

**“- TÁ NA HORA D’IR PR’À ESCOLA!”; “- EU NÃO SEI FAZER ESTA, SENHOR PROFESSOR!” OU... BRINCAR ÀS ESCOLAS NA ESCOLA (JI) COMO UM MODO DAS CRIANÇAS DAREM SENTIDO E NEGOCIAREM AS RELAÇÕES ENTRE A FAMÍLIA E A ESCOLA**

**Maria Manuela Ferreira**

Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto  
manuela@fpce.up.pt

**Resumo**

Subscrevendo os pressupostos da Sociologia da Infância pretende-se com este artigo evidenciar a infância contemporânea como sendo construída numa complexa rede de interdependências não lineares e heterogéneas entre a família e instituições educativas, entre adultos e crianças, e as crianças como actores sociais procurando construir o seu próprio espaço como crianças entre aqueles contextos, no quotidiano de um Jardim de Infância (JI).

Considerando o JI como uma instituição educativa que ocupa um posicionamento social “entre” a família e a escola, destinando-se às crianças “entre” as idades que já não são bebés mas ainda não são alunos, procura-se evidenciar e analisar os modos como as relações recíprocas família-escola aqui estão/se tornam presentes i) no enquadramento de tempos-espacos-actividades previamente organizado pelo adulto-educadora para as crianças; ii) nos processos de construção de sentido e negociação das fronteiras conceptuais entre aqueles dois contextos sociais, levado a cabo pelo grupo de crianças quando “brincam ao faz-de-conta”. Estes argumentos suportam-se na análise de descrições etnográficas de episódios interactivos entre as crianças, observados no quotidiano do JI.

**Palavras-chave:** Crianças; Infância; Reprodução interpretativa; Brincar ao “faz-de-conta”; Relações de diferenciação vs. conexão e interdependência entre a família e JI.



## Abstract

Based on the presupposed ideas of childhood sociology, this article aims to prove that contemporary childhood is built on the results of a complex network of non-linear and heterogeneous interdependences between the family and educational institutions, between adults and children, and on children, who being social actors, try to create a space of their own as children within those contexts, in the daily life of a preschool (PS).

Considering PS to be an educational institution that occupies a social position between the family and school, destined for children who are no longer babies but not yet students, we seek to prove that, and analyse the ways in which, reciprocal family-preschool relationships are/become present as shown: (i) in the adult-educator previously organised time-space activities for the children, (ii) in the building processes of the awareness and negotiation of the conceptual borders between those two social situations, as demonstrated by a group of children when 'role playing'. These arguments are supported by the analysis of the ethnographic descriptions of the interactions among the children, as observed from their daily lives at PS.

**Key Words:** Children; Childhood; Interpretative reproduction; Role-playing; Differentiation; Connection and interdependence relationships family-kindergarten.

## Introdução

*“[ (...) A Ana, a Inês, a Lola e o Marco estão na cozinha: o Marco tinha colocado um vestido sobre a tábua de passar a ferro e “passava-o regulando o calor do ferro”, fazendo rodar “o botão do termóstato”, enquanto a Ana, junto ao “fogão”, tinha posto as panelas ao “lume”, cada uma em cima de seu bico e com uma tampa].*

*A Inês, vinda do quarto com “o bebé” ao colo, senta-se à mesa e a Lola começa a pôr a mesa, dispondo quatro pratos e as respectivas colheres. Depois, senta-se à mesa e o Marco junta-se-lhe. A Ana traz uma das panelas do “fogão”, coloca-a na beira da mesa e com a colher de pau retira “a comida”, “distribuindo-a” pelos pratos. A Inês “dá de comer ao bebé”.*

*- Vá, vamos comer que têm de ir para a escola! - diz a Ana. - Enquanto vocês comem eu vou acabar de arrumar a casa. – continua ela, indo para o quarto varrer. (...)*



*Passado um bocado regressa à cozinha e pergunta: - Já comeram? E sem esperar resposta começa a tirar os pratos da frente das crianças e a despejar o seu conteúdo para dentro da panela.*

*- Eu já! - diz a Inês. Então, a Ana coloca no centro da mesa uma travessa com "fruta". (...)" (12 de Novembro 1998)*

