças como actores sociais e a (re)organização social do grupo de pares  
no quotidiano de um Jardim de Infância -.**

**Maria Manuela Martinho Ferreira**

**Dissertação de Doutoramento em Ciências da Educação,  
realizada sob orientação do Professor Doutor Steve Stoer**

**2002**

# ÍNDICE ANEXOS

|            |                                                                                                                                         |
|------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Anexo 1    | - Cronologia da pesquisa e procedimentos metodológicos                                                                                  |
| Anexo 2    | - Idas ao JI Várzea e tempos de permanência                                                                                             |
| Anexo 3    | - Registo das crianças observadas em cada ida ao JI                                                                                     |
| Anexo 4    | - Esquema de interação em diferentes espaços e com entradas de novos elementos                                                          |
| Anexo 5    | - Análise de conteúdo - categorias emergentes.                                                                                          |
| Anexo 5a   | - Síntese de todas as categorias encontradas                                                                                            |
| Anexo 6    | - Percursos escolares dos cônjuges vs. escolaridade obrigatória                                                                         |
| Anexo 7    | - Mapa de residência das crianças da Várzea vs. grupo social                                                                            |
| Anexo 8    | - Total de frequências das crianças vs. espaços-sala vs. género vs. fracções de idades (síntese)                                        |
| Anexo 9    | - Quadros comparativos da frequência média por referência das crianças por referência aos totais brutos (%) vs. espaços-sala vs. género |
| Anexo 9a   | - Quadro comparativo da frequência relativa das crianças por referência aos totais brutos vs. diferentes espaços-sala vs. género.       |
| Anexo 9b   | - Frequência média dos sub-grupos de género vs. espaços-sala.                                                                           |
| Anexo 10   | - Frequência média dos sub-grupos de género vs. espaços-sala vs. vs. idades.                                                            |
| Anexo 10a  | - Frequência relativa dos sub-grupos de género vs. espaços-sala vs. idades.                                                             |
| Anexo 11   | - Total das frequências no <i>quarto</i> .                                                                                              |
| Anexo 11a  | - Frequência da sub-área do <i>quarto</i> vs. género e idade vs. dia e meses.                                                           |
| Anexo 12   | - Total das frequências na <i>cozinha</i> .                                                                                             |
| Anexo 12a  | - Frequências da área da <i>cozinha</i> vs. género e idade vs. dia e meses.                                                             |
| Anexo 13   | - Total das frequências na <i>casa</i> .                                                                                                |
| Anexo 13a  | - Frequências total da área da <i>casa – cozinha e quarto</i> - vs. género e idade vs. dia e meses.                                     |
| Anexo 14   | - Total das frequências na <i>biblioteca</i> .                                                                                          |
| Anexo 14a  | - Frequência da área da <i>biblioteca</i> vs. género e idade vs. dia e meses.                                                           |
| Anexo 15   | - Total das frequências no <i>posto médico</i> .                                                                                        |
| Anexo 15a  | - Frequências da área do <i>posto médico</i> vs. género e idade vs. dia e meses.                                                        |
| Anexo 16   | - Total das frequências nos <i>jogos</i> .                                                                                              |
| Anexo 16 a | - Frequências da área dos <i>jogos</i> vs. género e idade vs. dia e meses.                                                              |
| Anexo 17   | - Total de frequências no <i>desenho</i> .                                                                                              |
| Anexo 17a  | - Frequência da área do <i>desenho</i> vs. género e idade vs. dia e meses.                                                              |
| Anexos 18  | - Total da frequência da <i>colagem</i> .                                                                                               |
| Anexo 18a  | - Frequências da área da <i>colagem</i> vs. género e idade vs. dia e meses.                                                             |

|            |                                                                               |
|------------|-------------------------------------------------------------------------------|
| Anexos 19  | - Total das frequências na <i>modelagem</i> .                                 |
| Anexo 19 a | - Frequências da área da <i>modelagem</i> vs. género e idade vs. dia e meses. |
| Anexo 20   | - Rotinas do brincar no <i>quarto</i> .                                       |
| Anexo 21   | - Rotinas do <i>vestir</i> vs. crianças.                                      |
| Anexo 22   | - Rotinas do brincar na <i>cozinha</i> .                                      |
| Anexo 23   | - Rotinas do brincar no <i>médico</i> .                                       |
| Anexo 24   | - Rotinas no médico.                                                          |
| Anexo 25   | - Acções comuns entre meninas vs. espaços                                     |
| Anexo 26.  | - Acções comuns entre meninos vs. espaços                                     |
| Anexo 27   | - Acções comuns entre meninas e meninos vs. espaços                           |
| Anexo 28   | - Quem e que tipo de brinquedos são trazidos pelas crianças de casa.          |
| Anexo 28a  | - Tipo de brinquedos trazidos de casa pelas crianças por género.              |
| Anexo 29   | - "Mascarilhas"                                                               |
| Anexo 30   | - Desenhos da Gabi, Rita e Quim                                               |

## INDICE DE FOTOGRAFIAS

|               |                                                    |
|---------------|----------------------------------------------------|
| Anexo fotos 1 | - Arrumações ( <i>casa - cozinha</i> )             |
| Anexo fotos 2 | - "(Des)arrumações ( <i>casa - quarto</i> )        |
| Anexo fotos 3 | - Viagens ( <i>biblioteca</i> )                    |
| Anexo fotos 4 | - Médicos e doentes - cenas no <i>posto médico</i> |
| Anexo fotos 5 | - cenas no <i>quarto</i>                           |
| Anexo fotos 6 | - "tomar banho" no <i>quarto</i>                   |
| Anexo fotos 7 | - "vestir e enfeitar" - entre meninas              |
| Anexo fotos 8 | - "mascarilhas" - entre meninos                    |
| Anexo fotos 9 | - namoros ( <i>biblioteca</i> )                    |

## Anexo 1 - Cronologia da pesquisa e procedimentos metodológicos

[illegible]

## Anexo 2 - Idas ao JI e tempos de permanência

| Out | Nov | Dez | Jan | Fev  | Mar  | Abr | Mai  | Jun  |
|-----|-----|-----|-----|------|------|-----|------|------|
| 5   | **  | 7   | 5   | 2    | 2    | **  | 4    | 2#   |
| 19- | 9   | 1   | 8*  | 5    | 5    | 13* | 11   | 8    |
| 21* | 11* | 0   | 14  | 9*   | 15*  | 20  | 14*  | 15   |
| 23  | 19  | 1   | 19  | 24** | 17## | 23* | 19   | 18   |
| 26* | 23* | 6   | 22  | 26   | 19   | 27  | 21#  | 22   |
| 28* | 25* |     | 26  |      | 23   | 29  | 25   | 25   |
|     | 27* |     | 29  |      |      |     | 26## | 29   |
|     |     |     |     |      |      |     |      | 30 § |

\* - só de manhã = 3h

\*\* - JI encerrados

# - só de tarde = 2h

## - ida à piscina, 1/2 manhã

§ - festa encerramento das actividades

# Anexo 3- Registo das crianças observadas em cada ida ao JI<sup>1</sup>

|       | OUTUBRO |    |    |    | NOVEMBRO |   |    |    | DEZ* |    |    |   | JANEIRO |   |   |    | FEVEREIRO |    |    |    | MARÇO** |   |   |    | ABRIL** |   |   |    | MAIO |    |    |    |    |    |    |   |    |    |    |    |    |   |   |   |
|-------|---------|----|----|----|----------|---|----|----|------|----|----|---|---------|---|---|----|-----------|----|----|----|---------|---|---|----|---------|---|---|----|------|----|----|----|----|----|----|---|----|----|----|----|----|---|---|---|
|       | 19      | 21 | 23 | 25 | 28       | 9 | 11 | 19 | 23   | 25 | 27 | 7 | 10      | 5 | 8 | 14 | 19        | 22 | 26 | 29 | 2       | 5 | 9 | 24 | 26      | 2 | 5 | 15 | 19   | 23 | 13 | 20 | 23 | 27 | 29 | 4 | 11 | 14 | 19 | 21 | 25 |   |   |   |
| Gabi  | S       | S  | S  | S  | S        | S | S  | S  | S    | S  | S  | X | S       | S | S | S  | S         | S  | S  | S  | S       | X | S | S  | X       | S | S | S  | S    | S  | S  | S  | X  | S  | S  | S | S  | S  | S  | S  | S  | S |   |   |
| Ana   | S       | S  | S  | S  | S        | S | S  | S  | S    | S  | S  | S | S       | S | S | S  | S         | S  | S  | S  | S       | X | X | S  | X       | S | S | X  | S    | S  | X  | X  | S  | S  | X  | S | S  | S  | S  | S  | S  | S |   |   |
| Rita  | S       | S  | S  | S  | S        | S | S  | S  | S    | S  | S  | S | S       | S | S | S  | S         | S  | S  | S  | S       | S | S | S  | S       | S | S | S  | S    | S  | S  | S  | X  | X  | S  | S | S  | S  | S  | X  | S  | S |   |   |
| Ilda  | X       | S  | S  | S  | S        | S | S  | S  | S    | S  | S  | S | S       | S | S | S  | S         | S  | S  | S  | S       | S | S | S  | S       | S | X | X  | S    | S  | X  | S  | S  | S  | S  | S | S  | S  | S  | S  | S  | S |   |   |
| Lola  | S       | S  | S  | S  | X        | S | S  | S  | S    | S  | S  | X | S       | S | X | S  | X         | S  | S  | S  | S       | S | X | S  | S       | S | S | X  | X    | S  | S  | X  | X  | S  | S  | X | X  | S  | S  | X  | X  | S | S |   |
| Clara | X       | S  | S  | S  | S        | S | S  | S  | S    | S  | S  | S | S       | S | S | X  | S         | S  | S  | S  | S       | X | S | X  | S       | S | S | S  | S    | S  | S  | S  | S  | S  | S  | S | S  | S  | S  | S  | S  | S | S |   |
| Rute  | S       | S  | X  | S  | S        | S | X  | S  | S    | S  | S  | S | S       | X | S | X  | S         | X  | S  | S  | S       | X | X | S  | S       | S | S | X  | X    | X  | X  | S  | X  | X  | X  | S | S  | X  | X  | S  | X  | S | S |   |
| Inês  | S       | S  | S  | S  | S        | S | S  | S  | S    | S  | S  | X | S       | S | S | S  | S         | S  | S  | S  | S       | S | X | S  | S       | S | S | X  | S    | S  | S  | S  | S  | S  | S  | S | S  | S  | S  | S  | S  | S | S |   |
| Sara  | S       | S  | X  | S  | X        | X | X  | S  | X    | S  | X  | X | S       | X | X | X  | X         | S  | X  | X  | X       | X | X | X  | X       | X | X | X  | X    | X  | X  | X  | X  | X  | X  | X | X  | X  | X  | X  | X  | X | X |   |
| Rosa  | X       | S  | S  | S  | S        | S | S  | X  | S    | S  | S  | X | S       | S | X | X  | X         | S  | S  | S  | S       | X | X | S  | S       | S | S | S  | S    | S  | S  | S  | S  | S  | S  | S | S  | S  | X  | X  | S  | S | S |   |
| Vera  | X       | X  | S  | S  | S        | X | X  | X  | S    | S  | S  | S | S       | S | X | S  | S         | S  | S  | S  | S       | X | X | S  | S       | S | S | X  | X    | S  | S  | X  | X  | S  | X  | X | S  | S  | S  | S  | X  | S | S |   |
| Gil   | X       | S  | S  | X  | S        | S | S  | X  | S    | S  | X  | S | S       | S | S | X  | S         | S  | S  | S  | X       | X | S | X  | S       | X | X | X  | X    | X  | X  | X  | X  | X  | X  | X | X  | X  | X  | X  | X  | X | X | X |
| Marco | X       | X  | X  | S  | X        | X | X  | S  | X    | X  | S  | X | S       | X | S | X  | X         | S  | S  | X  | X       | S | S | X  | S       | S | S | X  | X    | S  | S  | S  | S  | S  | S  | S | S  | S  | S  | X  | X  | S | S |   |
| Manel | S       | S  | S  | S  | S        | S | S  | S  | S    | S  | S  | S | S       | S | S | X  | S         | X  | S  | S  | S       | X | X | S  | X       | S | X | X  | S    | S  | S  | S  | S  | S  | S  | S | S  | S  | S  | S  | S  | S | S |   |
| Zé    | S       | S  | S  | X  | X        | S | S  | S  | X    | S  | S  | S | S       | X | S | S  | S         | S  | S  | X  | X       | S | X | S  | X       | S | X | X  | X    | X  | X  | X  | X  | X  | X  | X | X  | X  | X  | X  | X  | X | X | X |
| Quim  | S       | X  | S  | S  | X        | S | S  | S  | S    | S  | S  | S | S       | S | S | X  | S         | S  | X  | X  | S       | S | X | S  | S       | S | X | S  | S    | S  | S  | S  | S  | S  | S  | S | S  | S  | S  | S  | S  | S | S |   |
| Rafa  | S       | S  | S  | S  | S        | S | S  | S  | S    | S  | S  | S | S       | S | S | X  | S         | S  | S  | S  | S       | X | X | S  | S       | S | X | X  | X    | X  | X  | X  | X  | X  | X  | X | X  | X  | X  | X  | X  | X | X | X |
| Rui   | X       | S  | S  | S  | S        | S | X  | X  | X    | S  | S  | X | S       | S | S | X  | X         | S  | S  | S  | S       | X | X | S  | S       | S | X | X  | S    | S  | S  | S  | S  | S  | S  | S | S  | S  | S  | S  | S  | S | S |   |

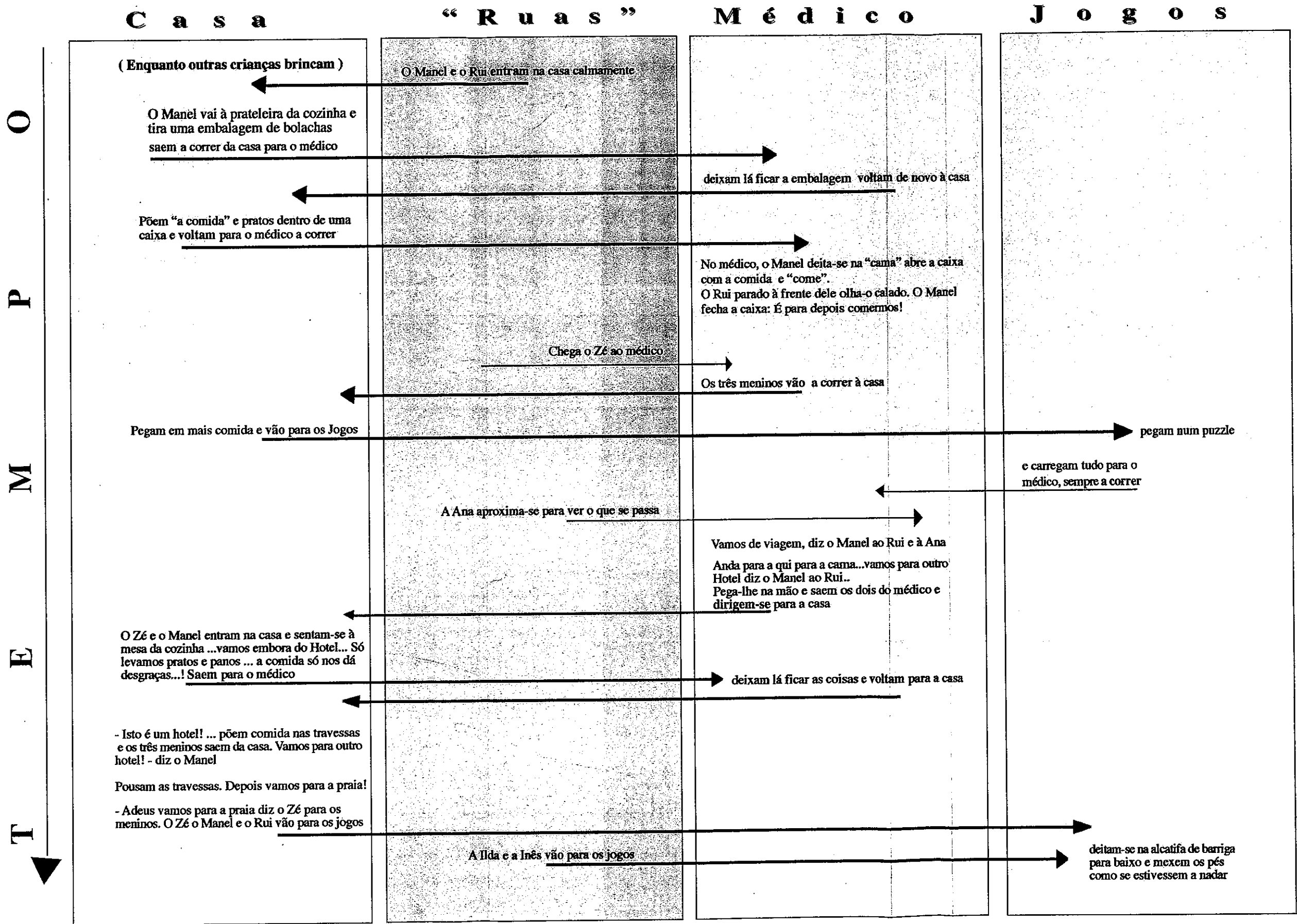
\*16 Dez - passeio a Aveiro

\*\* - ida à piscina - 17 Março + 26 Abril

\*\*\* = ida ao teatro

X = não observado  
S = observado

<sup>1</sup> Embora se tenham efectuado idas ao JI como habitualmente, o mês de Junho correspondeu ao mês de praia, não entrando aqui em linha de conta com essas observações.



|                                                                                                              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |                                                                                                                                                |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Amizades<br/>Relação de cooperação<br/>Rotina de acção<br/>Relações de poder</p>                          | <p>O Rafa pega numa caixa de legos e diz para o Manel:<br/>- Vamos fazer uma casa! Ajoelha-se no chão e começa a tirar peças(...)</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | <p>Definição da acção comum a desenvolver</p>                                                                                                  |
|                                                                                                              | <p>O Gil ao lado do Rafa brinca com Legos.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         | <p>Partilha do mesmo espaço</p>                                                                                                                |
|                                                                                                              | <p>O Manel pega numa peça de lego encaixa-a e diz: - O homem está-se a vestir<br/>- Precisava aqui de umas coisas!<br/>O Manel dá-lhe duas peças</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | <p>Estratégia para desenvolvimento de cooperação<br/>Relação de cooperação<br/>Estratégia de entrada em interacção</p>                         |
| <p>Disputa de objectos<br/>Relações de poder e contrapoder<br/>Identidade - Afirmação de si</p>              | <p>O Rafa tira outra peça do monte de legos<br/>- Essa era minha! - diz o Gil<br/>O Rafa não respondeu e continuou a jogar</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         | <p>Estratégia - muro<br/>Estratégia de exclusão do Gil<br/>Estratégia de protecção do espaço interactivo<br/>Reforço da aliança Manel/Rafa</p> |
|                                                                                                              | <p>O Gil tira uma peça da construção que o Manel estava a fazer.<br/>O Manel vê, aproxima-se do Rafa e cochicha-lhe ao ouvido.<br/>O Gil fica a olhar para eles<br/>O Rafa cochicha ao ouvido do Manel.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | <p>Estratégia de confrontação</p>                                                                                                              |
| <p>Disputa de objectos<br/>Relações de poder e contrapoder<br/>Identidade - Afirmação de si<br/>Alianças</p> | <p>O Gil continua a olhar<br/>O Manel cochicha ao ouvido do Rafa.<br/>O Gil aproxima-se e coloca a sua cabeça o mais perto possível: - eu ouvi.<br/>O Rafa disse que iam desmanchar a minha casa. - Olha para os dois.<br/>O Manel olha para o Gil e volta a cochichar ao Rafa (...).<br/>- Eu ouvi o que vocês disseram. Vão desmanchar a minha casa. diz o Gil em voz alta dedo apontado sobrolho franzido.<br/>O Rafa tira uma peça ao Gil. O Gil tira a peça ao Rafa<br/>O Rafa olha para o Gil e diz um segredo ao Manel sem deixar de olhar para ele.<br/>O Gil continua a olhar com muita atenção.<br/>- Não podes ouvir a coisa diz o Rafa para o Gil.<br/>Olha eu dou-te porrada.<br/>- Eu ouviiii diz o Gil em voz alta.</p> | <p>Estratégia de evasão do espaço físico e simbólico</p>                                                                                       |
|                                                                                                              | <p>Ouviste o que nós dissemos? - pergunta o Manel</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | <p>Confronto directo pela posse de objectos</p>                                                                                                |
|                                                                                                              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | <p>Ameaça indirecta<br/>Ameaça directa</p>                                                                                                     |
|                                                                                                              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | <p>Relação de abertura</p>                                                                                                                     |