Este excerto retirado dos registos efectuados durante os nove meses em que realizei uma etnografia com 18 crianças<sup>1</sup> num Jardim de Infância (JI) da rede pública situado em meio rural, na Várzea (cf. Ferreira, 2002, 2004), expressa, ainda que sob a forma de um breve "flash", alguns dos modos particulares como as próprias crianças, no decurso daquela acção colectiva que parece ser um dos traços mais marcantes e distintivos da sua experiência de vida como crianças e entre crianças – o "brincar ao faz-de-conta" –, reintroduzem, reiteram e expressam, por mote próprio, dimensões constitutivas da infância contemporânea enquanto categoria estrutural geracional dependente dos adultos (Qvortrup, 1994).

Tendo como epicentro a casa e inspirando-se em cenas da vida doméstica que visam assegurar a reconstituição e manutenção dos seres sociais – o cuidar da roupa e da alimentação -, aquela acção colectiva das crianças tem a particularidade de incluir no seu seio e retratar algumas facetas: i) das relações familiares, patentes na representação social dos papéis parentais adultos relativos à preocupação com o cuidado e a educação das crianças, seus "filhos" – comer antes de ir para a escola; ii) das relações escola-família, presentes na representação dos efeitos sociais que a escola faz sentir na vida familiar, neste caso, ao nível da gestão do tempo privado e sua articulação e regulação com os tempos públicos escolares – comer "a horas" por forma a respeitar os horários da escola; iii) das relações família-escola-família que convergem na própria escola, aqui o Jardim de Infância, quando, por iniciativa do adulto-educadora, este elabora uma estruturação do espaço-tempo institucional em que a inclusão da casa, previamente definida e proposta às crianças como área de actividade para nela "brincarem", apela e antecipa, no presente, a sua socialização nas tarefas e papéis familiares e domésticos adultos que lhes estão reservados no futuro longínquo, sobretudo como pais e mães e/ou donas-de-casa. Pela acção das

---

<sup>1</sup> O grupo era maioritariamente feminino (11 meninas/ 7 meninos), predominando as idades mais velhas (1 menino de 6 anos; 7 crianças de 5 anos, 5 meninas e 3 meninos; 5 crianças de 4 anos e 5 crianças de 3 anos, sendo em ambos os casos a proporção de 3 meninas para 2 meninos). Do ponto de vista do percurso institucional, o grupo era constituído sobretudo por novatos/as (11 novatos/os para 7 veteranos/as). Estas crianças apresentavam origens sociais diversas, contrastando os grupos sociais mais desfavorecidos de camponeses/as por conta de outrem, operários não qualificados e sem vínculo estável de trabalho e domésticas (9), com o grupo da classe média alta (3) onde se concentravam as profissões liberais. De permeio identificaram-se crianças pertencentes a grupos intermédios em mobilidade ascendente de pequenos proprietários/as da indústria, comércio e agricultura (6).



crianças torna-se assim visível o papel da família e da escola no enquadramento e regulação das suas vidas e os modos como elas são e se vêem posicionadas naquelas relações e, reflexamente, os modos como elas próprias estão implicadas e participam na reprodução interpretativa destas e nestas mesmas estruturas sociais (Corsaro, 1985, 1997).

A densidade de significação social contida naquele episódio interactivo das crianças constitui-se então na justificação e no mote em torno do qual se desenvolve este texto que tem por objectivo apreender a negociação de sentidos que crianças e adultos accionam face às barreiras conceptuais entre a casa e a escola, procurando antever as relações de diferenciação e interdependência que permeiam aquelas fronteiras, bem como as relações de autonomia e dependência que se jogam nas “dialécticas da agência dos adultos e crianças” (Thorne, 2000, citado em Edwards, 2002, p. 15). Neste sentido, de entre as coordenadas de espaço-tempo que contextualizam a acção no JI da Várzea, faz-se incidir o olhar para os momentos do “brincar” das crianças em áreas de actividade dentro da sala, colocadas à sua disposição pelo adulto-educadora. Aqui, elegem-se as suas experiências colectivas do “brincar ao faz-de-conta” às “casinhas” e “à escola” como (pre)textos para evidenciar os processos de *reprodução interpretativa* (Corsaro, 1985, 1997) que configuram a sua cultura de pares infantil e os processos de construção social de sentidos acerca do espaço, tempo, regras e saberes inerentes quer às condições, modos de vida e relações familiares e escolares, quer ao desempenho de papéis futuros mais longínquos como adultos-pais ou mais próximos como crianças-alunos/as. A análise de algumas rotinas, nas regras, concepções e valores accionados no decurso daquelas “brincadeiras de faz-de-conta”, visa, portanto, captar as perspectivas e os entendimentos infantis acerca da organização social adulta nas suas formas, conteúdos e relações e, com isso, mostrá-las como actores sociais implicados numa integração social dual, no mundo adulto e num mundo de crianças.