Ritual do segredo



## Síntese das categorias encontradas

## Anexo 5a

### 1. Estruturação do tempo

#### 1.1. acolhimento

empréstimos relação crianças/adulto-educadora  
regras formais  
negociação das regras  
conversas

quem trás o quê de casa relação família/JI  
mostrar-se relação entre pares  
empréstimos - regras informais  
cantilena  
tomar a palavra

conversar relação consigo  
devolução de materiais recolhidos  
brincar  
ser corrigida

#### 1.2. refeições

quem trás o quê relação família/JI  
quem almoça no JI relação entre pares  
representações sociais acerca de quem  
almoça  
alianças entre quem almoça/não almoça

distribuição de leite relação entre pares

#### 1.3. recreio

quem joga o quê relações entre pares  
lugares onde brinca  
equipas  
disputa de objectos  
namorar

#### 1.4. festejos

Natal, dia da mãe e do Pai... relações JI/famílias  
Aniversários relações entre pares

### 2. Arrumações

regras institucionais relação adulto/crianças  
regras implícitas  
regras explícitas

representações acerca das arrumações relações entre pares  
ressignificação das arrumações  
usos sociais da arrumação  
adesão e conformidade  
resistência – recusas  
transformações  
controlo social do desempenho

### 3. Estruturação do espaço

#### 3.1. Biblioteca

lugar do livro relações adulto/crianças  
lugar de observação relações entre crianças

articulação com a casa resignificação espaços  
cinema, praia cultura infantil/faz-de-conta

lugar de intimidade  
namorar  
segredar  
ver livros em conjunto  
ver os outros  
encontrar-se com outros  
disputas vs. negociações de objectos  
conversar

sociabilidades

modos de socialização

### 3.2. Jogos

lugar de jogar  
lugar de intimidade  
lugar de novos lugares  
dançar  
ouvir música  
rodopiar  
conversar  
observar outros  
ensinar regras do jogo  
uso genderizado do espaço  
rituais de interacção  
rituais de masculinidade  
representações e valores  
lugar de disputas vs. negociações de objectos

relações entre pares

sociabilidades

ritual feminino

modos de socialização

relações de género  
relações intra-género  
identidades masculinas  
relação com família e sociedade

### 3.3. posto medico

lugar de observação  
lugar de brincar ao faz-de-conta  
rotinas de acção  
rotinas de interacção  
representações e valores

modos de socialização  
cultura infantil

### 3.4. modelagem

lugar de observação  
lugar de disputas  
conversar  
lugar de novos lugares  
uso etário

modos de socialização  
relações de poder/propriedade  
sociabilidades

### 3.5. casa

lugar de brincar ao faz-de-conta  
uso genderizado do espaço  
rotinas de acção  
regras de acção  
representações, valores, concepções  
rotinas de interacção  
rituais feminilidade  
alianças preferenciais  
disputas  
relações de inclusão/exclusão

relações intra-género  
relação família/sociedade

identidades femininas

organização social

### 3.6. espaços não estruturados

lugares de fronteira  
espaços interesticiais

apropriação e ressignificação  
cultura infantil

## 4. Relações entre pares - cultura infantil

brincar ao faz-de-conta  
rotinas e regras de acção

- temáticas
- objectos
- espaços
- percursos
- concepções e representações
- rituais

- relações comuns entre meninos
- relações comuns entre meninas
- relações comuns entre meninos/meninas
- relações comuns entre mais velhos/as
- relações comuns entre mais novos/as
- relações comuns entre crianças dos mesmos grupos sociais
- relações comuns entre crianças de grupos sociais diferentes

#### valores

- brincar com outros
- idade
- primazia
- autoria
- verosimilhança
- igualdade
- liberdade
- propriedade
- necessidade
- amizade
- esforço

#### conhecimentos

- por referência mundo adulto
- por referência a elementos da cultura infantil

### **5. Relações entre pares – organização social**

- representações acerca uns dos outros

- relações entre e intra género/idades/classe social

- amizades
- namoros
- disputa de espaços/ objectos/ papéis
- conflito
- cooperação
- poderes/contra-poderes e autoridades

- estratégias para lidar com contrariedades

- entradas bem/mal sucedidas
- criatividade
- exclusão/inclusão
- manutenção da interacção
- gestão de conflitos
- posse de objectos
- persuasão

- modos de socialização

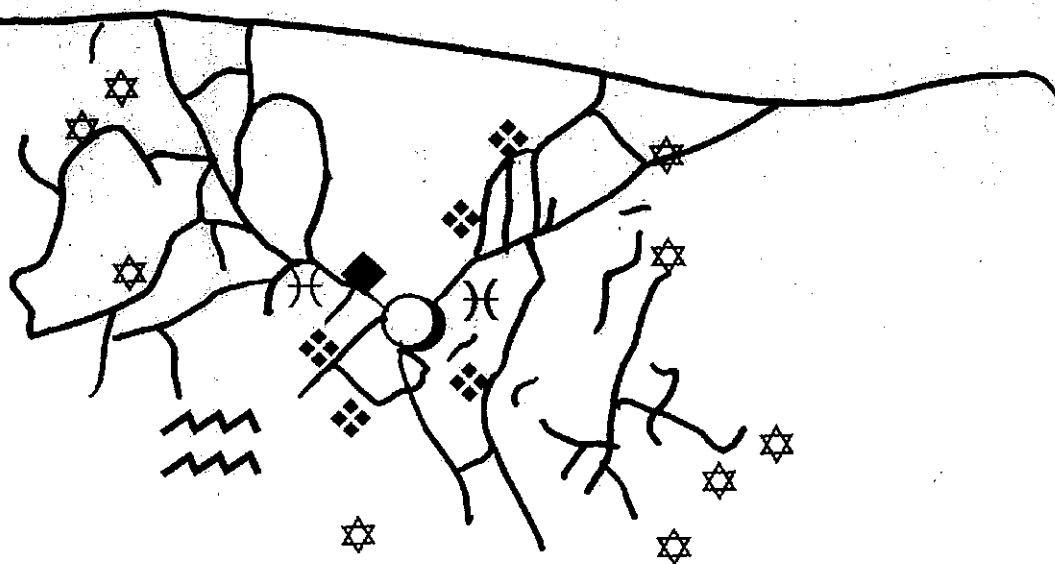
## Anexo 6 - Percursos escolares dos cônjuges vs. escolaridade obrigatória

| Nomes | Nascl/<br>pais     | Até 1968<br>4 anos     | 1968-86<br>6 anos        | 1986->><br>9 anos | + 9 anos<br>escolaridade | Percurso escolar               |
|-------|--------------------|------------------------|--------------------------|-------------------|--------------------------|--------------------------------|
| Quim  | M- 1970            |                        |                          | 4ª classe         |                          | Não concluiu                   |
| Ilda  | P- 1953<br>M- 1956 | 4ª classe<br>4ª classe |                          |                   |                          | Concluiu<br>Concluiu           |
| Rafa  | P- 1965            |                        |                          |                   | Licenciat                | + escolaridade<br>obrigatória  |
| Zé    | M- 1968            |                        |                          |                   | Licenciat                |                                |
| Gabi  | P- 1954<br>M- 1964 | 4º classe              | 6º classe                |                   |                          | Concluiu<br>Concluiu           |
| Manel | P- 1961<br>M- 1959 |                        |                          |                   | Licenciat<br>Licenciat   | + escolaridade<br>obrigatória  |
| Gil   | P- 1962            |                        | 4ª classe                |                   |                          | Não concluiu                   |
| Vera  | M- 1973            |                        |                          |                   | 9º ano **                | Concluiu                       |
| Ana   | P- 1955<br>M- 1966 | 4ª classe              | 4º classe*               |                   |                          | Concluiu<br>Não concluiu       |
| Inês  | P- 1969<br>M- 1969 |                        | 6ª classe<br>6ª classe   |                   |                          | Concluiu<br>Concluiu           |
| Sara  | P- 1968<br>M- 1968 |                        | 4ª classe<br>4ª classe   |                   |                          | Não concluiu<br>Não concluiu   |
| Rita  | P- 1964<br>M- 1965 |                        | 6ª classe<br>6ª classe   |                   |                          | Concluiu<br>Concluiu           |
| Lola  | P- 1968<br>M- 1965 |                        | 6ª classe                |                   | 12º ano **               | Concluiu<br>+ escola obrig.    |
| Rui   | P- 1966<br>M- 1964 |                        | 4ª classe<br>- 4ª class  |                   |                          | Não concluiu<br>Não concluiu # |
| Rute  | P- 1961<br>M- 1971 |                        | 6ª classe<br>6ª classe   |                   |                          | Concluiu<br>Concluiu           |
| Clara | P- 1961<br>M- 1961 |                        | 4ª classe<br>- 4ª class  |                   |                          | Não concluiu<br>Não concluiu # |
| Lia   | P- 1965<br>M- 1966 |                        | 6ª classe<br>4ª classe * |                   |                          | Concluiu<br>Não concluiu       |
| Marco | P- 1961<br>M- 1968 |                        | 4ª classe<br>?           |                   |                          | Não concluiu<br>?              |

\* concluíram o 6º ano recentemente    \*\* vindas da Venezuela    # não sabem ler nem escrever

# **Local de residência das crianças da Varzea vs grupo social**

EN



○ Centro

◆ Jardim de Infância

⊗ Classe média alta

◆ Grupos intermédios em mobilidade ascendente

☆ Operários e camponeses semi-proletários

Anexo 8 - Total de frequência das crianças vs. espaços-sala vs. género vs. fracções de idades (síntese)

| Áreas      | Meninas |      |      |      |      |    |       |      |      |    |       |      |      |    | Meninos |    |     |      |     |     |     |     |           |    | T  |     |     |
|------------|---------|------|------|------|------|----|-------|------|------|----|-------|------|------|----|---------|----|-----|------|-----|-----|-----|-----|-----------|----|----|-----|-----|
|            | 5-6 a   |      |      |      |      |    | 4-5 a |      |      |    | 3-4 a |      |      |    | 5-6 a   |    |     |      |     |     | 4-5 |     | 3-4a      |    |    |     |     |
|            | Ana     | Gabi | Inês | Ilda | Sara | ST | Rita  | Lola | Rute | ST | Clara | Rosa | Vera | ST | T       | Rp | Qui | Rafa | Man | Gil | ST  | Rui | Marc<br>o | Zé |    | ST  | T   |
| quarto     | 8       | 20   | 24   | 26   |      | 78 | 22    | 16   | 12   | 50 | 21    | 11   | 18   | 50 | 178     |    | 5   | 1    | 6   | 8   | 20  | 10  | 3         | 3  | 6  | 36  | 214 |
| cozinha    | 7       | 15   | 18   | 23   |      | 63 | 16    | 16   | 16   | 48 | 19    | 13   | 18   | 50 | 161     |    | 5   | 3    | 7   | 8   | 23  | 11  | 7         | 4  | 11 | 45  | 206 |
| biblioteca | 15      | 17   | 14   | 18   | 6    | 70 | 15    | 13   | 5    | 33 | 12    | 7    | 9    | 28 | 131     |    | 4   | 7    | 8   | 3   | 22  | 11  | 9         | 5  | 14 | 47  | 178 |
| jogos      | 6       | 5    | 9    | 9    | 2    | 31 | 11    | 9    | 6    | 26 | 5     | 6    | 5    | 16 | 73      |    | 13  | 15   | 21  | 8   | 57  | 13  | 15        | 16 | 31 | 101 | 174 |
| desenho    | 11      | 8    | 7    | 8    |      | 34 | 11    | 6    | 3    | 20 | 5     | 2    | 1    | 8  | 62      |    | 10  | 9    | 11  | 4   | 34  | 9   |           | 1  | 1  | 44  | 106 |
| médico     | 4       | 5    | 3    | 7    |      | 19 | 4     | 7    | 5    | 16 | 3     | 1    | 5    | 9  | 44      |    | 4   | 4    | 3   | 7   | 18  | 4   | 4         | 4  | 8  | 30  | 74  |
| molelag    | 2       |      | 1    | 9    |      | 12 | 1     | 3    | 6    | 10 | 5     | 7    | 5    | 17 | 39      |    | 4   | 4    | 6   | 3   | 17  | 4   | 2         | 5  | 7  | 28  | 67  |
| colagem    | 6       | 4    | 4    |      | 2    | 16 | 4     | 3    | 1    | 8  | 1     | 1    | 1    | 3  | 27      |    | 7   | 1    | 5   | 4   | 17  | 2   |           | 6  | 6  | 25  | 52  |

**Anexo 9 – Quadros comparativos da frequência média das crianças por referência aos totais brutos (%) vs. espaços-sala vs. gênero**

| Áreas          | meninas   |
|----------------|-----------|
| 1 -quarto      | 178 -83%  |
| 2 - cozinha    | 161 - 78% |
| 3 - biblioteca | 131 - 74% |
| 4 - médico     | 44 – 59%  |
| 5 - desenho    | 42 - 58%  |
| 6 -molelagem   | 39 - 58%  |
| 7 - colagem    | 27 – 52%  |
| 8 - jogos      | 73 - 42%  |

| Áreas          | meninos   |
|----------------|-----------|
| 1- jogos       | 101 - 58% |
| 2 - colagem    | 25 - 48%  |
| 3 – desenho    | 44 – 44%  |
| 4 -modelagem   | 28 -42%   |
| 5 - médico     | 30 - 40%  |
| 6 - biblioteca | 47 – 26%  |
| 7 -cozinha     | 36 – 22%  |
| 8 - quarto     | 34 -17%   |

**Anexo 9 a - Quadro comparativo da frequência relativa das crianças por referência aos totais brutos vs. diferentes espaços-sala vs. gênero**

| Áreas      | meninas  | meninos  |
|------------|----------|----------|
| quarto     | 178 -83% | 34-17%   |
| cozinha    | 161- 78% | 36– 22%  |
| médico     | 44 –59%  | 30- 40%  |
| biblioteca | 131- 74% | 47 – 26% |
| jogos      | 73- 42%  | 101- 58% |
| desenho    | 42- 58%  | 44-44%   |
| molelag    | 39- 58%  | 25- 8%   |
| colagem    | 27-52%   | 28-42%   |

**Anexo – 9 b**  
**Frequência média dos sub-grupos de género**  
**vs. espaços-sala**

| <b>Áreas</b> | <b>Raparigas<br/>11</b> | <b>Rapazes<br/>7</b> |
|--------------|-------------------------|----------------------|
| quarto       | 16 (4+)                 | 5                    |
| cozinha      | 15 (3+)                 | 6                    |
| biblioteca   | 12 (2+)                 | 7                    |
| jogos        | 7                       | 14 (2+)              |
| médico       | 4 = = 4                 |                      |
| desenho      | 4                       | 6                    |
| modelagem    | 4 = = 4                 |                      |
| colagem      | 2                       | 4 (2+)               |



**Anexo 10 - Frequência média dos sub-grupos de género vs.  
espaços-sala vs. idades**

| Áreas      | Meninas |      |      | Meninos |      |      |
|------------|---------|------|------|---------|------|------|
|            | 5-6 a   | 4-5a | 3-4a | 5-6 a   | 4-5a | 3-4a |
| quarto     | 44%     | 28%  | 28%  | 56%     | 28%  | 17%  |
| cozinha    | 39%     | 30%  | 31%  | 51%     | 24%  | 24%  |
| jogos      | 42%     | 36%  | 22%  | 56%     | 13%  | 31%  |
| biblioteca | 53%     | 25%  | 21%  | 47%     | 23%  | 30%  |
| plástica   | 55%     | 32%  | 13%  | 77%     | 20%  | 2%   |
| médico     | 43%     | 36%  | 20%  | 60%     | 13%  | 27%  |
| modelagem  | 31%     | 26%  | 44%  | 61%     | 14%  | 25%  |
| colagem    | 59%     | 30%  | 11%  | 68%     | 8%   | 24%  |

**Anexo 10a - Frequência relativa dos sub-grupos de género vs.  
espaços-sala vs. idades**

| Áreas      | Meninas      |             |             | Meninos      |             |             |
|------------|--------------|-------------|-------------|--------------|-------------|-------------|
|            | 5-6 a<br>(5) | 4-5a<br>(3) | 3-4a<br>(3) | 5-6 a<br>(4) | 4-5a<br>(1) | 3-4a<br>(2) |
| quarto     | 16           | 17 == 17    |             | 5            | 10          | 3           |
| cozinha    | 13           | 16          | 17          | 6            | 11          | 6           |
| jogos      | 6            | 9           | 5           | 14           | 13          | 16          |
| biblioteca | 14           | 11          | 9           | 6            | 11          | 7           |
| plástica   | 7 == 7       |             | 3           | 9            | 9           | 0,5         |
| médico     | 4            | 5           | 3           | 5            | 4           | 4           |
| modelagem  | 2            | 3           | 6           | 4            | 4           | 4           |
| colagem    | 3 == 3       |             | 1           | 4            | 2           | 3           |

# Anexo 11 - Total das frequências no *quarto*

|       | O  | N  | D  | J  | F  | M  | A  | M  | T  |
|-------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|
| Ana   | 1  | 3+ | 2+ |    | 1+ | 1  |    |    | 8  |
| Gabi  | 3  | 5  | 1  | 5+ | 1+ | 3  |    | 2+ | 20 |
| Inês  | 3  | 6+ | 1+ | 5+ | 2+ | 2  | 3  | 1  | 23 |
| Ilda  | 2  | 4  | 1+ | 5+ | 2  | 2+ | 5  | 5+ | 26 |
| Sara  | 1  |    |    |    |    |    |    |    | 1  |
| Rita  | 4+ | 6  | 2+ | 4+ | 1+ | 3  |    | 2+ | 22 |
| Lola  |    | 4+ | 1  | 4+ | 1  | 3+ | 1  | 2+ | 16 |
| Rute  |    | 2  | 2+ |    | 2+ | 2  | 1  | 3+ | 12 |
| Clara | 2  | 2  | 2+ | 5+ | 1  | 2+ | 3  | 4+ | 21 |
| Lia   | 1  | 2  |    | 2  |    | 3  | 2  | 1+ | 11 |
| Vera  |    |    | 2+ | 5+ | 3+ | 3+ | 1  | 4+ | 18 |
| Quim  | 1  |    |    |    |    | 2  | 2  |    | 5  |
| Rafa  |    |    | 1  |    |    |    |    |    | 1  |
| Manel |    | 1  | 2+ |    | 1  | 1  | 1  |    | 6  |
| Gil   | 1  |    | 1+ | 4+ |    | 1  | 1  |    | 8  |
| Rui   |    |    | 1+ |    | 2  |    | 4  | 3+ | 10 |
| Marco |    | 1  |    |    |    | 1  |    | 1+ | 3  |
| Zé    |    |    | 2+ |    | 1  |    |    |    | 3  |
|       | 19 | 36 | 21 | 38 | 18 | 30 | 24 | 30 |    |

Anexo 11 a – Frequência da sub-área do quarto vs. gênero e idade vs. dia e meses

|           | Ana | Gabi           | Inês           | Ilda          | Sara | Rita                            | Lola      | Rut | Clar      | Lia      | Ver          | Quim | Rafa | Mane | Gil             | Rui            | Marc | Zé  |
|-----------|-----|----------------|----------------|---------------|------|---------------------------------|-----------|-----|-----------|----------|--------------|------|------|------|-----------------|----------------|------|-----|
| Outubro   | 21  | 19<br>21<br>23 | 19             | 23<br>26      | 21   | 19X<br>21<br>23<br>26           |           |     | 23<br>26  | 23       |              | 19   |      |      | 19              |                |      |     |
| Novembro  | 9   | 9<br>12<br>19* | 9<br>12<br>19* | 9<br>12<br>23 |      | 9<br>12<br>19<br>23<br>25<br>27 | 12<br>19* | 23  | 19        | 9        |              |      |      | 27   |                 |                | 25   |     |
| Dezembro  | 7*  | 10             | 10*            | 10=           |      | 7*                              | 10        | 7*  | 7*        |          | 7*           |      | 7    | 7*   | 10=             | 10*            | 10   | 7*  |
| Janeiro   |     | 8=<br>14       | 5<br>8*<br>14  | 5<br>14       |      | 8=<br>14                        | 5<br>14   |     | 5<br>8*   |          | 5<br>8<br>14 |      |      |      | 5               |                | 8    |     |
|           |     | 22*X<br>26     | 13*<br>22 X    | 19*<br>22 X   |      | 22*X<br>26                      | 22 X      |     | 19*<br>22 | 26<br>29 | 19=<br>22 X  |      |      |      | 22<br>26X<br>29 |                |      |     |
| Fevereiro | 2=  | 2=             | 2*             | 2             |      | 2*                              | 2         | 2*  | 2         |          | 2*           |      |      | 2    |                 | 2              |      | 2   |
| Março     | 2   | 2<br>5         | 2<br>5         | 26            |      | 2<br>5                          | 2         | 2   | 2         | 2        | 2            |      |      |      | 2               |                | 5    |     |
| Abril     |     | 23             | 13             | 13            |      | 23                              |           |     | 13        | 23       | 23*          | 13   |      | 13   |                 |                |      |     |
|           |     |                | 23             | 20            |      |                                 | 20        |     | 23        |          |              | 23   |      |      |                 | 20<br>23<br>27 |      |     |
|           |     |                | 29             | 27            |      |                                 |           |     | 27        | 27       | 27           |      |      |      | 27              | 29             |      |     |
| Mato      |     | 4=             | 4              | 4             |      | 4=                              | 4         |     | 4         | 29       | 4            |      |      |      |                 | 4=             |      |     |
|           |     | 21=            | 11<br>19       | 11<br>19      |      | 21=                             | 19        | 19  | 11<br>19  | 21=      | 11<br>19     |      |      |      |                 | 19<br>21=      |      | 25= |

\* de manhã e de tarde

= só de tarde

X de manhã, antes e depois do lanche

Anexo 12 – Total das frequências cozinha

|       | O  | N  | D  | J  | F  | M  | A  | M  | T  |
|-------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|
| Ana   | 1  | 2  | 2+ |    | 1+ | 1  |    |    | 7  |
| Gabi  |    | 3+ | 1  | 5+ | 1+ | 3  |    | 2+ | 15 |
| Inês  | 1  | 4  | 1+ | 5+ | 2+ | 2  | 2  | 1+ | 18 |
| Ilda  |    | 3  | 1+ | 5+ | 2  | 2+ | 5  | 5+ | 23 |
| Sara  |    |    |    |    |    |    |    |    |    |
| Rita  | 1  | 3  | 2+ | 4+ | 1+ | 3  |    | 2+ | 16 |
| Lola  | 1  | 3  | 1  | 4+ | 1  | 3+ | 1  | 2+ | 16 |
| Rute  | 3  | 3  | 2+ |    | 2+ | 2  | 1  | 3+ | 16 |
| Clara |    | 2  | 2+ | 5+ | 1  | 2+ | 3  | 4+ | 19 |
| Lia   | 2  | 2  |    | 3  |    | 3  | 2  | 1+ | 13 |
| Vera  | 2  |    | 2+ | 5+ | 1  | 3+ | 1  | 4+ | 18 |
| Quim  |    |    |    | 1  |    | 2  | 2  |    | 5  |
| Rafa  | 1  | 1  | 1  |    |    |    |    |    | 3  |
| Manel |    | 2  | 2+ |    | 1  | 1  | 1  |    | 7  |
| Gil   |    |    | 1+ | 5+ |    | 1  | 1  |    | 8  |
| Rui   |    |    | 1+ | 1  | 2  |    | 4  | 3+ | 11 |
| Marco |    | 3  | 1  | 1  |    | 1  |    | 1+ | 7  |
| Zé    |    |    | 2+ |    | 2  |    |    |    | 4  |
|       | 12 | 31 | 22 | 44 | 17 | 29 | 23 | 28 |    |

Anexo 12 a – Frequência da área da cozinha vs. gênero e idade vs. dia e meses

|           | Ana | Gabi | Inês | Ilda | Sara | Rita | Lola | Rute | Claú | Lia | Vero | Qui | Rafá | Man | Gil | Rui | Mar | Zé  |
|-----------|-----|------|------|------|------|------|------|------|------|-----|------|-----|------|-----|-----|-----|-----|-----|
| Outubro   |     |      |      |      |      |      | 21   | 21   |      | 23  |      |     | 19   |     |     |     |     |     |
| Novembro  | 28  |      | 28   |      |      | 23   |      | 26   |      | 23  | 26   |     |      |     |     |     |     |     |
|           | 9   |      | 9    | 9    | 12   |      | 9    | 9    | 9    | 28  | 28   |     | 9    | 9   |     |     | 9   | 12  |
|           | 23  | 19*  | 23   | 23   | 23   | 23   | 23   | 23   | 25   | 25  |      |     |      | 25  |     |     | 25  |     |
| Dezembro  | 7*  |      | 27   |      | 27   | 7*   | 7    | 7*   | 7    |     | 7*   |     | 7    | 7*  | 10= |     |     | 7*  |
|           | 10* | 10   | 10*  | 10*= | 10*  | 10*  | 10   | 10*  | 10*  |     | 10*  |     |      | 10= | 10= | 10= | 10  | 10= |
| Janeiro   |     | 8=   | 5    | 5    |      | 8*   | 5    |      | 5    | 5   | 5    |     |      |     | 5   | 5   | 8   |     |
|           |     | 14   | 14   | 14   |      | 14   | 14   |      | 8*   |     | 8    | 14  |      |     |     |     |     |     |
|           |     | 19*  | 19*  | 19*  |      | 19*  | 19*  |      | 19*  |     | 19=  | 14  |      |     | 19* |     |     |     |
|           |     | 22*X | 22X  | 22*  |      | 22*X | 22 X |      | 22*X |     | 22*X |     |      |     | 22  | 26X |     |     |
|           |     | 26   | 26   | 26   | 29   | 29   | 26   |      | 29   | 26  |      |     |      |     | 29  |     |     |     |
| Fevereiro | 2=  | 2=   | 2*   | 2    |      | 2*   | 2    | 2*   | 2    |     | 2    |     |      | 2   |     | 2   |     | 2   |
|           |     |      |      |      |      |      |      | 24   |      |     |      |     |      |     |     | 24  |     | 24  |
| Março     | 2   | 2    | 26   |      |      |      |      |      |      |     |      |     |      |     |     |     |     |     |
|           |     | 5    | 5    |      |      | 5    | 2    | 2    | 2    | 2   | 2    |     |      |     | 2   |     | 5   |     |
|           |     | 23   | 19 = | 19 = |      |      | 19*  | 5    | 19=  | 5   | 5    | 5   | 19   | 19  |     |     |     |     |
| Abril     |     |      | 23 = | 23 = |      | 23   | 23*  |      | 13   | 23  | 23*  | 13  |      | 13  |     |     |     |     |
|           |     |      | 13   | 13   |      |      |      | 20   |      |     |      |     |      |     |     | 20  |     |     |
|           |     |      | 23   | 23   |      |      |      |      | 23   | 27  | 27   | 23  |      |     | 27  | 23  |     |     |
|           |     |      |      | 29   |      |      | 29   |      | 27   | 29  |      |     |      |     |     | 27  | 29  |     |
| Maio      |     | 4 =  | 4    | 4    |      | 4=   | 4    |      | 4*   |     |      |     |      |     |     | 4=  |     |     |
|           |     |      | 11   | 11   |      |      |      | 19   | 11   |     | 19   |     |      |     |     |     |     |     |
|           |     | 21 = | 21 = | 21 = |      | 21 = | 25=  | 21 = | 19   | 21= |      |     |      |     |     | 19  |     |     |
|           |     |      | 25*  | 25 = |      |      | 25=  | 25*  | 25 = |     | 25   |     |      |     |     | 21= | 25= |     |

\* de manhã e de tarde

= só de tarde

X de manhã, antes e depois do lanche

### Anexo 13 - Total das frequências na casa

|       | O  | N  | D  | J  | F  | M  | A  | M  | T  |
|-------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|
| Ana   | 1  | 5  | 4+ |    | 2+ | 3  |    |    | 16 |
| Gabi  | 3  | 8  | 2  | 10 | 2+ | 6  |    | 4+ | 35 |
| Inês  | 4  | 10 | 2+ | 10 | 4+ | 4  | 5  | 2+ | 41 |
| Ilda  | 2  | 7  | 2+ | 10 | 4  | 4+ | 10 | 10 | 49 |
| Sara  | 1  | 1  |    | 1  |    |    |    | 2  | 3  |
| Rita  | 5+ | 10 | 4+ | 8+ | 2+ | 5  |    | 4+ | 38 |
| Lola  | 1  | 7+ | 2  | 8+ | 2  | 6+ | 2  | 4+ | 32 |
| Rute  | 3  | 5  | 4+ |    | 4+ | 4  | 2  | 6+ | 28 |
| Clara | 2  | 4  | 4+ | 9+ | 2  | 4+ | 6  | 8+ | 39 |
| Lia   | 3  | 4  |    | 5  |    | 6  | 4  | 2+ | 24 |
| Vera  | 2  |    | 4+ | 10 | 4+ | 6+ | 2  | 6+ | 34 |
| Quim  | 1  |    |    | 1  |    | 4  | 4  |    | 10 |
| Rafa  | 1  | 1  | 2  |    |    |    |    |    | 4  |
| Manel |    | 3  | 4+ |    | 2  | 2  | 2  |    | 13 |
| Gil   | 1  |    | 2+ | 9+ |    | 2  | 2  |    | 16 |
| Mário |    |    | 2+ | 1  | 4  |    | 8  | 6+ | 21 |
| Marco |    | 4  | 1  | 1  |    | 2  |    | 2+ | 10 |
| Zé    |    |    | 2+ |    | 3  |    |    |    | 5  |
|       | 31 | 69 | 41 | 83 | 35 | 54 | 47 | 56 |    |

Anexo 13 a – Frequência total da área da casa – cozinha e quarto - vs. gênero e idades vs. dia e meses.

|     | Ana                                      | Gabi                                                  | Inês                                                | Ilda                                                | Sar | Rita                                           | Lola                                   | Rute                | Clara                                     | Lia                        | Vera                                                                                            | Quim               | Rafa                          | Manel         | Gil                                     | Rui                                      | Marco                  | Zé                 |
|-----|------------------------------------------|-------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------|-----------------------------------------------------|-----|------------------------------------------------|----------------------------------------|---------------------|-------------------------------------------|----------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------|-------------------------------|---------------|-----------------------------------------|------------------------------------------|------------------------|--------------------|
| Out | 19<br>21<br>23<br>(28)                   | 19<br>21<br>23<br>(23)                                | 19<br>26<br>28<br>(28)                              | 23<br>26                                            | 21  | 19X<br>21<br>23<br>(23)<br>26                  | (21)                                   | (21)                | 23<br>26<br>(28)                          | 23<br>(23)<br>(28)         |                                                                                                 | 19                 | (19)                          |               | 19                                      |                                          |                        |                    |
| Nov | 9 (9)<br>12<br>19*<br>23 (23)<br>25 (25) | 9<br>12<br>19*<br>23 (23)<br>25 (25)                  | 9 (9)<br>12<br>19*<br>23 (23)<br>25 (25)<br>27 (27) | 9<br>12<br>19<br>23 (23)<br>25 (25)                 |     | 9<br>12<br>19<br>23 (23)<br>25 (25)<br>27 (27) | (9)<br>12<br>19*<br>23 (23)<br>25 (25) | 23 (23)<br>25 (25)  | 19<br>25 (25)                             | 9 (9)<br>25 (25)           |                                                                                                 |                    | (9)<br>(25)                   |               |                                         |                                          | (9)<br>(12)<br>25 (25) |                    |
| Dez | 7* (7*)<br>10*(10*)                      | 10 (10)                                               | 10*(10*)<br>5 (5)                                   | 10= (10=)                                           |     | 7* (7*)<br>10*(10*)<br>8= (8=)                 | (7*)<br>10 (10*)<br>5                  | 7* (7*)<br>10*(10*) | 7* (7*)<br>10* (10*)<br>5 (5)<br>8* (8*)  |                            | 7* (7*)<br>10*(10*)<br>5 (5)<br>8 (8)<br>14 (14)<br>19= (19=)<br>22X(22X)<br>26 (26)<br>29 (29) |                    | 7 (7)<br>7* (7*)<br>10= (10=) |               | 10= (10=)<br>5 (5)                      | 10= (10=)<br>5 (5)                       | 10 (10)<br>8 (8)       | 7*(7*)<br>10=(10=) |
| Jan |                                          | 8= (8=)<br>14 (14)<br>22X (22*)<br>26 (26)<br>29 (29) | 8* (8*)<br>14 (14)<br>19*(19*)<br>22X(22X)<br>26    | 14 (14)<br>19* (19*)<br>22X*(22*)                   |     | 8= (8=)<br>14 (14)<br>22X(22X)<br>29 (29)      | 5<br>14<br>22X<br>26                   |                     | 19*(19*)<br>22X(22X*)<br>29 (29)          | (5)<br>26 (26)<br>29 (29)  |                                                                                                 | (14)               |                               |               | (19*)<br>22 (22)<br>26X(26X)<br>29 (29) |                                          |                        |                    |
| Fev | 2= (2=)                                  | 2= (2=)                                               | 2* (2*)<br>26 (26)                                  | 2 (2)<br>26 (26)                                    |     | 2* (2*)<br>26 (26)                             | 2 (2*)<br>(24)                         | 2* (2*)<br>24 (24)  | 2 (2)<br>24                               |                            | 2 (2)<br>26                                                                                     |                    |                               | 2 (2)<br>(24) |                                         | 2 (2)<br>(24)                            |                        | (2)<br>(24)        |
| Mar | 2 (2)<br>5 (5)<br>23 (23)                | 2 (2)<br>5 (5)                                        | 2 (2)<br>5 (5)<br>(19=)<br>(23=)                    | 2<br>5<br>(19=)<br>(23=)                            |     | 2 (2)<br>5 (5)<br>(19*)<br>23 (23*)<br>4=      | 2 (2)<br>(5)<br>19*<br>23*             | 2 (2)<br>5 (5)      | 2 (2)<br>19= (19=)                        | 2 (2)<br>5 (5)<br>23 (23*) |                                                                                                 | 5 (5)<br>19 (19)   |                               | 19 (19)       | 2 (2)                                   |                                          | 5 (5)                  |                    |
| Abr |                                          |                                                       | 13 (13)<br>(20)<br>23 (23)<br>27 (27)<br>29 (29)    | 13 (13)<br>20 (20)<br>23 (23)<br>27 (27)<br>29 (29) |     | 4=<br>20=<br>23 (23*)<br>4=                    |                                        | 20                  | 13 (13)<br>23 (23)<br>27 (27)             |                            |                                                                                                 | 13 (13)<br>23 (23) |                               | 13 (13)       |                                         | 20 (20)<br>23 (23)<br>27 (27)<br>29 (29) |                        |                    |
| Mai |                                          | 4= (4=)<br>(21=)                                      | 4 (4)<br>(11)<br>(19)<br>(21=)                      | 4 (4)<br>(11)<br>(19)<br>21= (21=)                  |     | 4= (4=)<br>21= (21=)                           | 4 (4)<br>25=(25=)                      | 19<br>21=(21=)      | 4 (4*)<br>11 (11)<br>19 (19)<br>25= (25=) | (11)<br>(19)<br>21=        | 11 (11)<br>19 (19)<br>25= (25=)                                                                 |                    |                               |               |                                         | 4= (4=)<br>19 (19)<br>21= (21=)          | 25=(25)                |                    |

**Anexo 14- Total das frequências na *biblioteca***

|       | O | N  | D  | J  | F  | M  | A  | M  | T  |
|-------|---|----|----|----|----|----|----|----|----|
| Ana   | 1 | 2  | 1+ | 3  | 2+ | 1  | 2  | 3+ | 15 |
| Gabi  |   | 2  |    | 2+ | 3+ | 2  | 4  | 4+ | 17 |
| Inês  | 1 | 5  | 1  | 2  | 1  |    | 2  | 2  | 14 |
| Ilda  |   | 4+ | 1+ | 4+ | 3  | 1  | 3  | 2  | 18 |
| Sara  | 2 | 1  |    | 1  |    |    |    | 2  | 6  |
| Rita  |   | 2  | 1+ | 2+ | 3+ | 2  | 2  | 3+ | 15 |
| Lola  |   | 5  | 1  | 2  | 1+ | 2  |    | 2  | 13 |
| Rute  |   |    |    | 1  | 2+ |    | 1  | 1  | 5  |
| Clara |   | 4  |    | 3+ | 2  |    | 1  | 2  | 12 |
| Lia   | 1 | 3+ |    | 1  | 1  |    | 1  |    | 7  |
| Vera  |   | 1  |    | 3+ | 3+ |    |    | 2  | 9  |
| Quim  |   | 2  |    |    |    |    |    | 2+ | 4  |
| Rafa  | 1 | 2  | 1  | 1+ |    |    |    | 2+ | 7  |
| Manel | 1 | 3  | 3  | 1  |    |    | 1  | 1  | 8  |
| Gil   |   | 1  |    | 1+ |    | 1  |    |    | 3  |
| Rui   | 1 | 1  | 1  | 1  |    |    | 1  | 3+ | 8  |
| Marco |   | 5+ |    | 1  |    | 1  | 1  | 1+ | 9  |
| Zé    | 1 | 1  |    | 1  |    |    |    | 1+ | 5  |
|       | 9 | 44 | 8  | 30 | 22 | 10 | 19 | 32 |    |



Anexo 14 a – Frequência da área da biblioteca vs. gênero e idade vs. dia e meses

|           | Ana | Gab | Inês | Ilda | Sara | Rita | Lola | Rute | Clara | Lia | Vera | Quim | Rafa | Man | Gil | Rui   | Marc | Zé  |
|-----------|-----|-----|------|------|------|------|------|------|-------|-----|------|------|------|-----|-----|-------|------|-----|
| Outubro   |     |     |      |      | 21   |      |      |      |       | 23  |      |      | 26   | 26  |     | 23    |      | 23  |
| Novembro  | 28  |     | 28   |      | 26   |      |      |      |       |     |      |      |      |     |     |       |      |     |
|           | 12  | 12  | 9    | 9    |      |      | 9    |      | 9     | 9   |      | 9    | 12   | 9   |     |       | 12   | 9   |
|           |     | 19  | 12   | 12   |      |      |      |      |       | 19* |      |      |      |     |     |       | 19*  |     |
|           | 23  | 23  | 19*  | 19*  |      |      |      |      | 23    |     |      |      |      |     |     |       | 23   |     |
| Dezembro  |     |     | 23   | 23   |      |      |      |      | 25    |     |      |      |      | 25  |     |       | 25   |     |
|           |     |     | 25   | 25   |      |      |      |      | 27    |     |      |      |      | 27  |     |       | 27   |     |
|           |     |     | 27   | 27   |      |      |      |      |       | 27  |      |      |      | 7   |     |       |      |     |
|           | 7*  |     | 7*   | 7*   |      |      |      |      |       |     |      |      |      | 7   |     |       |      | 27  |
| Janeiro   |     |     | 10   | 10*  |      |      |      |      |       |     |      |      |      |     |     | 10    |      |     |
|           | 5   |     | 5    | 5    |      |      | 5    |      | 5     |     | 5    |      |      |     |     |       |      |     |
|           |     |     | 14   | 14=  |      |      |      |      | 19=   |     |      |      |      | 14  |     |       |      | 14  |
|           | 19  | 19* | 19=  | 19=  |      |      |      |      |       |     | 14   |      | 19*  |     | 19* |       |      |     |
| Fevereiro | 22  |     | 22   | 22   |      |      | 22   |      |       |     | 19=  |      |      |     |     |       |      |     |
|           |     |     | 29   | 29   |      |      |      |      | 29    |     | 26   |      |      |     |     | 26    | 29   |     |
|           | 2*  | 2*  | 2    | 2    |      |      | 2*   | 2*   | 2     | 2   | 2*   |      |      | 2   |     |       |      |     |
|           | 24  | 9   | 9    | 9    |      |      | 24   | 24   | 9     |     | 24   |      |      |     |     |       |      | 24  |
| Março     |     |     | 26   | 26   |      |      |      |      |       |     | 26   |      |      |     |     |       |      |     |
|           |     | 5   |      | 5    |      |      | 2    |      |       |     |      |      |      |     | 2   |       | 2    |     |
|           |     | 15  |      |      |      |      | 15   |      |       |     |      |      |      | 19  |     |       |      |     |
|           | 19  |     |      |      |      |      | 19   |      |       |     |      |      |      |     |     |       |      |     |
| Abril     | 13  | 13  | 13   | 13   |      |      |      |      | 13    |     |      |      |      |     |     |       |      |     |
|           |     | 20  |      |      |      |      |      |      |       |     |      |      |      |     |     |       |      |     |
|           |     | 27  | 23   | 27   |      |      |      | 20   |       |     |      |      |      | 23  |     |       | 23   |     |
|           | 27  | 27  | 29   | 27   |      |      |      |      |       | 27  |      |      |      |     |     |       |      |     |
| Maio      |     |     | 29   | 29   |      |      |      |      |       |     |      |      |      |     |     | 29    |      |     |
|           |     | 4   | 4    | 4    |      |      | 4    |      | 4     |     |      |      |      |     |     |       |      |     |
|           | 11  | 11  | 11   | 11   |      |      |      |      | 19    |     | 19   |      |      |     |     | 11    |      | 11= |
|           | 19  | 19  |      | 19   |      |      |      |      |       |     |      |      |      |     |     | 19    |      |     |
|           | 25= | 25= | 25   |      |      |      | 25=  | 25   |       |     | 25   |      | 25=  | 25  |     | 25=4= | 25=  |     |
|           |     |     |      |      |      |      |      |      |       |     |      |      |      |     |     |       |      |     |
|           |     |     |      |      |      |      |      |      |       |     |      |      |      |     |     |       |      |     |
|           |     |     |      |      |      |      |      |      |       |     |      |      |      |     |     |       |      |     |