### **Familiarização, institucionalização e individualização da infância ou... Coordenadas conceptuais para reflectir as relações entre a família/casa e a escola nas vidas das crianças**

Ao regressar ao episódio interactivo inicial para reflectir as relações família-escola nas experiências de vida das crianças é possível constatar a presença de três dos processos sociais que caracterizam e constroem a infância contemporânea ocidental – a familiarização, a institucionalização e a individualização (cf. Qvortrup, 1994; Näsman, 1994; Brannen e O'Brien, 1995; Du Bois-Reymond, 2001; Edwards,



2002). Os pressupostos de que as crianças estão/são crescentemente familiarizadas e institucionalizadas, mas também de que elas agora são vistas como indivíduos cuja autonomia deve ser salvaguardada e incentivada, são tomados como referentes para discutir as relações de diferenciação vs. interdependência entre os processos de familiarização, institucionalização e individualização da infância e explorar as possibilidades da sua conexão com os modos particulares das crianças construir os seus mundos sociais como crianças.

Quando se procuram as crianças dos 3-6 anos de idade na sociedade portuguesa de hoje, constata-se que duas das suas principais localizações são na família e no sistema educativo, mais precisamente no JI. Esta espécie de desdobramento do lugar das crianças destas idades da exclusividade da família em favor da sua circulação pendular entre a família e a instituição educativa ganhou crescente visibilidade nos últimos trinta anos e tal compreende-se no contexto de um conjunto de transformações sociais que na esfera familiar se traduz i) num movimento de privatização da vida conjugal e familiar; ii) no forte aumento da participação feminina no mercado de trabalho e seus reflexos na divisão diferenciada dos papéis de género no casal e na divisão familiar do trabalho; iii) nas motivações para a procriação que, a par da programação da fecundidade e das escolhas da dimensão descendência e do calendário da fecundidade, expressam a prevalência do modelo de família nuclear e a valorização das funções afectiva e expressiva que os filhos desempenham na vida familiar (cf. Wall, 2005). Neste breve “retrato”, o lugar das crianças-filhos/as na família, tornadas um bem precioso porque raro, reafirma o seu valor social e reitera, na sua importância como objecto afectivo privilegiado e de investimento económico e cultural nos cuidados com o seu bem-estar e na sua promoção educativa, aquela que é uma das teses inaugurais da modernização da família e da sentimentalização da infância ocidental (Ariès, 1988).

A construção sociohistórica da criança nas sociedades ocidentais contemporâneas como um bem “sem valor económico” mas “emocionalmente inestimável” (Zelizer, 1985), cujo lugar ideal é a família, deve-se igualmente i) à desvalorização social das funções instrumentais das crianças-filhos, em particular as produtivas, que, associadas à sua efectiva contribuição económica para o agregado familiar, estão na génese da concepção da criança-trabalhadora e, posteriormente, de um conjunto de medidas políticas legais, nacionais e internacionais, destinadas a protegê-las da exploração do trabalho infantil (Hendrick, 1990); ii) à definição social do lugar das mulheres no espaço doméstico e dos seus papéis como esposas, donas de casa e mães, competindo-lhes, além da gestão da vida doméstica e da criação de um