\* de manhã e de tarde

= só de tarde

X de manhã, antes e depois do lanche

**Anexo 15 - Total de frequências no *posto médico***

|       | J  | F  | M  | A  | M  | T |
|-------|----|----|----|----|----|---|
| Ana   | 2  | 1  |    |    | 1  | 4 |
| Gabi  | 1  |    |    | 2  | 2+ | 5 |
| Inês  | 2+ |    |    |    | 1  | 3 |
| Ilda  |    |    | 2+ | 3  | 2+ | 7 |
| Sara  |    |    |    |    |    |   |
| Rita  | 2+ |    |    |    | 2+ | 4 |
| Lola  | 2+ | 1+ | 1+ | 1  | 2+ | 7 |
| Rute  | 1  | 1  |    | 1  | 2+ | 5 |
| Clara | 2+ |    |    | 1  |    | 3 |
| Lia   |    |    |    | 1  |    | 1 |
| Vera  | 1+ | 1+ | 1  | 2  |    | 5 |
| Quim  | 1  | 1  |    | 1  | 1  | 4 |
| Rafa  | 1  |    | 1  | 1  | 1  | 4 |
| Manel | 1  | 1  |    |    | 1  | 3 |
| Gil   | 1  | 1  | 1  | 2  | 2+ | 7 |
| Rui   |    | 1  |    | 3  |    | 4 |
| Marco |    |    | 1  | 1  | 2+ | 4 |
| Zé    | 1  | 2  |    |    | 1  | 4 |
|       | 19 | 10 | 7  | 19 | 20 |   |

Anexo 15 a – Frequência da área do posto médico vs. gênero e idades vs. dia e meses

|           | Ana      | Gabi      | Inês           | Ilda      | Sara | Rita      | Lola      | Rute | Clara     | Lia | Vera     | Quim | Rafa | Mane     | Gil | Rui      | Marc | Zé |
|-----------|----------|-----------|----------------|-----------|------|-----------|-----------|------|-----------|-----|----------|------|------|----------|-----|----------|------|----|
| Janeiro   | 19<br>22 | 19<br>22* |                |           |      | 19<br>22* | 22*<br>26 | 19   | 19<br>22* |     | 22*      | 26   | 26   | 22       | 22  |          |      | 22 |
| Fevereiro |          |           |                |           |      |           | 2*        |      |           |     | 2*       | 2    |      | 2        |     | 2        |      | 2  |
| Março     | 24       |           |                |           |      |           |           | 24   |           |     |          |      |      |          | 24  |          |      | 24 |
|           |          |           |                |           |      |           |           |      |           |     | 15       |      | 15   |          | 15  |          |      |    |
| Abril     |          | 13        |                | 15<br>19= |      |           | 19=       |      |           |     | 15       |      |      |          |     |          |      |    |
|           |          |           |                |           |      |           |           | 20   | 20        |     |          |      |      |          |     | 20       |      |    |
|           |          | 29        | 20<br>23<br>29 |           |      |           | 29        |      | 20        | 29  | 23<br>29 | 29   | 29   | 23<br>29 | 29  | 23<br>29 | 29   |    |
| Maio      |          | 4=        |                | 11=       |      | 4=        | 4=        | 4*   |           |     |          |      |      |          | 11  | 4        |      |    |
|           | 19       | 19        | 19             | 19        |      | 19        | 19        | 19   |           |     |          | 19   | 19   | 19       | 19  |          | 19   | 19 |

\* de manhã e de tarde

= só de tarde

X de manhã, antes e depois do lanche

# Anexo 16 - Total das frequências nos jogos

|       | O  | N  | D  | J            | F  | M  | A  | M  | T  |
|-------|----|----|----|--------------|----|----|----|----|----|
| Ana   |    | 2  |    |              |    | 2  | 2  |    | 6  |
| Gabi  |    | 2  | 1  |              | 2  |    |    |    | 5  |
| Inês  |    |    | 1  | <del>2</del> |    | 1+ | 3+ | 1  | 9  |
| Ilda  | 1  | 2  | 1+ | 2+           | 1  | 1  | 3+ | 1+ | 9  |
| Sara  |    |    |    | 1            |    | 1  |    |    | 2  |
| Rita  |    | 2  | 1+ | 2            | 3+ | 1  | 2  |    | 11 |
| Lola  | 1  |    | 1  | 1            | 2  | 1  | 1  | 2+ | 9  |
| Rute  | 1  | 2  |    |              |    | 1  | 1  | 1  | 6  |
| Clara | 1  | 1  | 1+ |              | 1  | 1  |    |    | 5  |
| Lia   |    | 1  |    |              |    | 1  | 2  | 2+ | 6  |
| Vera  | 1  |    | 1  | 1            |    |    | 1  | 1+ | 5  |
| Quim  | 1  | 2  | 1+ | 2+           |    | 2  | 3  | 2  | 13 |
| Rafa  | 3  | 2  | 2+ | 3+           | 1  | 1  |    | 3+ | 15 |
| Manel | 3  | 2  | 2+ | 2+           | 3  | 3  | 5+ | 1  | 21 |
| Gil   | 1+ | 1  | 1  |              | 1  | 2  |    | 2  | 8  |
| Rui   | 1  | 3  |    | 1            | 1  | 1  | 2+ | 4+ | 13 |
| Marco | 1  | 2  |    | 2            |    | 2  | 5+ | 3+ | 15 |
| Zé    | 2  | 3  | 1  | 2+           | 2  | 2  | 3+ | 1  | 16 |
|       | 17 | 27 | 14 | 22           | 16 | 23 | 33 | 24 |    |

Anexo 16 a – Frequência da área dos jogos vs. gênero e idades vs. dia e meses

|           | Ana      | Gabi | Inês | Ilda     | Sara     | Rita | Lola | Rute | Clara | Lia | Vera | Quim | Rafa           | Mane           | Gil      | Rui      | Marc     | Zé        |
|-----------|----------|------|------|----------|----------|------|------|------|-------|-----|------|------|----------------|----------------|----------|----------|----------|-----------|
| Outubro   |          |      |      |          |          |      | 23   | 23   | 23    |     | 23   |      | 21<br>23<br>26 | 10<br>23<br>26 | 23XX     | 21       |          | 21<br>26  |
| Novembro  | 9        | 9    |      | 26       |          | 9    |      |      |       |     |      |      |                | 9              |          | 9        |          |           |
|           | 12       | 12   |      | 19<br>23 |          | 12   |      |      |       | 19  |      |      | 12             | 12             | 23       |          | 19<br>23 | 12<br>23  |
| Dezembro  |          |      |      |          |          |      |      |      | 25    |     |      |      | 27             |                |          | 25<br>27 |          | 27        |
| Janeiro   |          | 10   | 10   | 10*      |          | 10*  | 10   | 10   | 10*   |     | 10   | 10*  | 7              | 10*            | 10       |          |          | 7         |
|           |          |      | 5    |          |          | 5    | 5    | 5    |       |     |      | 5    | 5              | 8=             |          | 5        | 5        |           |
| Fevereiro |          |      | 19   | 19       |          |      |      |      |       |     | 19   |      |                |                |          |          |          |           |
|           |          |      | 22*  | 22*      | 26       |      |      |      |       |     |      | 22X* | 22X<br>26      | 22X            |          |          | 26       | 22*<br>26 |
| Março     |          | 2    | 29   |          |          | 29   |      |      |       |     |      |      |                |                |          |          |          |           |
|           |          | 24   |      | 24       |          | 2*   | 2    | 2*   | 24    | 24  |      |      | 5              | 2<br>5<br>24   | 5        | 2        |          | 2<br>5    |
| Abril     | 15<br>19 |      | 19*  | 19       | 19       | 19   | 19   | 19   | 15    | 15  |      | 15   | 19             | 15<br>19<br>23 | 2        | 19       | 19       | 15<br>19  |
|           |          |      | 13   | 13       |          | 13   |      |      |       | 13  | 13   | 23   |                | 23             |          |          | 23       | 13        |
| Maio      |          |      | 23   | 23       |          |      |      |      |       | 23  |      | 20   |                | 20             |          |          | 20       | 23        |
|           | 29       |      | 27=  | 27*      |          | 29   | 29   | 29   |       |     |      | 29   |                | 27=            |          | 27*      | 27=      | 27*       |
|           |          |      | 4*   | 4*       |          |      | 4*   | 4    |       |     |      | 4    |                | 29             |          | 4*       |          | 4         |
|           |          |      | 11   |          | 11<br>19 |      |      |      |       | 14  |      |      | 11<br>14       | 11<br>14       | 11<br>14 | 11=      | 11*      | 11*<br>14 |
|           |          |      | 25   |          |          |      | 25=  | 25=  |       | 25= | 25=  | 19   | 25=            |                |          | 19       | 25=      | 25=       |

\* de manhã e de tarde

= só de tarde

X de manhã, antes e depois do lanche

**Anexo 17 - Total de frequências do *desenho***

|       | O  | N  | D  | J  | F  | M  | A  | M  | T  |
|-------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|
| Ana   | 1  | 2+ | 1  | 1+ | 1  |    | 2  | 3+ | 11 |
| Gabi  |    | 1  |    | 3  |    |    | 2  | 2  | 8  |
| Inês  |    | 1  |    | 3+ |    |    | 1  | 2  | 7  |
| Ilda  |    | 1  |    | 3+ | 1  |    | 1  | 2  | 8  |
| Sara  |    |    |    |    |    |    |    |    |    |
| Rita  |    | 1  | 1+ | 4+ | 1  |    | 2  | 2  | 11 |
| Lola  |    |    |    | 2+ | 2  | 1  |    | 1+ | 6  |
| Rute  |    |    |    | 2  |    |    |    | 1  | 3  |
| Clara |    | 1  |    | 1  |    | 1  | 2  |    | 5  |
| Lia   |    |    |    |    | 1  |    | 1  |    | 2  |
| Vera  |    |    | 1  |    |    |    |    |    | 1  |
| Quim  |    | 1  |    | 3+ | 2+ | 2  | 2+ |    | 10 |
| Rafa  | 1+ | 1  | 2  | 2+ | 2+ | 1  |    |    | 9  |
| Manel | 3+ | 1  | 1  | 2+ | 2+ | 1+ | 1+ | 1+ | 12 |
| Gil   |    |    | 1  | 2+ | 1+ |    |    |    | 4  |
| Rui   |    |    |    | 1  | 2+ | 1  | 2  | 3  | 9  |
| Marco |    |    |    |    |    |    |    |    |    |
| Zé    |    |    |    | 1  |    |    |    |    | 1  |
|       | 5  | 10 | 7  | 30 | 15 | 7  | 16 | 17 |    |

Anexo 17 a - Frequência da área dos desenhos vs. género e idades vs. dia e meses

|     | Ana       | Gabi          | Inês      | Ilda     | Sara | Rita          | Lola      | Rute     | Clara    | Lia | Vera | Quim      | Rafa          | Mane             | Gil  | Rui      | Marc | Zé |
|-----|-----------|---------------|-----------|----------|------|---------------|-----------|----------|----------|-----|------|-----------|---------------|------------------|------|----------|------|----|
| Out | 21        |               |           |          |      |               |           |          |          |     |      |           |               | 19<br>21<br>23XX |      |          |      |    |
| Nov |           |               |           | 9        |      |               |           |          | 9        |     |      |           |               |                  |      |          |      |    |
| Dez | 23XX<br>7 | 23            | 23        |          |      | 23<br>7*      |           |          |          |     | 7    | 23        | 23<br>7<br>10 | 23<br>10         | 7    |          |      |    |
| Jan |           | 5<br>14<br>19 | 14<br>19= | 5        |      | 5<br>14<br>19 |           |          |          |     |      | 14        | 5             | 5                | 14   |          |      | 19 |
|     | 26X       |               | 26X       | 22X      |      | 26X           | 22X<br>26 | 19<br>26 | 29       |     |      | 22X<br>26 | 26X           | 26XX             | 22 X | 29       |      |    |
| Fev |           |               |           |          |      | 2             | 2         |          |          | 2   |      | 2         | 2<br>24=      | 2                |      | 2        |      |    |
|     | 24        |               |           | 24       |      |               | 24        |          |          |     |      | 24=       |               | 24*              | 24*  | 24*      |      |    |
| Mar |           |               |           |          |      |               | 19        |          |          |     |      | 15<br>19  | 19            | 19*              |      | 15       |      |    |
| Abr | 13        | 13            |           |          |      | 13            |           |          | 13<br>20 | 13  |      |           |               |                  |      | 13<br>20 |      |    |
|     | 29        | 29            | 29        | 27       |      | 29            |           |          |          |     |      | 20<br>27= |               | 27=              |      |          |      |    |
| Mai | 11*       | 11            | 11        | 11<br>14 |      | 11            |           | 4        |          |     |      |           |               |                  |      | 4        |      |    |
|     | 19        | 19            | 19        |          |      | 19            |           |          |          |     |      |           |               |                  |      | 14       |      |    |
|     | 21=       |               |           |          |      |               | 25=       |          |          |     |      |           |               | 25=              |      | 25       |      |    |

\* de manhã e de tarde

= só de tarde

X de manhã, antes e depois do lanche

# Anexo 18 - Total de frequência da *colagem*

|       | O  | N | D  | J  | F | M  | A  | M  | T |
|-------|----|---|----|----|---|----|----|----|---|
| Ana   | 1  |   | 1  | 2+ |   |    |    | 2  | 6 |
| Gabi  | 1  |   |    |    |   |    |    | 2+ | 4 |
| Inês  |    |   | 1+ | 1+ |   |    |    | 2+ | 4 |
| Ilda  |    |   |    |    |   |    |    |    |   |
| Sara  | 1  | 1 |    |    |   |    |    |    | 2 |
| Rita  |    |   | 1  |    |   |    |    | 3+ | 4 |
| Lola  |    |   | 1+ | 1  |   |    |    | 1+ | 2 |
| Rute  | 1  |   |    |    |   |    |    |    | 1 |
| Clara |    |   | 1  |    |   |    |    |    | 1 |
| Lia   | 1  |   |    |    |   |    |    |    | 1 |
| Vera  |    | 1 |    |    |   |    |    |    | 1 |
| Quim  |    | 1 | 1  |    |   | 2+ | 1+ | 2+ | 7 |
| Rafa  |    | 1 |    |    |   |    |    |    | 1 |
| Manel | 1  |   |    |    |   | 2+ | 1+ | 1+ | 5 |
| Gil   | 1  | 1 |    | 1  |   | 1  |    |    | 4 |
| Rui   | 2  |   |    |    |   |    |    |    | 2 |
| Marco |    |   |    |    |   |    |    |    |   |
| Zé    | 4  | 1 | 1  |    |   | 1  |    | 1  | 6 |
|       | 10 | 6 | 7  | 6  |   | 6  | 2  | 15 |   |





# Anexo 19 - Total de frequências na *modelagem*

|       | O | N | D  | J  | F | M | A | M | T |
|-------|---|---|----|----|---|---|---|---|---|
| Ana   |   |   |    |    | 1 |   | 1 |   | 2 |
| Gabi  |   |   |    |    |   |   |   |   |   |
| Inês  |   |   |    |    |   |   | 1 |   | 1 |
| Ilda  | 2 | 2 | 1  | 2+ | 1 | 1 |   |   | 9 |
| Sara  |   |   |    |    |   |   |   |   |   |
| Rita  |   |   |    |    |   | 1 |   |   | 1 |
| Lola  |   |   |    | 1  |   | 1 | 1 |   | 3 |
| Rute  |   | 1 | 2  | 2+ |   |   | 1 |   | 6 |
| Clara | 1 | 1 | 1+ |    | 1 | 1 |   |   | 5 |
| Lia   | 1 | 1 | 1  | 2+ |   | 1 | 1 |   | 7 |
| Vera  |   |   | 2+ | 2  |   |   |   | 1 | 5 |
| Quim  |   | 1 | 1  | 2+ |   |   |   |   | 4 |
| Rafa  |   | 1 | 1  | 2  |   |   |   |   | 4 |
| Manel |   | 1 | 2+ | 2  |   |   |   | 1 | 6 |
| Gil   |   |   | 1  | 1  |   |   |   | 1 | 3 |
| Rui   |   |   | 1  | 2  |   | 1 |   |   | 4 |
| Marco |   |   |    | 2  |   |   |   |   | 2 |
| Zé    |   | 1 | 2+ | 1  |   |   |   | 1 | 5 |
|       | 4 | 9 | 14 | 21 | 3 | 6 | 3 | 4 |   |

Anexo 19 a – Frequência da área da modelagem vs. gênero vs. idades vs. dia e meses.

|           | Ana | Gabi | Inês | Ilda | Sara | Rita | Lola | Rute | Clara | Lia | Vera | Quim | Rafa | Mane | Gil | Rui | Marc | Zé |
|-----------|-----|------|------|------|------|------|------|------|-------|-----|------|------|------|------|-----|-----|------|----|
| Outubro   |     |      |      | 21   |      |      |      | 9    |       | 23  |      |      |      |      |     |     |      |    |
| Novembro  |     |      |      | 26   |      |      |      |      |       | 9   |      |      |      |      |     |     |      |    |
|           |     |      |      | 12   |      |      |      |      |       |     |      | 12   | 12   | 12   |     |     |      |    |
| Dezembro  |     |      |      | 23   |      |      |      | 23   | 23    |     |      |      |      |      |     |     |      | 23 |
|           |     |      |      |      |      |      |      | 7    | 7     |     |      |      |      |      |     |     |      |    |
| Janeiro   |     |      |      | 10*  |      |      |      | 7    | 10    | 10  | 7=   | 10   | 10*  | 7    | 7   |     |      | 7  |
|           |     |      |      | 8    |      |      |      | 10   | 8     | 8   | 10+  | 10   | 8    | 10*  | 10  | 10  |      | 10 |
| Fevereiro |     |      |      |      |      |      |      | 8    |       |     | 8    |      |      | 8    |     | 8   | 8    | 8  |
|           |     |      |      | 26   |      |      | 26   | 26+  |       | 26+ | 22*  | 26   | 26   | 26   | 26  | 26  | 26   |    |
| Março     | 24  |      |      | 24   |      |      |      |      |       |     |      |      |      |      |     |     |      |    |
| Abril     |     |      |      |      |      |      |      |      |       |     |      |      |      |      |     |     |      |    |
|           | 13  |      | 13   |      |      | 13   | 13   | 13   | 13    | 23  |      |      |      |      |     | 23  |      | *  |
| Maio      |     |      |      |      |      |      |      |      |       |     |      |      |      |      |     |     |      |    |
|           |     |      |      |      |      |      | 19   |      | 19    |     | 19   |      |      | 19   | 19  |     |      | 19 |

\* de manhã e de tarde

= só de tarde

X de manhã, antes e depois do lanche

## Anexo 20

|                                                            | Out. | Nov. | Dez. | Jan. | Fev. | Mar. | Abril | Maio |
|------------------------------------------------------------|------|------|------|------|------|------|-------|------|
| <b>VESTIR E ENFEITAR</b>                                   |      |      |      |      |      |      |       |      |
| Pôr colares, levantar bibes e rodopiar                     |      |      |      |      |      |      |       |      |
| Vestir <u>vestidos</u>                                     |      |      |      |      |      |      |       |      |
| <u>Vestir saia azul</u>                                    |      |      |      |      |      |      |       |      |
| Calçar sapatos de salto alto                               |      |      |      |      |      |      |       |      |
| Pintar os lábios                                           |      |      |      |      |      |      |       |      |
| Pôr soutiens                                               |      |      |      |      |      |      |       |      |
| Pintar os olhos                                            |      |      |      |      |      |      |       |      |
| Pintar as unhas                                            |      |      |      |      |      |      |       |      |
| Vestir, enfeitar e sair                                    |      |      |      |      |      |      |       |      |
| Enfeitar com panos e sair                                  |      |      |      |      |      |      |       |      |
| Pentear-se com uma escova                                  |      |      |      |      |      |      |       |      |
| Pentear outra                                              |      |      |      |      |      |      |       |      |
| Pentear e secar com secador                                |      |      |      |      |      |      |       |      |
| Prender lenços com fitas do cabelo                         |      |      |      |      |      |      |       |      |
| Pentear                                                    |      |      |      |      |      |      |       |      |
| Ver-se ao espelho                                          |      |      |      |      |      |      |       |      |
| Secar cabelo                                               |      |      |      |      |      |      |       |      |
| Mala a tiracolo                                            |      |      |      |      |      |      |       |      |
| Saia azul                                                  |      |      |      |      |      |      |       |      |
| Pegar na mala (e no bebé e sair)                           |      |      |      |      |      |      |       |      |
| Saías                                                      |      |      |      |      |      |      |       |      |
| Enfeitar com lenços                                        |      |      |      |      |      |      |       |      |
| Saia azul = rodopios                                       |      |      |      |      |      |      |       |      |
| Chinelas de salto alto                                     |      |      |      |      |      |      |       |      |
| Mala a tiracolo                                            |      |      |      |      |      |      |       |      |
| Vestir fatos de banho                                      |      |      |      |      |      |      |       |      |
| Conversas sobre camisas de dormir                          |      |      |      |      |      |      |       |      |
| Enfeitar com tules                                         |      |      |      |      |      |      |       |      |
| Pôr mamas                                                  |      |      |      |      |      |      |       |      |
| Pentear                                                    |      |      |      |      |      |      |       |      |
| Usar bandolete                                             |      |      |      |      |      |      |       |      |
| Perfumar-se                                                |      |      |      |      |      |      |       |      |
| Porta moedas dentro da mala                                |      |      |      |      |      |      |       |      |
| <b>B É B É</b>                                             |      |      |      |      |      |      |       |      |
| Pôr o bebé num carrinho e sair                             |      |      |      |      |      |      |       |      |
| deitar bebé na cama                                        |      |      |      |      |      |      |       |      |
| vestir roupa ao bebé                                       |      |      |      |      |      |      |       |      |
| deitar o bebé <u>dentro</u> da cama                        |      |      |      |      |      |      |       |      |
| brincar com o bebé pondo-o às cavalitas e rodando          |      |      |      |      |      |      |       |      |
| andar com bebé ao colo                                     |      |      |      |      |      |      |       |      |
| pôr bebé no carrinho + biberons e sair                     |      |      |      |      |      |      |       |      |
| pentear o bebé com uma escova                              |      |      |      |      |      |      |       |      |
| secar a cabeça do bebé com secador                         |      |      |      |      |      |      |       |      |
| pôr babete ao bebé                                         |      |      |      |      |      |      |       |      |
| (Pegar na mala) e no bebé e sair                           |      |      |      |      |      |      |       |      |
| dar o biberon ao bebé                                      |      |      |      |      |      |      |       |      |
| pôr o bebé numa alcofa e sair                              |      |      |      |      |      |      |       |      |
| bater no bebé com colher de pau                            |      |      |      |      |      |      |       |      |
| dar comprimidos ao bebé                                    |      |      |      |      |      |      |       |      |
| mostrar espelho ao bebé                                    |      |      |      |      |      |      |       |      |
| perfumar b'bé                                              |      |      |      |      |      |      |       |      |
| mudar fraldas ao bebé                                      |      |      |      |      |      |      |       |      |
| cantar para o bebé tirar fotografias                       |      |      |      |      |      |      |       |      |
| <b>CASAMENTO</b>                                           |      |      |      |      |      |      |       |      |
| Colocar bebé dentro do vestido e sair para a sala          |      |      |      |      |      |      |       |      |
| Casamento XX                                               |      |      |      |      |      |      |       |      |
| Noivas                                                     |      |      |      |      |      |      |       |      |
| Casamento                                                  |      |      |      |      |      |      |       |      |
| <b>DEITAR (cama)</b>                                       |      |      |      |      |      |      |       |      |
| Sentar na cama e fazer de conta que se é "bébé"            |      |      |      |      |      |      |       |      |
| Deitar sobre a cama porque se está doente                  |      |      |      |      |      |      |       |      |
| Sentar aos pés da cama                                     |      |      |      |      |      |      |       |      |
| O bebé está doente, deita-se na cama XX                    |      |      |      |      |      |      |       |      |
| Deitar bebé na cama                                        |      |      |      |      |      |      |       |      |
| Duas meninas deitadas na cama                              |      |      |      |      |      |      |       |      |
| Deitar o bebé com uma botija                               |      |      |      |      |      |      |       |      |
| Embalar o bebé, cantando                                   |      |      |      |      |      |      |       |      |
| Deitar na cama e cantar                                    |      |      |      |      |      |      |       |      |
| Deitar om bebé ao colo                                     |      |      |      |      |      |      |       |      |
| Deitar no chão e "dormir"                                  |      |      |      |      |      |      |       |      |
| Descalçar, deitar na cama e "dormir"                       |      |      |      |      |      |      |       |      |
| Deitar na cama e dormir = jogo dos pais                    |      |      |      |      |      |      |       |      |
| Natais                                                     |      |      |      |      |      |      |       |      |
| (comer) deitadas na cama                                   |      |      |      |      |      |      |       |      |
| sentar na cama                                             |      |      |      |      |      |      |       |      |
| <b>COMER</b>                                               |      |      |      |      |      |      |       |      |
| Beber "água" por um copo sentada na cama                   |      |      |      |      |      |      |       |      |
| "Tomar" o "remédio"                                        |      |      |      |      |      |      |       |      |
| Pôr babete ao bebé e dar-lhe de comer                      |      |      |      |      |      |      |       |      |
| Tomar chá na cama                                          |      |      |      |      |      |      |       |      |
| Beber pelo biberon                                         |      |      |      |      |      |      |       |      |
| Comer sopa no quarto                                       |      |      |      |      |      |      |       |      |
| Comer sentada na cama                                      |      |      |      |      |      |      |       |      |
| <b>TELEFONAR</b>                                           |      |      |      |      |      |      |       |      |
| Telefonar                                                  |      |      |      |      |      |      |       |      |
| TM                                                         |      |      |      |      |      |      |       |      |
| Falar ao telefone com bebé ao colo                         |      |      |      |      |      |      |       |      |
| Para médico                                                |      |      |      |      |      |      |       |      |
| <b>ARRUMAR</b>                                             |      |      |      |      |      |      |       |      |
| Pendurar os vestidos nos cabides                           |      |      |      |      |      |      |       |      |
| Dobrar adereços                                            |      |      |      |      |      |      |       |      |
| Arrumar separadamente a roupa do bebé da roupa dos adultos |      |      |      |      |      |      |       |      |
| Arrumar o carrinho junto ao guarda fatos                   |      |      |      |      |      |      |       |      |
| Varrer o quarto                                            |      |      |      |      |      |      |       |      |
| Fazer a cama                                               |      |      |      |      |      |      |       |      |
| Levar roupa para "lavar"/"passar"                          |      |      |      |      |      |      |       |      |
| Dobrar a roupa                                             |      |      |      |      |      |      |       |      |
| Fazer a cama enfunando os lençóis, risoto                  |      |      |      |      |      |      |       |      |
| Regras de fazer a cama                                     |      |      |      |      |      |      |       |      |
| Dobrar os tules                                            |      |      |      |      |      |      |       |      |
| <b>TOMAR BANHO</b>                                         |      |      |      |      |      |      |       |      |
| Tomar (duche)                                              |      |      |      |      |      |      |       |      |
| "lavar" o corpo e a cabeça com "shampoo"                   |      |      |      |      |      |      |       |      |
| Limpar com toalha                                          |      |      |      |      |      |      |       |      |
| Vestir                                                     |      |      |      |      |      |      |       |      |

| Out.             | Nov.  | Dez.     | Jan.     | Fev | Mar. | Abril       | Maio.   |
|------------------|-------|----------|----------|-----|------|-------------|---------|
| <b>Enfeitar:</b> |       |          |          |     |      |             |         |
| Ana C            |       |          |          |     |      |             |         |
| Gabi CLL         | LLLL  | LLLMalas | L        |     | M*   | Brinc molas | ganchos |
| Inês CC          | CC    | LMala    | L        |     | M*   | * pentear   | pele    |
| Rita CCL         | LLLLL | LMala    | LC       | *   | VMT  | Brinco mol  |         |
| Lola C           | L     | L        | L        |     |      |             |         |
| Rute C           | CC    |          | Lida LL  | *   | VMT  |             |         |
|                  |       |          | Clara LL |     | VMT  | Lpentear    |         |
|                  |       |          | Vera LC  |     | M    | * pentear   | L       |
|                  |       |          |          |     | Lia  |             |         |

## Vestir

|      |        |        |             |         |  |      |  |       |     |
|------|--------|--------|-------------|---------|--|------|--|-------|-----|
| Ana  |        | *      |             |         |  |      |  |       |     |
| Gabi | ***    | **     | * * gdes    | *       |  | * ** |  |       | * * |
| Rita | ***    | * *    | * *         | **      |  | *    |  |       |     |
|      | Inês * |        | ****        | * **    |  | *    |  | ** ** | *   |
|      | Lola * | Gil ** | *****       | *       |  | *    |  | *     |     |
|      |        |        | Clara ***** | **      |  | *    |  | *     | **  |
|      |        |        | Vera        | *       |  |      |  | ***   |     |
|      |        |        | Ilda**      |         |  | *    |  | *     | *   |
|      |        |        |             | Rute ** |  |      |  | ***** | *   |

## Pintar

|      |          |           |       |   |    |
|------|----------|-----------|-------|---|----|
| Ana  | BVVV     | BBBBB     | BBBBB |   |    |
| Gabi | BBBVVV   | BBBBB     | BBBBB | B | BB |
| Rita | BBBOVV   | BBBBBBB   | BBBBB | B | BB |
| Lola | BBBBBBB  | BBBBBBB   | BB    |   | BB |
|      | Inês BBB | BBBBBBB   | BB    |   |    |
|      | Ilda BB  | Clara BBB | BBBBB |   | B  |
|      |          | Rute BB   | BBB   |   |    |
|      |          | Vera BB   | BBB   |   |    |
|      |          |           | Lia   |   | B  |

## Rodopiar

|     |   |   |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|-----|---|---|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
| Ana | * | * |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|-----|---|---|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|

## Soutiens

|         |       |     |
|---------|-------|-----|
| Gabi ** | ***   |     |
| Rita ** |       | *** |
| Inês    | Clara |     |

Ana

## Chinelos

|        |         |       |
|--------|---------|-------|
| Gabi   | *       | Salto |
| Inês   | **      | *     |
| Ílda   |         | **    |
| Rita   |         | *     |
| Lola   |         | Salto |
| Clara  | **      |       |
| Gil ** | Rute    |       |
|        | Vera ** | *     |
|        |         | Lia   |
|        |         | Salto |

### Legenda

C - Colares

L - Lencos

MT - Mala a tiracolo

V - Véus

B - Baton

V - Verniz

0 - Sombra

\*\*\* - Vestido das "mamas"

\* - Vestido verde  
\*\* -

\*\*\* - Saia azul

| Out. | Nov. | Dez. | Jan. | Fev. | Mar. | Abril | Mai |
|------|------|------|------|------|------|-------|-----|
|------|------|------|------|------|------|-------|-----|

COZINHAR

|                                                   |  |  |  |  |                                   |                |  |
|---------------------------------------------------|--|--|--|--|-----------------------------------|----------------|--|
| Pôr panelas ao "lume" no fogão                    |  |  |  |  |                                   |                |  |
| mexer a comida das panelas no fogão               |  |  |  |  |                                   |                |  |
| pôr avental                                       |  |  |  |  |                                   |                |  |
| pôr chaleira ao lume                              |  |  |  |  |                                   |                |  |
| pôr água na chaleira com um copo                  |  |  |  |  |                                   |                |  |
| fazer um assado no forno                          |  |  |  |  |                                   |                |  |
| fazer um bolo com ovos, batendo com colher de pau |  |  |  |  |                                   |                |  |
| "pôr a carne a descongelar"                       |  |  |  |  |                                   |                |  |
| cozer fruta                                       |  |  |  |  |                                   |                |  |
| fazer café                                        |  |  |  |  |                                   |                |  |
|                                                   |  |  |  |  | usar pegas para pegar nas panelas |                |  |
|                                                   |  |  |  |  |                                   | fazer sandes   |  |
|                                                   |  |  |  |  |                                   | fazer filhoses |  |

PÔR A MESA

|                                                                |  |  |  |  |  |                                   |  |
|----------------------------------------------------------------|--|--|--|--|--|-----------------------------------|--|
| Tirar loiça do armário e pôr a mesa dispondo pratos e colheres |  |  |  |  |  |                                   |  |
| trazer copo com água                                           |  |  |  |  |  |                                   |  |
| trazer a panela para a mesa                                    |  |  |  |  |  |                                   |  |
| colocar cesta da fruta no centro da mesa                       |  |  |  |  |  |                                   |  |
| colocar uma travessa na mesa                                   |  |  |  |  |  |                                   |  |
| pôr a mesa completa (pratos, copos, talheres completos)        |  |  |  |  |  |                                   |  |
| pratos de sobremesa                                            |  |  |  |  |  |                                   |  |
| sacudir a toalha da mesa e limpar a mesa                       |  |  |  |  |  |                                   |  |
|                                                                |  |  |  |  |  | tapar a mesa com um pano da loiça |  |

COMER

|                                                            |  |  |  |  |                                                        |  |  |
|------------------------------------------------------------|--|--|--|--|--------------------------------------------------------|--|--|
| Mexer a "comida" no prato com colher                       |  |  |  |  |                                                        |  |  |
| servir a comida nos pratos de sopa                         |  |  |  |  |                                                        |  |  |
| sentar à mesa e comer                                      |  |  |  |  |                                                        |  |  |
| ir buscar "água" num copo                                  |  |  |  |  |                                                        |  |  |
| beber "água"                                               |  |  |  |  |                                                        |  |  |
| Cortar peça de fruta com faca e comer                      |  |  |  |  |                                                        |  |  |
| "comida chinesa"                                           |  |  |  |  |                                                        |  |  |
| Cortar a comida em pedaços pequenos (Regras do comer)      |  |  |  |  |                                                        |  |  |
| Limpar a boca                                              |  |  |  |  |                                                        |  |  |
| Bolo de morangos - sobremesa                               |  |  |  |  |                                                        |  |  |
| Creme - sobremesa                                          |  |  |  |  |                                                        |  |  |
| "sumo"                                                     |  |  |  |  |                                                        |  |  |
| tomar chá                                                  |  |  |  |  |                                                        |  |  |
| Sentar com o bebé ao colo e dar-lhe de comer usando colher |  |  |  |  |                                                        |  |  |
| dar de comer ao bebé, com ele deitado no caminho           |  |  |  |  |                                                        |  |  |
| sentar com o bebé ao colo, dar-lhe de comer e de beber     |  |  |  |  |                                                        |  |  |
|                                                            |  |  |  |  | sentar com o bebé ao colo, dar-lhe o biberon           |  |  |
|                                                            |  |  |  |  | bebé deitado na banca, bebendo biberon de leite e sumo |  |  |
|                                                            |  |  |  |  | sentar o bebé num banco, à mesa                        |  |  |

LEVANTAR A MESA,LAVAR A LOIÇA E ARRUMAR

|                                                    |  |  |  |  |  |                                              |  |
|----------------------------------------------------|--|--|--|--|--|----------------------------------------------|--|
| empilhar pratos                                    |  |  |  |  |  |                                              |  |
| levar a loiça para o lava-loiça                    |  |  |  |  |  |                                              |  |
| arrumar a comida                                   |  |  |  |  |  |                                              |  |
| deixar a loiça "de molho" dentro da bacia da banca |  |  |  |  |  |                                              |  |
| "lavar a loiça"                                    |  |  |  |  |  |                                              |  |
| "lavar a loiça" com detergente                     |  |  |  |  |  |                                              |  |
| "lavar a loiça" com água "a correr"                |  |  |  |  |  |                                              |  |
| sentar o bebé num banco junto ao lava-loiça        |  |  |  |  |  |                                              |  |
| arrumar a loiça no escorredor                      |  |  |  |  |  |                                              |  |
| limpar a loiça                                     |  |  |  |  |  |                                              |  |
| arrumar pratos no armário                          |  |  |  |  |  |                                              |  |
| limpar a mesa com um pano "molhado"                |  |  |  |  |  |                                              |  |
| varrer o chão                                      |  |  |  |  |  |                                              |  |
| apanhar lixo com a pá                              |  |  |  |  |  |                                              |  |
| limpar o chão                                      |  |  |  |  |  |                                              |  |
| esfregar paredes com vassoura                      |  |  |  |  |  |                                              |  |
| sacudir pano do pó                                 |  |  |  |  |  |                                              |  |
| sacudir e pôr toalha na mesa                       |  |  |  |  |  |                                              |  |
| colocar uma taça no centro da mesa                 |  |  |  |  |  |                                              |  |
|                                                    |  |  |  |  |  | atirar a "água de lavar a loiça pela janela" |  |

PENDURAR A ROUPA E PASSAR A FERRO

|                                                 |  |  |  |  |  |  |  |
|-------------------------------------------------|--|--|--|--|--|--|--|
| "passar a ferro"                                |  |  |  |  |  |  |  |
| prender roupa com molas na cancela              |  |  |  |  |  |  |  |
| apanhar e dobrar a roupa                        |  |  |  |  |  |  |  |
| "passar a ferro regulando a temperatura"        |  |  |  |  |  |  |  |
| pôr a roupa a "secar" (regras)                  |  |  |  |  |  |  |  |
| "passar a ferro" com o carrinho de bebé ao lado |  |  |  |  |  |  |  |
| regras para pendurar roupa com molas            |  |  |  |  |  |  |  |

TOMAR BANHO

|                                           |  |  |  |  |  |  |  |
|-------------------------------------------|--|--|--|--|--|--|--|
| dar banho ao bebé na bacia do lava-loiças |  |  |  |  |  |  |  |
| lavar a cabeça da boneca                  |  |  |  |  |  |  |  |

OUTRAS

|                                     |  |  |  |  |  |  |  |
|-------------------------------------|--|--|--|--|--|--|--|
| Bater no bebé com uma colher de pau |  |  |  |  |  |  |  |
|-------------------------------------|--|--|--|--|--|--|--|

ROTINAS NO MÉDICO

| Janeiro                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | Fevereiro | Março | Abril | Maio |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|-------|-------|------|
| <p><u>Doente</u></p> <p>Deitar na cama<br/>Levar o bebé<br/>Deitar bebé na cama</p> <p>O bebé "chora"</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |           |       |       |      |
| <p><u>Médicos</u></p> <p>Dar injeções com seringa<br/>Ligar a mão com um pano e prender com fita cola<br/>Prescrever receita médica<br/>Tirar sangue<br/>Colar adesivos<br/>Auscultar<br/>Fazer uma operação<br/>Fazer xi-xi para análise usando um copinho pequenino<br/>Ver os ouvidos<br/>Ver a língua<br/>Dar injeção no rabo<br/>Vestir bata<br/>Colocar touca<br/>Máscara cirurgia<br/>Calçar sapatos cirurgia<br/>Medir tensão arterial<br/>Medir a febre ao bebé – termómetro na boca<br/>Operação à perna<br/>Coração de plástico<br/>Ligar a perna do bebé<br/>Dar medicamentos aos bebé<br/>Internar o bebé<br/>Pagamento da consulta<br/>Oepração ao coração, ao bebé</p> <p>Arrancar os dentes</p> <p>Operação à barriga do bebé<br/>Dar injeções marcando c/ seringa<br/>Ler a temperatura<br/>Desinfectar a barriga<br/>Pôr álcool num frasco<br/>Martelar os dentes<br/>Vacinar o bebé<br/>Cobrar pagamento</p> <p>"Parto"<br/>"Parto" c/ bebés</p> |           |       |       |      |
| <p><u>Balcão</u></p> <p>Vir marcar consulta<br/>D. Natalina<br/>Assinalar numa agenda<br/>Escrever a receita médica<br/>Copiar os nomes dos cartões do desenho<br/>Escrever o nome na agenda<br/>Entrar com o carrinho do bebé<br/>Cartão para marcar consulta<br/>Chamar doente seguinte</p> <p>telefonar</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |           |       |       |      |
| <p><u>Arrumar</u></p> <p>Arrumar objectos dentro da caixa do médico<br/>Fazer a cama do médico com lençol</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |           |       |       |      |

| Jan                                                                              | Fev                        | Mar                          | Abr                                                | Mai                                          |
|----------------------------------------------------------------------------------|----------------------------|------------------------------|----------------------------------------------------|----------------------------------------------|
| <b>Balcão</b>                                                                    |                            |                              |                                                    |                                              |
| Rute<br>Inês<br>Clara<br>Ilda<br>Rita<br>Manel<br>Ana<br>Lola                    | Rute                       |                              | Clara<br>Ilda<br>Rui<br>Quim<br>Gil<br>Rafa<br>Ana | Gabi<br>Quim                                 |
| <b>Doente</b>                                                                    |                            |                              |                                                    |                                              |
| Ana<br>Rita xi-xi<br>Gabi<br>Clara<br>Inês<br>Ilda<br>Rute<br>Zé<br>Manel<br>Gil | Lola<br>Gil<br>Bébé        | Ilda<br>Bébé                 | Ilda<br>Clara<br>Bébé<br>Lola<br>Gil               | Rita<br>Marco<br>Gabi<br>Ilda+ Gil           |
| <b>Médicas</b>                                                                   |                            |                              |                                                    |                                              |
| Rita + Gabi<br>Ana<br>Zé+Clara<br>Rute<br>Lola<br>Inês<br>Inês+Lola              | Quim<br>Manel<br>Ana<br>Zé | Lola<br>Rafa<br>Gil<br>Marco | Clara<br>Rita<br>Quim                              | Rute<br>Marco<br>Lola<br>Rita<br>Inês<br>Gil |
| <b>Arrumar</b>                                                                   |                            |                              |                                                    |                                              |
| Ana<br>Inês<br>Ilda<br>Quim<br>Rafa                                              | Quim Manel<br>Rui<br>Zé    |                              | Rui+Ilda<br>Rafa<br>Manel<br>Zé                    |                                              |