ambiente afectivo, a mais alta responsabilidade pela socialização das crianças. É neste cenário familiar que, em termos ideais, as crianças deveriam permanecer até à idade de frequentarem instituições educativas conducentes à sua entrada no mundo do trabalho; fenómeno que cada vez mais se realiza numa idade tendencialmente tardia (cf. Rocha e Ferreira, 2006). A familiarização da infância enfatiza então a localização das crianças na família sob a responsabilidade e o cuidado dos seus pais, encarregados de lhes dispensarem os cuidados e as condições necessárias ao seu cabal desenvolvimento bem como de enquadrarem e regularem os seus comportamentos e atitudes (Edwards, 2002, p. 4-5; Brannen e O'Brien, 1995), fazendo jus à ideia de que “as crianças *expressis verbis* são, mais ou menos, propriedade dos seus pais ou, em termos menos dramáticos, pelo menos da responsabilidade parental e, em princípio, da sua exclusiva responsabilidade” (Qvortrup, 1993, p. 17, 2001)<sup>2</sup>.

Ora, a crescente incapacidade das famílias em conciliarem as funções da vida profissional dos pais, em particular as das mães empregadas, com as da guarda e educação das crianças a tempo inteiro, tem-nas obrigado a deixá-las aos cuidados de outrem, daí resultando o ingresso cada vez mais precoce e generalizado dos “mais novos” em instituições educativas. Assiste-se então no caso português, e nas últimas décadas, a uma passagem gradual de um “modelo maternocêntrico, de crianças guardadas pelas mães e pelas avós, para um modelo mais diversificado e centrado na delegação da guarda das crianças” (Wall, 2005, p. 515), como atesta a sua institucionalização tornada visível com: i) a crescente expansão da rede pública de JI do Ministério da Educação; ii) a publicação da LBSE e a implementação da Reforma Educativa (1986) que incluem a educação pré-escolar no sistema educativo; iii) a publicação do despacho nº 5220/97, referente às Orientações Curriculares para a educação pré-escolar que explicita “um conjunto de princípios gerais pedagógicos e organizativos para o educador de infância” e assume um carácter vinculativo a partir do ano lectivo de 1998/99 (DL nº 147/97 de Junho, artº 2); iv) um maior controlo da administração e gestão que sujeita a educação pré-escolar a processos de maior formalização curricular (DL nº 115-A/98, 4 de Maio).

O processo sociohistorico da localização das crianças do segmento etário dos 3-6 anos em contextos diferenciados da família que, na sua forma e função social de provisão e protecção, se apresentam segregados, estruturados e organizados de

---

<sup>2</sup> Convém clarificar que, segundo o autor, não são os pais, em muitos casos também eles forçados a experimentar os mesmos constrangimentos estruturais que as suas crianças, mas a ideologia da família que, no seu anacronismo, constitui uma barreira contra os interesses e bem-estar das crianças (cf. Qvortrup, 1993, p. 17). Daí que a sociedade e as instituições do Estado apenas interfiram e sejam constitucionalmente obrigadas a intervir em casos excepcionais, quando as crianças são identificadas como correndo/estando em perigo por serem alvo de maus tratos familiares.



modo compartimentado, segundo determinados critérios classificatórios de idade e capacidade, e sob supervisão hierárquica de profissionais, designa-se por institucionalização (cf. Näsman, 1994; Brannen e O'Brien, 1995; Edwards, 2002), nela confluindo a construção do estatuto social das crianças como alunos (Hendrick, 1990), mesmo que pré-escolares. Aqui salienta-se a importância que a escola pública, obrigatória e gratuita desempenhou: i) a montante, na constituição da infância moderna, por via da estruturação, regulação e regularização da vida quotidiana e das práticas das crianças em agrupamentos sociais protegidos onde se processa a sua educação formal; ii) a jusante, na construção social do recorte etário da infância que reconhece as idades pré-escolares como idades educativas, define o JI como uma instituição social agenciada pelo Estado com funções de protecção social e provisão educativa (Ferreira, 2000) em que “brincar é o ofício da criança” (Chamboredon e Prévot, 1973). Acrescem as disciplinas e os saberes periciais entretanto produzidos acerca do desenvolvimento bio-psicológico das crianças (Rocha e Ferreira, 1994; Ferreira, 2000) que, fundamentando estas transformações e sendo igualmente constitutivos de um conjunto de saberes e práticas técnicas especializadas, estiveram na origem de um mundo profissional adulto dedicado à educação destas idades: as educadoras de infância.

Não obstante os processos de institucionalização da infância implicarem a definição de fronteiras conceptuais distintas da família, foram vulneráveis aos efeitos da familiarização e da ideologia do maternalismo - as mulheres são, naturalmente, as melhores educadoras das crianças - que se difundiram na esfera pública do trabalho profissional, segundo um ideal de continuidade que desemboca na escola (JI), ao nível das funções - assegurar a prossecução dos processos de socialização e do desenvolvimento intelectual das crianças - e da divisão social dos papéis de género, ainda persistente na esmagadora feminização desta profissão. Do mesmo modo, também os processos de familiarização não ficaram imunes aos efeitos sociais da institucionalização da infância que, sob influência de preceitos e procedimentos relativos ao cuidado e desenvolvimento das crianças, tornaram as relações parentais crescentemente psicopedagogizadas (Rocha e Ferreira, 2006) e até, mais recentemente, curricularizadas (Ericsson e Larsen, 2002). Neste sentido, a construção de fronteiras conceptuais que diferenciam e autonomizam a família das instituições educativas tende a deixar na sombra as conexões e interdependências mútuas entre estes lugares e espaços de relação, o que coíbe o seu entendimento como parte integral nas/das experiências de vida das crianças e adultos. Ao invés, a reconceptualização das fronteiras entre a família e a escola como contingentes,



permeáveis e flexíveis e das suas relações como interdependentes e complementares, permite compreender a crescente redefinição social das funções educativas dos adultos – pais e educadoras de infância – para com as crianças como sendo semelhantes. Exemplo disso é a expressão de preocupações comuns e modos variados de interacção entre a família e a escola visando estreitar as suas relações e, porventura, assim atenuar os efeitos dos possíveis desfasamentos decorrentes da crescente insularização dos espaços e tempos sociais da infância (Zeihner, 2001) e da respectiva multiplicidade de processos da sua socialização. Estas iniciativas recíprocas dos adultos para minimizar as fronteiras da família e/ou da escola em nome do bem estar das crianças ou do seu sucesso educativo, parecem, no entanto, reabilitá-las quando se socorrem frequentemente de fundamentos tendentes a enfatizar ora a naturalização da dependência familiar das crianças, ora a necessidade de “escolarizar” a família (Edwards, 2002, p. 5-6). Pode então dizer-se que os processos macrossociais de familiarização e institucionalização educativa, ambos interdependentes e integrantes de uma compreensão da noção de infância como construção sociohistorica que prossegue no presente, convergem para posicionar as crianças numa estrutura de relações com os adultos em que a tónica na sua dependência e subordinação – as crianças como seres biologicamente imaturas, socialmente incompetentes e culturalmente ignorantes –, as indexa como grupo social estrutural à família e ao JI. Tal permite visualizar alguns dos constrangimentos sociais que se lhes impõem, mas que também podem potenciar a acção social das crianças, quando procuram fazer valer as suas agendas.

A institucionalização da infância de idade pré-escolar, sendo um dos factos mais visíveis da sua realidade actual e dos processos de diferenciação e separação vs. alternância, conexão e interdependência com a esfera doméstica e as relações familiares, permite considerar ainda que uma das maiores mudanças nos seus mundos sociais ocorre quando as crianças passam a frequentar regularmente o JI, já que assinala um (primeiro) momento em que quotidianamente elas permanecem num *outro* contexto espaço-tempo organizado *para* as crianças por um *outro* adulto e com *outras* crianças, meninas e meninos com diferentes pertenças sociais, mas de idades similares, participando num "grupo de pares" e em culturas de pares infantis. Neste sentido, de acordo com Näsman (1994), a presença das crianças dos 3-6 anos no JI e os processos de institucionalização da educação pré-escolar tutelados pelo Estado na salvaguarda dos seus direitos sociais e civis, de provisão, protecção e participação, sendo extensível a todos os indivíduos daquela faixa etária, independentemente da sua pertença sociofamiliar, trata-os como iguais e torna-os visíveis na estrutura formal



da sociedade, *ie.*, individualiza-os na categoria “crianças”, a partir da qual são definidos como membros. Nestes termos, a individualização significa a identificação e reconhecimento das crianças *per se*, separando-as formal e legalmente dos seus antecedentes sociais, permitindo a integração do indivíduo como indivíduo em determinadas organizações não familiares onde acede e usufrui dos vários direitos de cidadania outorgados pelo estado (cf. Näsman, 1994).