Acções comuns entre meninas

Anexo 25

| local | día   | participantes                                                                                                                                                                                                                                        | acções                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|-------|-------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| casa  | 19/10 | Rute + Lola<br>Rita + Gabi<br>Gabi + Rita + Inês + Ana<br>Lola + Gabi + Rita + Rute                                                                                                                                                                  | Cozinhar<br>Bébés<br>Pôr colares, levantar bibes, rodopiar<br>Mostrar roupa, comparar cortes<br>cabelo, comparar roupa<br>" " "                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|       | 23/10 | Lola + Gabi + Inês+ Rute + Rita + Gabi                                                                                                                                                                                                               |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|       | 26/10 | + Inês<br>Ana + Inês                                                                                                                                                                                                                                 | dar de comer ao bebé<br>vestir                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|       | 9/11  | Ana + Inês + Lola<br>Inês+ Ilda + Lola                                                                                                                                                                                                               | bébés às cavalitas<br>dar de beber ao bebé<br>bébe doente, médico<br>batons XXXXXX                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|       | 12/11 | Inês + Ilda +Lola +Ana +Rita<br>Inês + Lola + Gabi +Rita<br>Rita +Gabi +Inês +Lola                                                                                                                                                                   | andar com boneco dentro vestido<br>casamento<br>vestir e enfeitar<br>tocar campainha, abrir a porta<br>passar a ferro e pôr roupa a secar<br>cozinhar<br>pintar lábios e pôr soutien                                                                                                                                                                                                                                                  |
|       | 19/11 | Rita + Ana<br>Rita + Inês<br>Rita + Gabi                                                                                                                                                                                                             | limpezas XXX<br>rodopiar<br>pintar lábios, olhos<br>soutiens<br>pintar lábios<br>pintar lábios<br>casamento<br>pintar as unhas<br>vestir e enfeitar para ir ao médico<br>enfeitar XXX e rodopiar XXXX                                                                                                                                                                                                                                 |
|       | 23/11 | Rita + Inês+ Ana + Ilda + Lola<br>Rita + Gabi + Inês+ Lola<br><br>Rita + Gabi + Ana<br>Ilda + Inês<br><br>Rita + Gabi<br>Clara + Lola<br>Gabi + Inês + Rita<br>Lola + Clara                                                                          | deitadas na cama, cantam<br>pôr soutien e vestir vestidos XX<br>tocar campainha                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|       | 25/11 | Lola + Clara+ Inês+ Ilda // Lola + Inês<br>Lia + Rita + Gabi<br>Lola + Clara + Inês<br>Lola + Gabi + Rita<br>Rita + Clara +Inês + Lola<br>Rita + Inês + Ana<br><br>Rita + Ana<br>Rute + Vera + Rita+ Clara<br>Rita+ Inês+ Clara+ Lola<br>Gabi + Lola | tomar chá na cozinha<br>passear de carro, cantar<br>rodopiar, comparar saia que roda +<br>pintar-se<br>comer<br>rodopiar, comparar, rodopiar ao pé<br>coxinho, risota<br>enfeitar-se e vestir saias<br>pintar os lábios<br>enfeitar-se com panos, comparar-se<br>e sair<br>pintar lábios, enfeitar-se, vestir e<br>passear XXX<br>bébés, levar bebés doentes p/ cama<br>arrumação do quarto<br>bébés doentes no quarto<br>enfeitam-se |
|       | 27/11 |                                                                                                                                                                                                                                                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|       | 7/12  | Rita + Gabi + Lola<br>Gabi + Rita + Inês                                                                                                                                                                                                             |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|       | 10/12 | Inês + Lola<br>Clara + Lola + Gabi<br>Clara + Lola<br>Gabi + Lola                                                                                                                                                                                    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |

|  |             |                                                                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|--|-------------|----------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  | 5/1         |                                                                      | <p>pintar com baton e verniz<br/> pegar na mala e no bebé e sair<br/> pintar, bebé ao colo e chave da casa<br/> dar o biberon ao bebé no quarto<br/> vestir roupa ao bebé e sair com ele<br/> no carrinho<br/> Arrumar casinha<br/> vestir saia<br/> Arrumar limpando a loiça XXX<br/> rodopiar</p> |
|  | 14/1        | Vera                                                                 | <p>enfeitar-se com lenços<br/> fechar a porta à chave (gesto/som)<br/> saia azul, rodopiar</p>                                                                                                                                                                                                      |
|  | 19/1        | Clara                                                                | <p>Bébé deitRuteo na banca, dando-lhe<br/> alternRuteamente leite e sumo<br/> Chinelas XXXXX<br/> Arrumações</p>                                                                                                                                                                                    |
|  | 22/1        | Clara + Vera + Inês                                                  | <p>Dar de beber aos bebés biberons<br/> Ir ao médico com o bebé<br/> Arranjar bebé na alfofa e passear<br/> pela sala<br/> Vestir, enfeitar, pegar no carrinho<br/> com os bebés e os biberons<br/> Rodopiar no quarto<br/> Chinelas</p>                                                            |
|  | 2/2         | Gabi + Rita + Inês + Clara+ Rute +Inês<br>Rita + Gabi +Inês          | <p>Vestir fatos de banho<br/> Dar biberons ao bebé<br/> Passear na sala com carrinho bebé<br/> Comer na cozinha</p>                                                                                                                                                                                 |
|  | 24/2        | Gabi + Rita + Inês + Rute<br>Gabi +Rita +Inês+Ana                    | <p>Vestir e enfeitar-se<br/> Comer sopa no quarto<br/> Conversas sobre camisas de dormir<br/> Usar mala</p>                                                                                                                                                                                         |
|  | 26/2<br>2/3 | Rute + Vera + Lia<br>Ilda + Clara + Lola                             | <p>Deitar bebés na cama<br/> Pintar os lábios<br/> Jogo dos Pais Natais<br/> Arrumações</p>                                                                                                                                                                                                         |
|  |             | Rita + Gabi + Lola + Lia + Vera                                      | <p>Fazer a cama, enfunar lençóis,<br/> risota</p>                                                                                                                                                                                                                                                   |
|  |             | Rita + Gabi<br>Rita + Gabi<br>Rita + Gabi +Lola<br>Ilda + Lola +Vera | <p>Comer deitar na cama<br/> Vestir e enfeitar com tules<br/> Rodopiar e passear pela sala<br/> Noivas</p>                                                                                                                                                                                          |
|  |             | Vera                                                                 | <p>Ir ao médico<br/> Vestir, calçar saltos altos e pôr<br/> malas a tiracolo, sair XXXXX</p>                                                                                                                                                                                                        |
|  | 19/3        | Ilda + Inês + Clara<br>Ilda                                          | <p>Ajudar a vestir e pôr mamas<br/> Vamos à festa (casamento)<br/> Jogo do casamento</p>                                                                                                                                                                                                            |
|  | 23/3        | Clara<br>Ilda + Inês                                                 | <p>Passar a ferro<br/> Vestir, pentear e sair para biblioteca<br/> Vestir vestido verde, saia azul<br/> ,vestido com mamas</p>                                                                                                                                                                      |
|  |             | Ilda + Lia                                                           | <p>Bater no bebé com colher de pau<br/> Usar bandolete</p>                                                                                                                                                                                                                                          |

|          |       |                                                                                             |                                                                                                                                                                                                                                          |
|----------|-------|---------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|          | 13/4  | Rita + Gabi + Ana + Ilda<br>Vera + Clara + Lia                                              | Vestir e rodopiar<br>Arrumar quarto<br>Jogo das escovas<br>Jogo do cavalinho<br>Pintar os lábios com baton                                                                                                                               |
|          | 20/4  | Ilda + Clara<br>Ana + Rita + Gabi<br>Rita + Rute                                            | Vestir-se<br>Brincar com o chorão e sair para<br>passear na sala                                                                                                                                                                         |
|          | 23/4  |                                                                                             | Vestir roupa<br>Pintar lábios à Vera<br>Telefonar para o médico<br>Arrumações na cozinha<br>Arrumações no quarto<br>Conversa sobre asneiras<br>Explicação de toilette                                                                    |
|          | 27/4  | Rute<br>Clara + Rute + Vera<br>Ilda<br>Rita + Gabi + Rute<br>Ana + Rita + Gabi + Ilda + Lia | Arrumar roupa<br>Dobrar tules<br>Jogo dos mortos<br>enfeitar                                                                                                                                                                             |
|          | 4/5   |                                                                                             | Tomar "banho" no quarto                                                                                                                                                                                                                  |
|          | 19/5  | Vera + Ilda                                                                                 | Vestido das mamas                                                                                                                                                                                                                        |
|          | 21/5  | Inês + Ilda<br>Inês + Clara                                                                 | Vestir<br>Arrumar roupa<br>Lavar loiça<br>Fazer sandes<br>Fazer filhoses<br>Calçar meias ao b'bé<br>Tirar fotos ao bebé XXXX                                                                                                             |
|          | 8/6   |                                                                                             |                                                                                                                                                                                                                                          |
| médico   | 19/1  |                                                                                             | D. Natalinha, marcar consulta<br>Médicos e doentes XXX<br>Fazer xi-xi para "análise"<br>Vir ao médico com o bebé<br>observar bebé<br>Cantarolar, dançar, rodopiar<br>Arrumar em conjunto<br>Conversar<br>Negociação sequência de doentes |
|          | 20/4  |                                                                                             | Parto                                                                                                                                                                                                                                    |
|          | 4/5   | Gabi + Rita                                                                                 |                                                                                                                                                                                                                                          |
|          | 19/5  | Lola + Inês                                                                                 | Parto                                                                                                                                                                                                                                    |
| plástica | 23/11 | Rita + Gabi + Inês + Ana                                                                    | O mesmo tipo de decoração das<br>pastas                                                                                                                                                                                                  |
|          | 7/12  | Rita + Ana                                                                                  | Desenhar e conversar s/ batons                                                                                                                                                                                                           |
|          | 5/1   | Rita + Gabi                                                                                 | Desenhar                                                                                                                                                                                                                                 |
|          | 26/1  | Lola + Rute                                                                                 | Ajuda-a a desenhar bruxa<br>Imitam-se os desenhos                                                                                                                                                                                        |
|          | 13/4  | Rita + Inês + Gabi<br>Clara + Lia                                                           |                                                                                                                                                                                                                                          |
|          | 27/4  | Ana + Gabi + Rita                                                                           | Fazer desenhos                                                                                                                                                                                                                           |
|          | 11/5  | Rita + Gabi + Ana + Inês                                                                    | Fazer corações para oferecer às<br>amigas<br>Desenhar nos corações que Ana<br>recortou<br>Conversar<br>Mostrar soutien<br>Segredos                                                                                                       |
|          |       | Ana                                                                                         |                                                                                                                                                                                                                                          |

|                   |                                                                                                                                                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|-------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                   | 19/5                                                                                                                                            | Ana<br>Ana + Gabi<br>Rita + Gabi + Ana + Inês                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | Corrigir letras e exemplificar<br>Rodopiar<br>pinturas                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| <b>biblioteca</b> | 23/11<br>7/12<br>10/12<br>19/1<br>2/2<br><br>24/2<br>26/2<br>5/3<br><br>19/3<br><br>23/3<br>13/4<br><br>20/4<br>27/4<br><br>4/5<br>11/5<br>19/5 | Clara + Lola+ Gabi<br>Rita + Ana<br>Inês+ Lola<br>Ilda + Clara + Vera<br>Rita + Gabi + Rute +Inês + Ilda +Lola<br>Ana<br>Inês + Rute<br>Gabi +Rita<br>Ilda + Vera + Susna<br>Rita +Gabi<br>Rita +Gabi + Inês<br>Rita + Ana + Lola<br><br>Ilda + Lola<br>Ilda + Inês + Clara + Ana<br>Rute + Gabi<br>Rita + Gabi + Ana<br>Ilda + Lia<br>Lola + Inês<br>Rita + Gabi + Lola<br><br>Vera + Ilda | Ver livros comentando<br>Ver histórias em conjunto<br>Contar histórias umas às outras<br><br>Contar histórias ao bebé<br><br>Sentadas<br>Sentadas com bonecas ao colo<br>Contar histórias alto<br>Contar e ouvir histórias<br>Ler livros umas às outras<br>alternadamente<br>Ver livros<br><br>Ver e comentar livros<br>Ler livros a...<br>Ver livros e vir para a casinha<br><br>Vir mostrar desenhos<br>cochichar |
| <b>jogos</b>      | 7/12<br><br>10/12<br><br><br>5/1<br><br>19/1<br>29/1<br><br>2/2<br>24/2<br><br>19/3<br><br>13/4<br><br>27/4                                     | Rita + Gabi + Ana + Clara<br>Rita + Ana<br>Rita +Gabi + Lola<br><br>Ilda + Rita + Lia<br>Ilda + Rita + Lia + Clara<br>Inê+ Lola+ Clara<br><br>Inês + Vera<br>Inês + Ilda<br>Ilda + Clara<br>Rita + Lola<br>Rita + Lola<br>Rita + Lola + Gabi + Inês<br>Rita + Ana<br>Inês + Sara<br>Vera + Inês + Ilda<br>Ilda + Inês<br><br>Ilda + Inês<br>Ana + Rita + Lola                               | Dançar<br>Ouvir música<br>Jogar<br>Arrumar jogos<br>Jogos de construção<br>" " "<br>dançar com coreografia XXX<br>dançar com bebé<br>brincar com carrinhos<br><br>puzzle<br>dominó<br>fazer desenhos com os picos<br>" " "<br><br>puzzle<br>rodopios<br>fazem puzzle                                                                                                                                                |
| <b>modg</b>       | 26/1                                                                                                                                            | Lia + Ilda + Rute                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| <b>outros</b>     | 29/1                                                                                                                                            | Rita+ Gabi+ Lia+ Clara<br>Rita + Gabi                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | Ir passear para o Algarve<br>" " " "                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |

|      |                                                                                                  |                                                                                              |
|------|--------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------|
| 2/2  | Rute+ Rita + Lola + Gabi<br>Clara + Rute + Inês + Lola + Vera + Lia<br>Lola + Inês<br>Ana + Gabi | nadar na piscina<br>" "                                                                      |
| 9/2  | Clara + Rita + Gabi + Ilda                                                                       | " " "                                                                                        |
| 24/2 | Ana + Gabi + Rita<br>Rita + Inês                                                                 | combóio para o Algarve<br>entevista<br>" "                                                   |
| 11/5 | Ana + Rita + Gabi + Ilda + Lola<br>Rita + Inês<br>Ana + Gabi<br>Rita + Gabi<br>Rita + Gabi +Ana  | passar pela sala, rodopiar<br>conversas sobre almoços<br><br>segredos sobre namoros<br>" " " |
| 19/5 | Ana + Inês<br>Rute + Inês                                                                        | bordar<br>ganchos e batons (manta)<br>segredos (manta)<br>bordar                             |
| 25/5 | Rita + Gabi<br>Inês + Rita                                                                       | passar pela sala<br>bordar e conversas de namoros                                            |
| 8/6  |                                                                                                  | trocar objectos e segredos                                                                   |



## Acções comuns entre meninos

Anexo 26

| local      | dia   | participantes       | acções                                         |
|------------|-------|---------------------|------------------------------------------------|
| jogos      | 21/10 | Rafa + Zé           | Legos                                          |
|            | 26/10 | Zé + Marco          |                                                |
|            | 12/11 | Manel + Quim        |                                                |
|            | 7/12  | Rafa+ Manel         |                                                |
|            |       | Manel + Zé          |                                                |
|            | 10/12 | " "                 |                                                |
|            | 8/1   | Rafa + Manel        | Dominó                                         |
|            |       | Manel + Quim + Zé   | "                                              |
|            | 22/1  | Zé + Quim           | Berlindes                                      |
|            | 26/1  | Manel + Quim        |                                                |
|            | 5/2   | Manel + Rafa+ Quim  | Casa de legos em conjunto XXX                  |
|            |       | Marco + Rui         | " " "                                          |
|            |       | Rui                 | sózinho                                        |
|            |       | Zé                  | sozinho                                        |
|            |       | Quim                | sozinho                                        |
|            |       | Rui + Gil           | arrumar                                        |
|            | 15/3  | Manel + Quim+ Zé    | fazer puzzle em conjunto com barbas de capitão |
|            | 13/4  | Manel + Zé          | picos                                          |
|            | 23/4  | Marco + Manel       | construir armas                                |
|            |       | Marco + Zé          | legos                                          |
|            | 27/4  | Zé + Rui            | puzzle grande                                  |
|            |       | Manel + Marco       | puzzle mais simples                            |
| plástica   |       |                     | conversam de namoradas                         |
|            | 29/4  | Manel + Rui         | legos                                          |
|            |       | Quim + Marco        | construções                                    |
|            | 4/5   | Zé + Quim           | dominó                                         |
|            | 11/5  | Marco + Rafa        | camiões com legos                              |
|            |       | Gil + Manel         | puzzle                                         |
|            | 14/5  | Marco + Rafa        | jogos                                          |
|            | 23/10 | Rafa + Manel        | Desenhos                                       |
|            | 9/11  | Rafa+ Manel         |                                                |
|            | 23/11 | " "                 | Pintura                                        |
|            | 10/12 | " "                 | Desenhos                                       |
|            | 26/1  | Rafa + Quim         | As cores "correctas" (regras)                  |
|            | 24/2  | Manel + Gil + Rui   | Brincar às escolas                             |
| biblioteca |       | Rafa + Manel        | Cantar enquanto desenham, disparatar           |
|            |       |                     | Mãos com tinta, meter medo                     |
|            |       |                     | " " " "                                        |
|            | 19/3  | Manel + Zé          | desenhar com mascarilhas postas                |
|            | 13/4  | Quim + Manel        | fazer desenhos                                 |
|            | 27/4  | Manel + Zé          | pintam barco                                   |
| casa       |       | Manel + Quim        | J. observa-os enquanto pintam                  |
|            |       | Manel + Quim + Zé   |                                                |
|            |       |                     |                                                |
| biblioteca | 9/11  | Manel + Quim        | Ver livros                                     |
|            | 27/11 | Rafa + Manel        | Ver livros                                     |
|            |       | Manel +Gil          | Cinema                                         |
| biblioteca |       |                     | Ver livros                                     |
|            | 11/5  | Quim + Zé           | Cambalhotas e gaihofa no sofá                  |
| casa       | 27/11 | Rafa + Manel + Quim | Roubar coisas                                  |
|            | 7/12  | Manel + Zé          | Marido e mulher, vestir, cozinhar              |
|            |       |                     | Passar a ferro,                                |
|            |       |                     | Arrumar                                        |

|                  |       |                                                 |                                                                                                          |
|------------------|-------|-------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                  | 10/12 | Rafa + Manel<br>Manel + Rui                     | Sair com carrinho de bebé<br>Arrumar cozinha<br>Arrumar cozinha<br>Comer<br>Ir ao cinema<br><b>Saias</b> |
|                  | 19/1  | Gil                                             | <b>Saia azul + vestido verde</b>                                                                         |
|                  | 26/1  | Gil                                             | <b>Saia azul + Chinelos</b>                                                                              |
|                  | 2/2   | Manel + Rui + Zé                                | Jogo dos hotéis                                                                                          |
|                  | 24/2  | Zé + Rui                                        | Cozinhar<br>Pôr a mesa<br>Comer<br>Lavar a loiça                                                         |
|                  | 5/3   | Quim + Marco                                    | Entrar e correr atrás das meninas                                                                        |
|                  | 19/3  | Quim + Manel                                    | Jogo dos ladrões (Zorro)<br>Jogo dos bêbados                                                             |
|                  | 13/4  | Manel + Quim                                    | Entrar e correr atrás das meninas                                                                        |
|                  | 23/4  | Gil + Manel                                     | Porta da casinha presa com um pano                                                                       |
| <b>Médico</b>    | 2/2   | Quim + Manel                                    | Médico e doente<br>Arrumar médico                                                                        |
|                  | 23/4  | Manel + Rui + Zé<br>Gil + Marco                 | Jogo dos hotéis<br>Auscultar "morto"<br>O médico vai explodir                                            |
|                  | 29/4  | Rui<br>Quim + Gil                               | <b>Sozinho</b><br>Marcar consulta<br>Ir ao médico                                                        |
| <b>colagem</b>   | 19/3  | Quim + Manel                                    | Mascarilhas<br>Mascarilhas mais resistentes                                                              |
|                  | 23/3  | Manel + Quim + Zé + Rafa+ Gil +<br>Manel + Quim | Mascarilhas                                                                                              |
|                  | 27/4  |                                                 | Construir barco                                                                                          |
| <b>modelagem</b> | 10/12 | Rafa + Manel                                    |                                                                                                          |
|                  | 8/1   | Rafa+ Manel + Zé                                | Bolinhas da sorte (regras) XXXX                                                                          |