Ora, porque estes procedimentos de individualização para as crianças configuram formas da sua institucionalização, aquela torna-se colectivização: cada criança é identificada como um indivíduo mas tratada em bases iguais como parte de um corpo colectivo - neste caso, a classificação das crianças por referência a critérios etários padronizados, categoriza-as como crianças pré-escolares e inscreve-as no corpo colectivo do JI como pertencentes a um grupo de pares. Pode então dizer-se que, de uma perspectiva macrosocial, o processo de individualização das crianças nos corpos colectivos (instituições) torna visível a distinção das “crianças pré-escolares” dos adultos e de outras categorias etárias dentro da infância, por exemplo, as crianças-bebés ou as crianças-alunos.

Já numa perspectiva microssocial, o desenvolvimento de um sentido de colectividade dentro do grupo de pares infantil no contexto institucional do JI, decorrente da partilha de uma mesma posição social de subordinação face ao adulto-educadora, da permanência por muitas horas dentro de um espaço limitado que se diferencia da sua vida familiar e da inevitável interacção que as crianças entre si desencadeiam, significa que também aqui os processos de individualização prosseguem e são, aliás, parte integrante da construção de redes sociais por elas protagonizadas, em que colectivamente produzem, desenvolvem e transmitem a sua cultura de pares infantil e a sua identidade como crianças. Neste sentido, o episódio inicial ao chamar a atenção para os modos transformadores, lúdicos e transgressivos, como as crianças “brincam ao faz-de-conta” – recriando na casa do contexto institucional cenas da vida doméstica e das relações familiares inspiradas nas suas experiências de vida nas suas famílias – é simultaneamente revelador de facetas relativas: i) aos processos de individualização das crianças, mostrando-as no exercício da sua autonomia, auto-regulação e reflexividade, face ao adulto (pela coexistência de uma ordem instituinte das crianças e na afirmação, contraposição e defesa de concepções, valores e práticas particulares da cultura infantil e de pares) e face às outras crianças, como indivíduos no grupo que se diferenciam entre si segundo categorias etárias, de género, classe social ou experiência institucional e, cada uma delas, segundo os papéis e estatutos sociais que aí lhes são atribuídos e



reconhecidos; ii) aos processos de institucionalização como parte integrante dos de individualização pela integração dos indivíduos-crianças em papéis e funções socialmente definidos, mas em que o exercício da autonomia individual é central para a afirmação de si como actor social competente no grupo de pares infantil; iii) aos processos de familiarização reflectidos, expandidos e *reproduzidos interpretativamente* (Corsaro, 1985, 1997) nas rotinas das culturas de pares infantis que são constitutivas da individualização das crianças como corpo colectivo numa instituição social.

*A reprodução interpretativa da sociedade adulta, as culturas da infância e o “brincar ao faz-de-conta”*

As acções das crianças patentes no excerto do episódio interactivo com que se iniciou este texto são reveladoras da coexistência de uma *outra* realidade social no JI que subjaz à versão lisa e de superfície que, enquanto adultos, apenas reconhecemos como sendo brincar. No entanto, desde os temas aos papéis e funções representados e simbolizados aos modos como naquela brincadeira de “faz-de-conta” se especificam os eixos estruturadores das culturas infantis – a interactividade, a reiteração, a ludicidade, a fantasia do real (Sarmiento, 2003) –, o que as crianças estão a mostrar é que, referenciadas ao mundo adulto são capazes de usar conhecimentos e competências sociais para nele participarem e, ao mesmo tempo, de o reconstruir e ressignificar afirmando-se diferentemente perante ele. Ou seja, quando “brincam ao faz-de-conta”, as crianças estão a *reproduzir interpretativamente* (Corsaro, 1985, 1997) o mundo social adulto.

O termo *reprodução* – ao captar a ideia de que crianças são constringidas e afectadas pelas estruturas sociais e pelas culturas dos adultos, *ie.*, pela reprodução social das sociedades das quais são membros –, procura reciprocamente enfatizar que, pela sua participação, 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. Salaria nesse processo, a apropriação selectiva, reflexiva e crítica que elas efectuam do mundo adulto, quando, ao interpretá-lo de acordo com os seus interesses, preocupações e valores como crianças constroem e veiculam sentidos partilhados às/nas interacções, relações sociais e dinâmicas de sociabilidade próprias dos grupos de pares em que se inserem, como acontece no contexto institucional do JI. Neste sentido, a sedimentação de um conjunto sistematizado de valores e critérios próprios de saberes, fazeres e sentires, radicada na reiteração do “brincar” colectivo das crianças, elabora as pautas de



significação cultural inerente ao(s) grupo(s) de crianças. A sua aprendizagem e uso como conhecimentos e competências sociais pelas crianças para poderem participar no seu mundo social como crianças, (re)produzidos num quadro de relações sociais locais, estável e durável, permite então que se fale de culturas de pares infantis.

Em suma, o conceito de *reprodução interpretativa* enfatiza a natureza dinâmica, heterogénea e dialéctica dos processos de (re)produção social inter e intrageracionais em que as crianças estão envolvidas quando constroem os seus mundos sociais infantis. A vitalidade das culturas da infância no contexto institucional do JI, ao testemunhar os modos de inteligibilidade especificamente infantis que, nas suas formas e conteúdos, como é o caso do “brincar ao faz-de-conta”, ali introduzem e assinalam a sua diferença, permite assim compreender como é que as crianças lidam com as estruturas impostas pelos adultos e como é que entre si agenciam colectivamente a sua autonomia. Por esta via, abrem-se então possibilidades para evidenciar e aprofundar a análise dos processos da individualização da infância e, com isso, desvelar um “outro lado” da constituição das estruturas sociais.

### **A construção social de sentidos acerca dos contextos e relações familiares vs. escolares entre o adulto-educadora e as crianças no quotidiano do JI**

Posicionado numa ordem topológica e cronológica *entre* a casa e a escola, como se fora uma espécie de placa giratória *entre* as vidas familiares e escolares integrantes da experiência social da infância contemporânea *entre* os 3-6 anos, o contexto institucional do JI é, em si mesmo, cenário e palco em que se transacionam e actualizam as complexas relações de diferenciação vs. conexão e interdependência *entre* a família e a escola e de dependência vs. autonomia *entre* o adulto-educadora e as crianças. O pressuposto de que os significados que adultos e crianças anexam às fronteiras entre a “casa” e a escola formam uma base a partir da/na qual também os negociam (cf. Edwards, 2002: 15), torna possível explorar algumas das facetas como, no quotidiano do JI, aqueles actores se experimentam nas suas interações quando ali constroem sentidos acerca daqueles contextos e relações, res(ins)taurando fronteiras e/ou esforçando-se por as conectar “no interior” da esfera institucional e/ou com o seu “exterior”. Neste sentido, inicio agora os percursos do espaço e do tempo em que adulto-educadora e crianças do JI da Várzea (re)contextualizaram os entendimentos e as formas práticas e simbólicas que tornaram presentes as relações com a família e com a escola, analisando dos modos como: i) o adulto-educadora reconfigurou no espaço-tempo institucional aqueles contextos e relações *para* as crianças; ii) o “brincar ao faz-de-conta” enquadra conceptualmente e situa socialmente as negociações das



crianças acerca das relações família-escola, que as reconstruem e ressignificam colectivamente numa pluralidade de sentidos (con)jogados entre separação e/ou conexão.

*A casa e a plástica/desenho ou... tornar presentes os contextos e as relações família/casa e escola no quotidiano do JI, mas manter as suas fronteiras conceptuais – o ponto de vista adulto*

A educadora de infância, na sua tripla categoria social como adulta, mulher e profissional da educação de infância, ocupa um posicionamento nodal nos processos de familiarização, institucionalização e individualização da infância que articulam o sistema social mais amplo e o sistema institucional JI-crianças-educadora: é a ela que as famílias confiam as suas crianças e é através dela que se realizam as suas transições diárias entre a casa/família-instituição educativa, e vice-versa, tornadas, aos olhares públicos, um facto visível das trocas sociais entre estes dois contextos.