**Ações comuns meninas vs. meninos**
**Anexo 27**

| local   | dia                        | participantes                                                                                                                                                            | ações                                                                                                                                                                |
|---------|----------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Desenho | Out<br>12/11               | Ana + Manel<br>Rita + Gabi + Inês + Quim<br>Rita + Quim                                                                                                                  | Copiar desenhos<br>Prescrições + conversar<br>Conversar + galhofa                                                                                                    |
|         | 23/11<br>10/12             | Inês + Manel<br>Clara + Rita + Quim<br>Gabi + Quim                                                                                                                       | namorar<br>pendurar desenhos<br>pendurar desenhos + cantar                                                                                                           |
|         | 14/1                       | Rita + Gabi + Gil + Quim<br>Rita + Gabi + Inês + Quim                                                                                                                    | desenhar + conversar<br>" " " "                                                                                                                                      |
|         | 19/1<br>26/1               | Inês + Rafa<br>Rafa + Lola<br>Marco + Gabi<br>Rafa + Lola                                                                                                                | limpar pintura<br>declaração de amor<br>namorar<br>desenhar em conjunto                                                                                              |
|         | 19/3<br>27/4               | Manel + Quim + Gil + Lola<br>Manel e Quim + Zé e Inês                                                                                                                    | desenhar e conversar<br>pintar e observar                                                                                                                            |
| Colagem | 7/12<br>25/5               | Ana + Rita + Quim<br>Quim + Zé + Lola + Manel                                                                                                                            | fazer coroa de anos Rafa<br>Construir barcos                                                                                                                         |
|         |                            |                                                                                                                                                                          |                                                                                                                                                                      |
| Jogos   | 26/10                      | Ana + Quim<br>Ilda + Quim                                                                                                                                                | Fazer um jogo<br>Brincar com carrinhos                                                                                                                               |
|         | 23/11<br>10/12             | Ilda + Quim<br>Rita + Gabi + Lola + Gil<br>Lola + Gil<br>Clara + Manel                                                                                                   | " " "<br>arrumar<br>jogar dominó<br>" "                                                                                                                              |
|         | 5/1                        | Clara + Rita + Manel<br>Rita + Lola + Quim<br>Clara + Inês + Gil<br>Ana + Gil                                                                                            | jogar dominó XXX<br>arrumar<br>dançar                                                                                                                                |
|         | 8/1<br>22/1<br>29/1<br>2/2 | Rita + Lola + Quim<br>Rafa + Manel + Rita<br>Ilda + Quim + Zé<br>Rui + Ilda + Clara<br>Manel + Rui + Zé + Inês + Gil + Rute<br>Clara + Lia + Sara + Quim                 | ver dançar<br>jogar dominó<br>jogar com berlindes<br>fazer Legos e conversar<br>Final do jogo hotéis<br>Jogar dominó                                                 |
|         | 5/2<br>15/3<br>19/3        | Ana + Zé<br>Rui + Ilda<br>Lola + Gil + Zé                                                                                                                                | Fazer puzzles<br>" "<br>" "                                                                                                                                          |
|         | 13/4<br>24/3<br>4/5        | Zé + Rute<br>Quim + Rita + Ana + Inês<br>Ilda + Lia + Zé + Marco<br>Vera + Zé<br>Inês + Zé + Quim + Lola<br>Rute + Lola + Rui<br>Ilda + Rui + Lola<br>Ana + Marco + Rita | jogos de construção<br>puzzle grande<br>fazer puzzles<br>montar casa XX<br>jogos<br>jogos<br>jogar ao berlinde<br>ajudam a construir puzzle<br>jogos<br>jogar dominó |
| massas  | 12/11<br>10/12<br>8/1      | Ilda + Quim + Inês + Manel<br>Ilda + Rafa<br>Ilda + Quim                                                                                                                 | conversar<br>"<br>cantilena + risota                                                                                                                                 |
|         | 26/1<br>19/5               | Rui + Clara + Lia<br>Gil + Lia<br>Manel + Vera + Zé + Gil + Clara + Lola                                                                                                 | conversar                                                                                                                                                            |
|         |                            |                                                                                                                                                                          |                                                                                                                                                                      |
|         |                            |                                                                                                                                                                          |                                                                                                                                                                      |
|         |                            |                                                                                                                                                                          |                                                                                                                                                                      |
| casa    | 28/10                      | Clara + Manel + Rafa<br>Ana + Manel                                                                                                                                      | telefonar                                                                                                                                                            |
|         | 9/11<br>23/11<br>10/12     | Inês + Manel<br>Lola + Inês + Manel<br>Lola + Gil                                                                                                                        | Mostrar TM<br>Arrumar<br>Arrumar                                                                                                                                     |
|         |                            |                                                                                                                                                                          |                                                                                                                                                                      |
|         |                            |                                                                                                                                                                          |                                                                                                                                                                      |



|                   |               |                                                                                                                                                           |                                                                                                                                               |
|-------------------|---------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Médico</b>     | 19/1<br>22/1  | Zé + Rute + Clara<br>Ilda + Inês + Manel                                                                                                                  | Marcar consultas, tratar do bebé<br>Operações no médico XX                                                                                    |
|                   | 2/2<br>20/4   | Ana + Gil<br>Quim + Lola<br>Ilda + Rui<br>Ilda + Clara + Rui                                                                                              | Telefonar<br>No médico com o bebé                                                                                                             |
|                   | 23/4          | Ilda + Vera + Gil<br>Rui+ Clara                                                                                                                           |                                                                                                                                               |
|                   | 29/4          | Rui+ Lola+ Quim<br>Rui + Lola + Gil                                                                                                                       | Namoros<br>Parto<br>Parto<br>Namorar<br>Parto<br>Namorar                                                                                      |
|                   | 4/5           | Rita+ Gabi+ Marco<br>Gabi + Marco<br>Rita+ Gabi + Marco<br>Rita+ Gabi + Marco+ Rute+ Lola                                                                 |                                                                                                                                               |
|                   | 11/5<br>19/5  | Ilda + Gil<br>Inês + Lola + Zé                                                                                                                            |                                                                                                                                               |
| <b>Biblioteca</b> | 9/11<br>27/11 | Inês + Manel<br>Gil + Manel + resto do grupo<br>Ilda + Gil<br>Ana + Manel + Rafa + Marco<br>Loia + Inês + Manel                                           | Namorar<br>Sessão de cinema<br>Arrumar livros<br>Ver livros em conjunto                                                                       |
|                   | 10/12         | Vera + Zé                                                                                                                                                 | Contar histórias                                                                                                                              |
|                   | 14/1          | Gabi + Rita+ Vera + Gil + Rafa                                                                                                                            | "Fumar" + ver livros                                                                                                                          |
|                   | 19/1          | Marco + Gabi+ Rita + Lola<br>Rita + Gabi + Rute + Ana + Lola + Marco                                                                                      | brincar aos cafés<br>fumar<br>nadar na piscina<br>namorar<br>jogo dos Pais Natais                                                             |
|                   | 26/1          | Gil + Lola                                                                                                                                                | Namoro                                                                                                                                        |
|                   | 2/2           | Manel + Inês<br>Lola + Ilda + Clara + Rui + Quim                                                                                                          | Namoro<br>Com as bonecas, conversar<br>Contar histórias<br>Registam<br>Com os bebés<br>Namorar XXXXX<br>Ver livros                            |
|                   | 5/2           | Rui + Sara + Inês + Rafa                                                                                                                                  |                                                                                                                                               |
|                   | 20/4          | Quim + Inês                                                                                                                                               |                                                                                                                                               |
|                   | 23/4          | Rui + Vera                                                                                                                                                |                                                                                                                                               |
|                   | 4/5           | Rita+ Manel                                                                                                                                               |                                                                                                                                               |
|                   | 11/5          | Gabi + Quim<br>Marco + Ana<br>Lola+ Rafa                                                                                                                  |                                                                                                                                               |
|                   | 19/5<br>25/5  |                                                                                                                                                           |                                                                                                                                               |
| <b>outros</b>     | 27/11         | Ilda + Zé + Rafa + Quim<br>Ilda + Zé + Rafa + Quim+ Gil + Lola<br>Ilda + Zé +<br>Gil + Lola<br>Rafa + Ana                                                 | Passear barcos<br>" "<br>" "<br>sair de mãos dadas lanchar<br>desapertar a bata<br>Power rangers XX<br>Fazer bolas de sabão<br>" " "<br>" " " |
|                   | 10/12         | Lola + Marco + Zé                                                                                                                                         | jogar à bola no recreio                                                                                                                       |
|                   | 19/1          | Lola + Rui                                                                                                                                                | " " "                                                                                                                                         |
|                   | 26/1          | Inês + Quim + Lola                                                                                                                                        | jogos de perseguição                                                                                                                          |
|                   | 5/2           | Manel + Ilda + Quim + Zé<br>Ilda + Quim + Manel + Rafa                                                                                                    | "jogo dos mortos"                                                                                                                             |
|                   | 13/4          | Manel + Quim + Ilda + Clara + Inês                                                                                                                        |                                                                                                                                               |
|                   | 23/4          | Manel + Ilda + Lia + Inês + Clara + Vera +<br>Marco                                                                                                       |                                                                                                                                               |
|                   | 29/4          | Rui + Lola+ Rafa+ Ilda+ Lia+ Vera* Marco +<br>Rita + Gabi + Ana + Gil + Quim<br>Manel + Rute + Ilda + Zé + Rita + Gabi +<br>Vera + GIL + Quim+ Rafa + Ana | "jogo dos mortos"<br>" " "<br>" " "<br>" " "                                                                                                  |
|                   | 19/5          |                                                                                                                                                           |                                                                                                                                               |

|      |                                                                                               |                                                                                       |
|------|-----------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------|
| 5/1  | Vera + Zé<br>Lia + Rui<br>Lia+ Rui + Inês + Ilda + Rita<br>Lola + Inês + Gil<br>Clara + Manel | Cozinha<br>Cozinha<br>Cozinha XXX                                                     |
| 8/1  | Clara + Manel + Marco<br>Gabi + Rita+ Vera + Gil + Rafa                                       | Pendurar "quadro"                                                                     |
| 19/1 | Ilda + Gil<br>Lola + Gil<br>Gil + Lia<br>Gil + Clara                                          | Doentes<br>Brincar aos cafés<br>No quarto, vestir saia azul<br>Arrumar<br>Mãe e filha |
| 22/1 |                                                                                               | Vestir, passear e rodopiar                                                            |
| 26/1 | Rita + Gabi + Rute + Inês + Gil + Lola<br>Marco + Quim + Rita + Gabi + Inês                   | Jogo dos Pais Natais                                                                  |
| 5/2  | Manel + Quim + Lola                                                                           | Arrumações                                                                            |
| 5/3  | Manel + Quim + Lola                                                                           | mascarilhas                                                                           |
|      | Manel + Quim + Lola + Marco + Zé + Rafa                                                       | mascarilhas                                                                           |
| 19/3 | Ilda + Rui<br>Rui + Clara                                                                     | mascarilhas                                                                           |
| 25/3 | Rui + Clara<br>Ilda + Inês + Vera + Rui<br>Manel + Inês+ Clara                                |                                                                                       |
| 20/4 | Manel e Clara                                                                                 | telefonar                                                                             |
| 23/4 | Gil + Ilda<br>Rui + Lola<br>Ilda + Rui<br>Vera + Marco<br>Vera + Ilda + Clara + Rute + Gil    | no quarto<br>arrumar<br>arrumar para brincar mais<br>brincar com o bebé<br>na cozinha |
| 27/4 |                                                                                               |                                                                                       |
| 29/4 |                                                                                               | tomar banho                                                                           |
| 19/5 |                                                                                               | tirar fotos do quarto para                                                            |
| 25/5 |                                                                                               | cozinha                                                                               |

## Anexo – 28

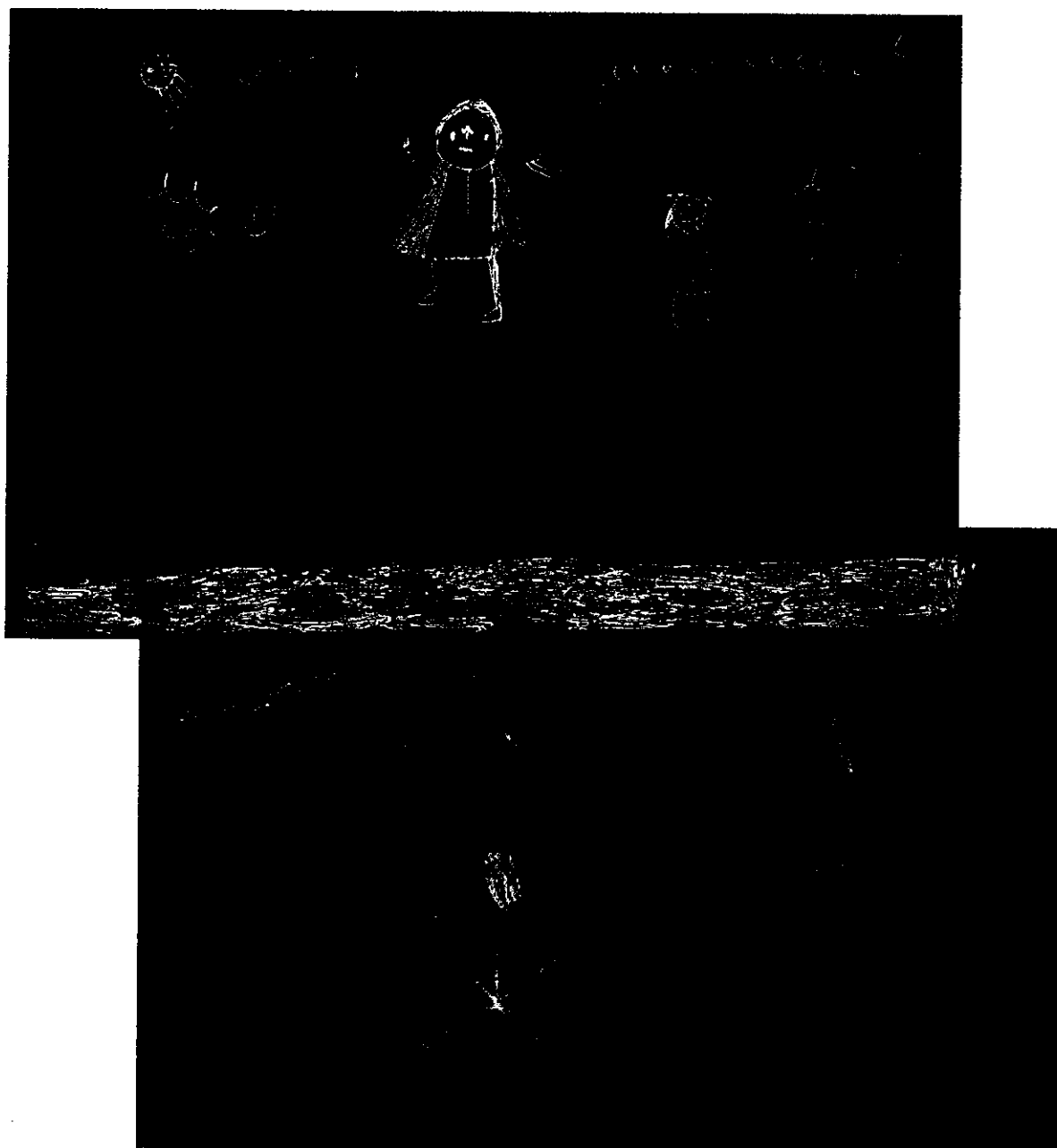
**Quem e que tipo de brinquedos são trazidos pelas crianças de casa**

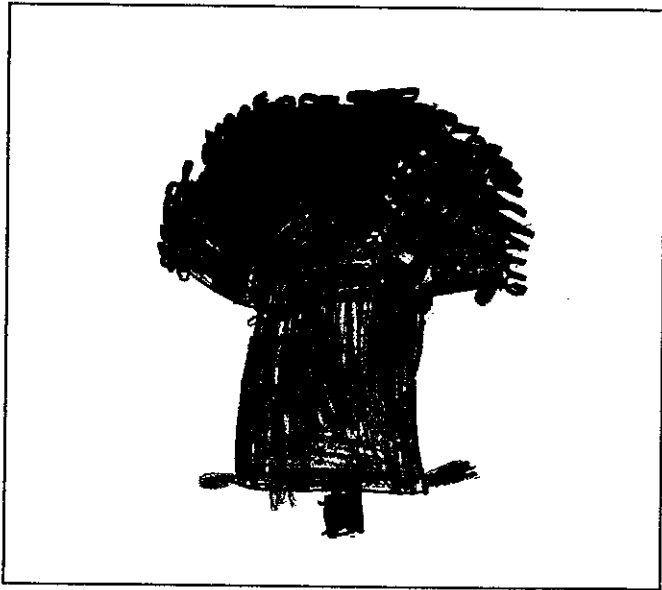
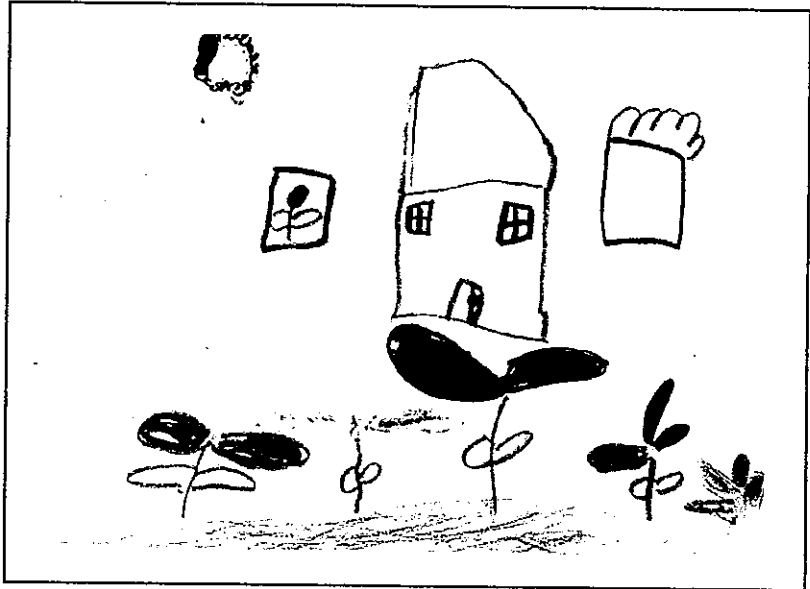
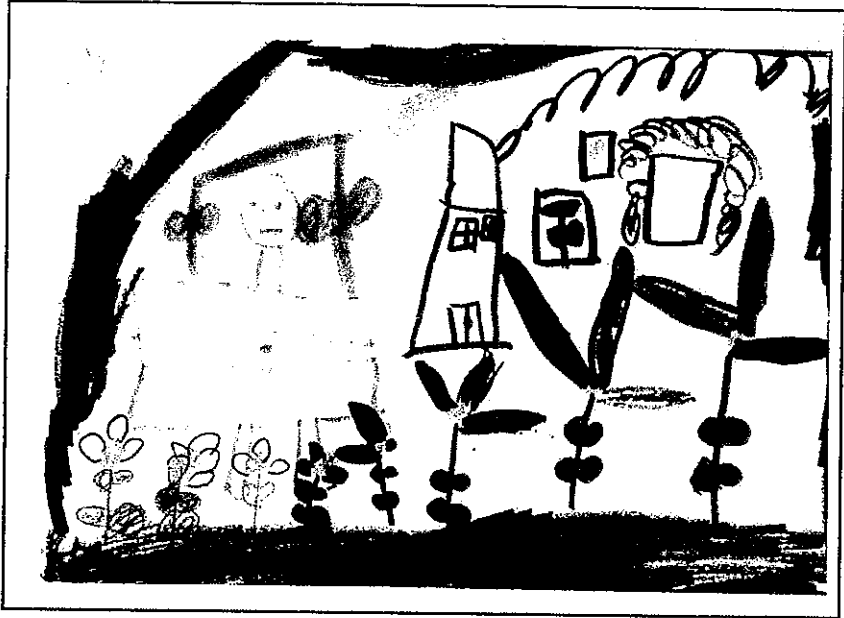
|      | adereços                                           | bonecas                                                                 | outros objectos                                                                                                  |
|------|----------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Rita | pente,<br>brincos,<br>anéis,<br>carteira           | chorão, boneca c/<br>alcofa, boneca<br>grande,<br>Nenuco,<br>Barbie (6) | Bonecos MacDonald's,<br><b>Ponoi</b> , Teletubies,<br>brinquedo articulado<br>com som, pandeireta<br>TM,<br>pião |
| Ana  | ganchos cabelo,<br>baton,<br>verniz                | boneca                                                                  | caderno c/ desenhos<br>cassetes de música<br>jogo                                                                |
| Gabi | Brincos,<br>anéis,<br>baton,<br>verniz,<br>relógio |                                                                         | TM                                                                                                               |
| Vera | óculos escuros                                     |                                                                         | máquina de sumos<br>urso                                                                                         |
| Lola |                                                    | boneca                                                                  | máquina fotográfica,<br>pássaro de madeira                                                                       |
| Inês | creme mãos,<br>baton,<br>verniz                    |                                                                         |                                                                                                                  |
| Rute |                                                    | Barbie                                                                  |                                                                                                                  |
| Lia  | colar                                              | Chorão                                                                  |                                                                                                                  |
| Gil  |                                                    | Camião, carroça com<br>burrinho<br>jogo de futebol                      | dinossauros<br>viola                                                                                             |
| Rafa |                                                    | espada                                                                  | Dragon Ball,<br>Power Ranger                                                                                     |
| Quim | relógio                                            |                                                                         | TM                                                                                                               |

**Anexo 28 a -Tipo de brinquedos trazidos de casa  
pelas crianças por gênero**

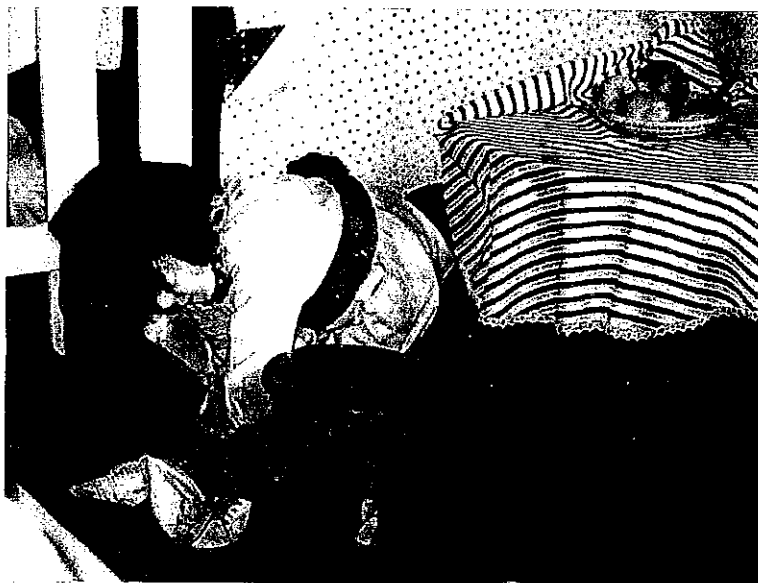
| <b>Meninas</b>                                                                                                                   | <b>Meninos</b>                                              |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------|
| Barbies (7)<br>Chorão<br>boneca c/ alcofa,<br>bonecas grandes,<br>boneca que fala                                                | Camião<br>Carroça c/ burrinho<br>Jogo de futebol<br>Espadas |
| Ponei<br>Teletubies<br>Bonecos da Macdonald's                                                                                    | Dinossauros<br>Dragon Ball<br>Power Rangers                 |
| TM                                                                                                                               | TM e telefone                                               |
| Cassetes de música<br>pandeireta                                                                                                 | Viola                                                       |
| Máquina de sumos<br>Caderno com desenhos<br>Máquina fotográfica                                                                  |                                                             |
| pentas, ganchos do cabelo,<br>anéis, colares, brincos,<br>óculos escuros, carteira, relógio<br>batons e vernizes, creme das mãos | relógio                                                     |

Mascarilhas





## Anexo fotos 1    Arrumações (casa - cozinha)



Arrumar e limpar a cozinha.



Arrumar e limpar o quarto.



“Escondida debaixo do lava-loiças enquanto decorre a arrumação.”



## Anexo fotos 2      "(Des)arrumações (casa - quarto)"



Meninas a dormir no quarto.



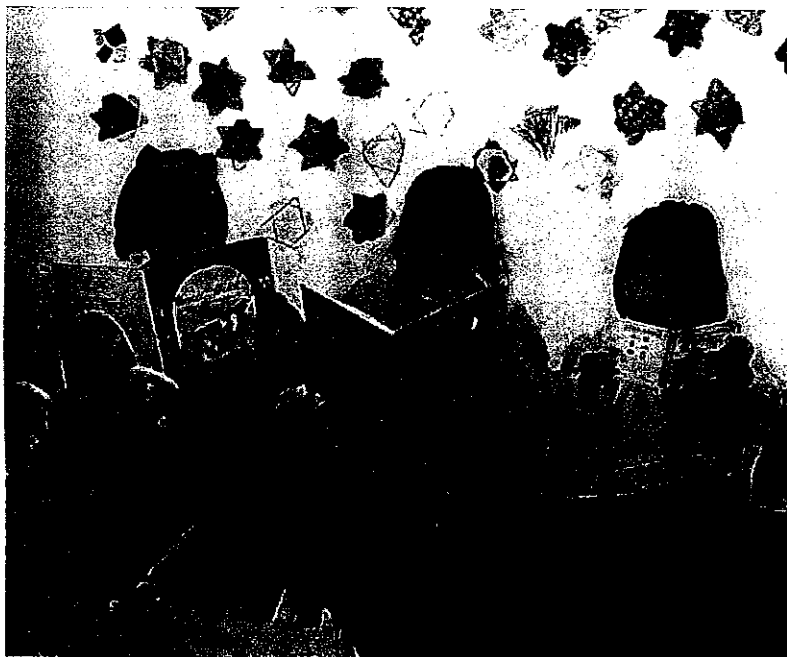
A Lola a dormir escondida na biblioteca.



As meninas “escondem-se”  
atrás da cabeceira da cama,  
“assustadas” com o “Pai Natal”.

## Anexo fotos 3 Viagens (*biblioteca*)

---



Viajar de comboio



“Ler livros e contar histórias com bebés e vir ver o que se passa...”



“Nadar” numa “piscina” com o bebé

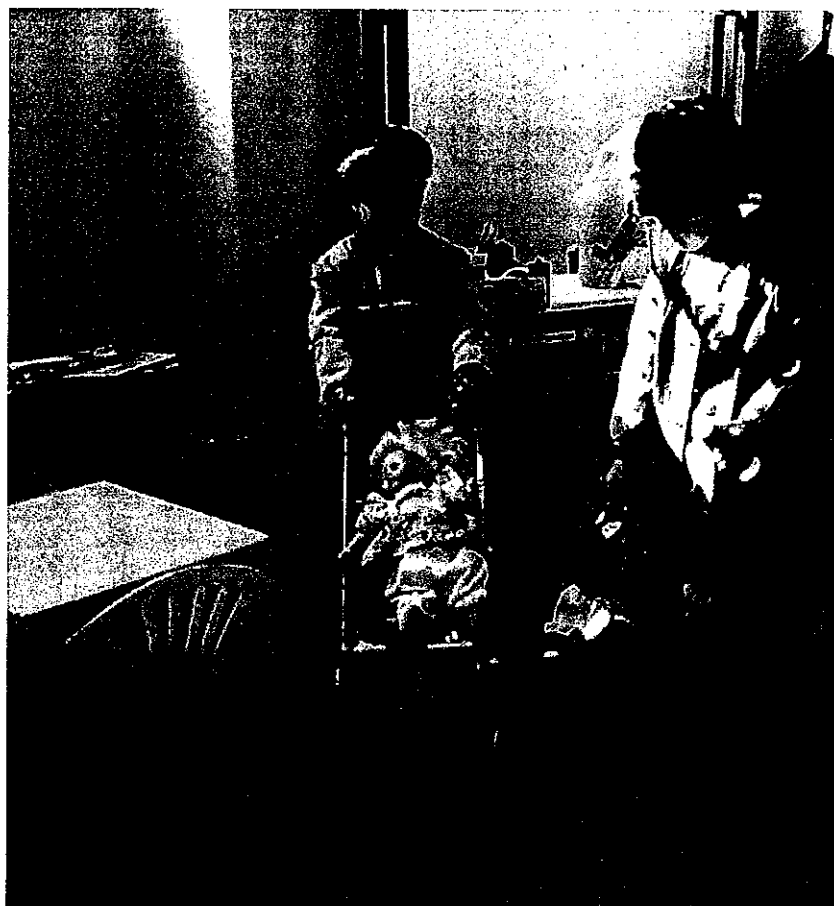


Viajar de carro

O <sup>Ze'</sup> ~~Manel~~ "fuma" na biblioteca.



O <sup>Ze'</sup> ~~Manel~~ e o <sup>Manel</sup> ~~Manel~~, vestidos com roupas, passeiam os bebés pela sala.



## Anexo fotos 4 Médicos e doentes - cenas no *posto médico*



Rute e Gabi auscultam a Ilda.



O médico/recepcionista examina o bebé.

A Ana ausculta o Gil  
(calçado com os  
chinelos dourados).



Um parto.



Médicas a tratar do bebé.

O Rui, como recepcionista.



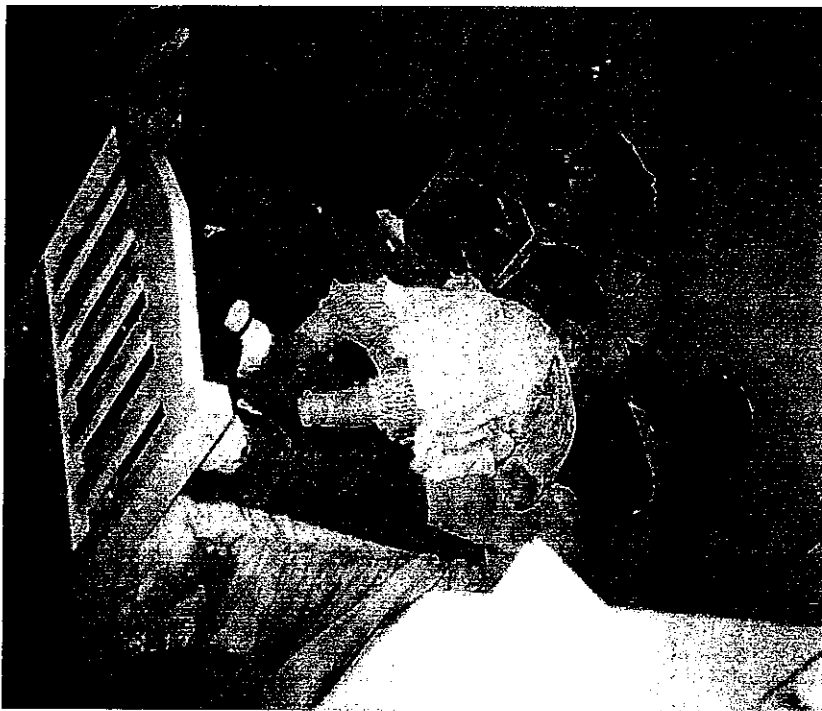
Escondidas "a fazer xixi para análise".



## Anexo fotos 5    cenas no *quarto*

---





A Clara e a Lola deitadas na cama com o “bebê”.



“Passear com o  
bebê às  
cavalitas”.

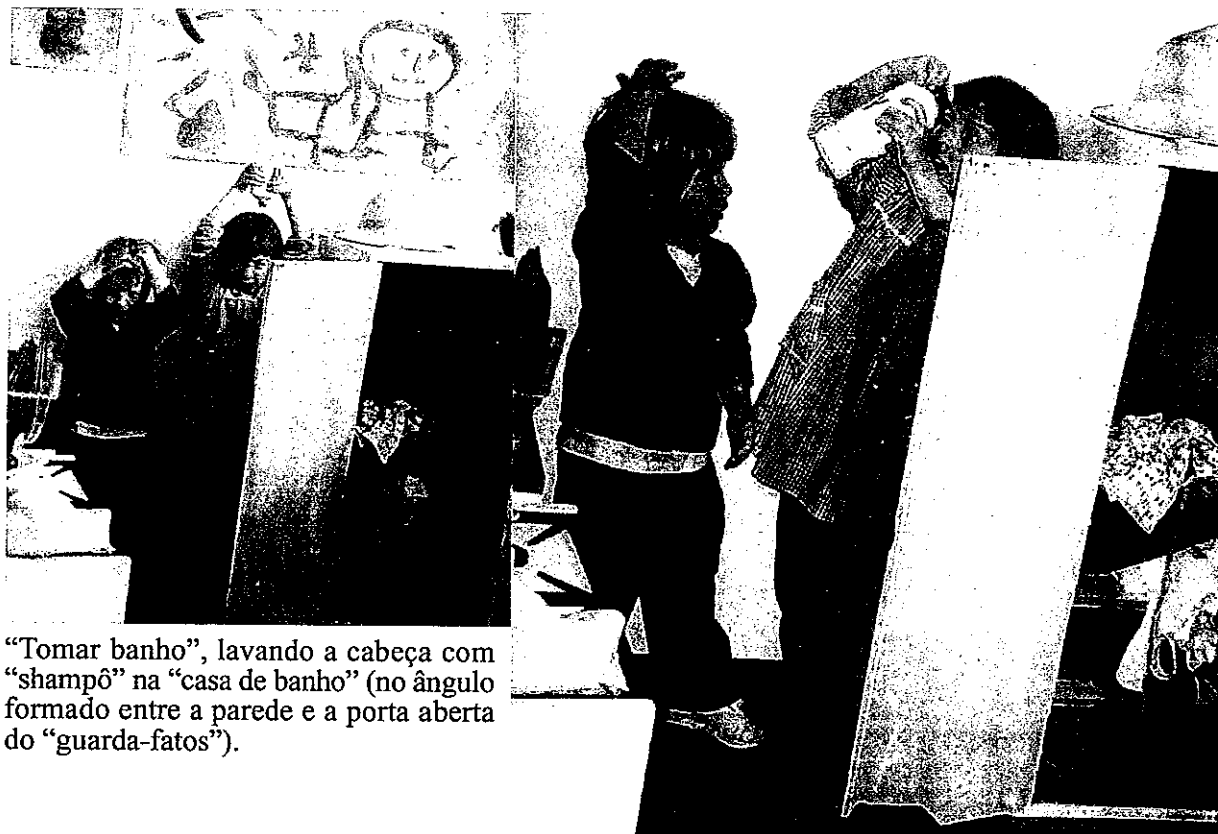
“Pôr o bebê a dormir”.



“Dar o biberon ao bebê”.



## Anexo fotos 6 "tomar banho" no *quarto*



“Tomar banho”, lavando a cabeça com “shampô” na “casa de banho” (no ângulo formado entre a parede e a porta aberta do “guarda-fatos”).

“Dar banho ao bebé, na cozinha”.



Espreitar pelas “janelas fechadas”.



## Anexo fotos 7 "vestir e enfeitar" - entre meninas

“Os véus”



“Pintar os lábios”



“Pintar as unhas”

“Os tules”

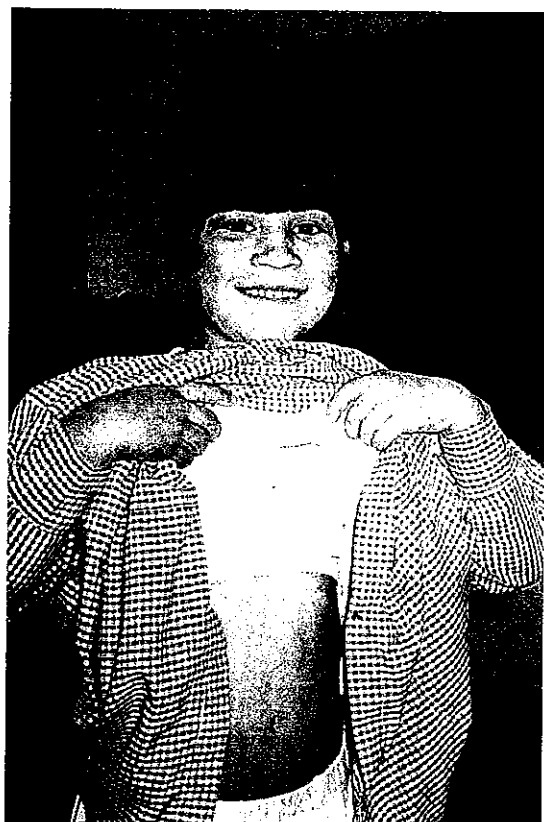




A ~~Ana~~ <sup>Gabi</sup> e a Rita com "soutiens" e a Inês com bebê ao colo.



Ajudando a vestir a saia azul.



Gabi vendo-se ao espelho em pose adulta.

A Ana mostra o seu soutien às meninas.



“O vestido das flores que põe mamas”.



“Fazer rodopiar a saia azul”.



Rodopios.

“O vestido verde e os desfiles de casamento”, pela sala.



## Anexo fotos 8 "mascarilhas" - entre meninos



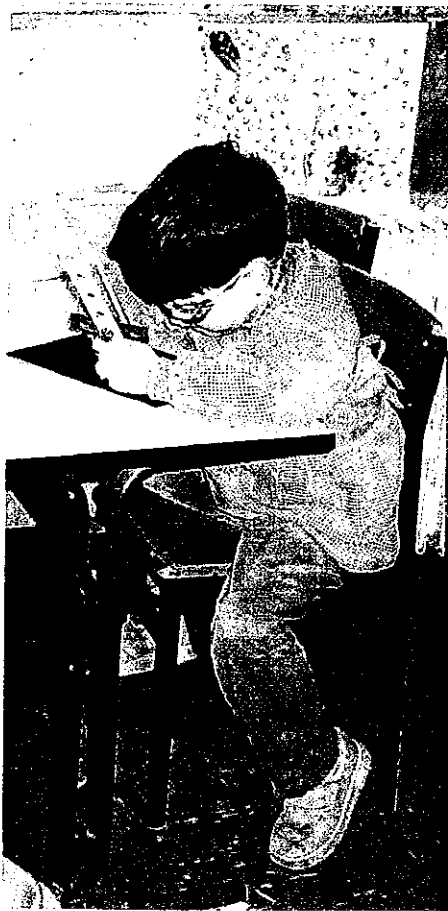


Os mascarilhas

Rodopiar com capinhas de super homem



Mascarilha com "arma", a desenhar.



O Marco à "porta" da casa, ameaçando os outros meninos.



*"ASSALTOS À CASA"*



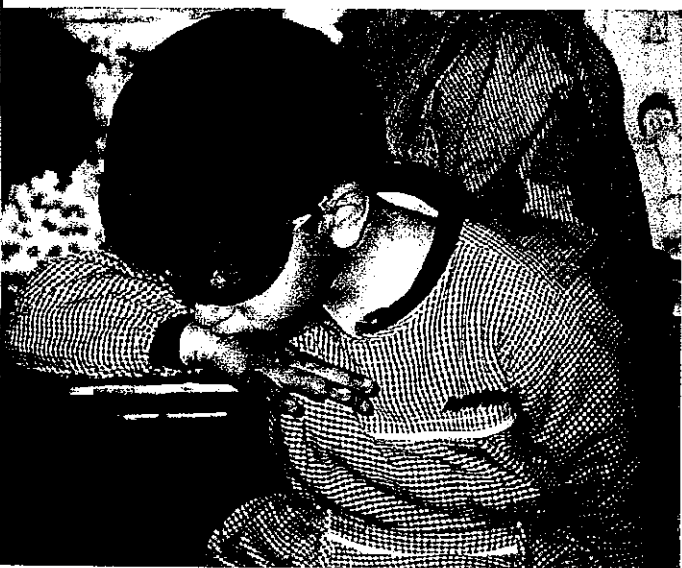
"...Pegam num balde de pipocas... põem comida lá dentro... tapam-no com um pano da louça e prendem-no com molas... Aagarram no balde: —Ouro! Ouro!..."



"Mascarilha" e a "irmã" a espreitarem.



Apontam "armas" ao pescoço da Lola — "Tens de fazer tudo o que a gente disser, senão morres..."



O Manel, "preso".

"Mascarilhas" à "porta" da casa, a olhar para a Ilda.

## Anexo fotos 9 namoros (*biblioteca*)



- "Agora, tira uma de abraçados!" —diz-me a Lola.



O Rui e a Sara



"Sentar junto..."



O Manel e a Inês

A Inês e o Marco