Portas adentro, o JI, enquanto forma institucional onde se processam diariamente os diversos encontros sociais entre adultos e crianças e entre estas, assenta num sistema de espaços, tempos, objectos e actividades previamente definido pelo adulto-educadora. Isso significa que, por via dos marcadores físicos e simbólicos que estão espacial e temporalmente presentes e seus vínculos, o adulto-educadora fornece as informações e os recursos que tornam aquele contexto viável para a acção e identificável para todos os participantes, já que assim caracteriza e especifica em maior ou menor extensão e de modo mais ou menos explícito o que lá se pode ou deverá fazer, quem, quando, como, onde e em relação a quê e a quem... Tal contribui para: i) padronizar determinadas actividades sociais, torná-las previsíveis e regularizar as acções sociais locais - rotinas espaço-tempo institucionais; ii) fornecer, *à priori*, um sistema classificatório dos diferentes tipos de contextos, relações e acções que serve para intencionalizar e orientar a acção colectiva; iii) definir um conjunto de regras explícitas e implícitas que intervêm diferenciadamente nas condições e possibilidades de desenvolver a acção social; iv) difundir um conjunto de saberes de natureza cognitiva e social e de valores que visam alicerçar laços duráveis e relações específicas no JI. Não se trata, portanto, de uma proposta pedagógica nem de um contexto de espaço-tempo socialmente neutros.

Com efeito, apesar da estrutura espacial que formaliza a sala do JI da Várzea contemplar grandes áreas de actividades relativamente estáveis e isoláveis umas das outras – *plástica (desenho, pintura, modelagens, colagens); jogos; biblioteca; casa (cozinha e quarto); posto médico* –, as suas diferentes dimensões, organização



interna, tipo de objectos e disposição tornam-nas desiguais: enunciam selectiva e distintamente regras prescritivas e de valor adultas que interferem nas acções sociais das crianças, direccionando-as para saberes, relações sociais e finalidades particulares. A coincidência entre maiores dimensões, maiores níveis de estruturação interna e determinados nexos de relação espaços-objectos-actividades permite destacar como áreas de eleição, a *casa* e a *plástica*. Destinada ao “brincar”, a *casa* define cenários e cenas sucintas da vida doméstica e familiar: na *cozinha*, o “lava-loiças”, “fogão”, mesa e cadeiras, “comida”, molas da roupa, “tábua de passar a ferro”; no *quarto*, a “cama”, “bebés”, “armário” com roupa feminina e masculina e adereços... fornecem “dicas” que sugerem as rotinas quotidianas da manutenção de cuidados básicos do cuidar de si e de outrem. Não se vislumbram regras externas e/ou explícitas que determinem o número de participantes, os padrões das interacções sociais entre actores ou os seus resultados; espera-se, portanto, que aquelas se gerem e situem no contexto e no conteúdo específico da acção colectiva das crianças. A *plástica*, em especial o *desenho*, definida por equipamento fixo e estável (mesas e cadeiras) e por uma panóplia de objectos (lápiz de cor, canetas de feltro, papéis...), visa promover a expressão gráfica das crianças, individualmente, subentendendo o conhecimento de saberes dependentes da aprendizagem e domínio de regras técnicas específicas que, conducentes à concretização de produtos finais, devem a sua eficiência e sucesso a um arquitectar de pequenos gestos, sequências, controlos, posturas e ordenações precisas do corpo. Por outras palavras, nesta organização diferenciada dos espaços do JI da Várzea, os objectos conhecidos e vulgares da *casa* supõem, de modo mais explícito, narrativas das funções e papéis familiares e domésticos e das dimensões da intimidade que, ao valorizarem a experiência adquirida na socialização primária das crianças, lhes possibilitam, na acção presente, a projecção e o estabelecimento de laços *entre* o passado e o futuro, *entre* a sua família/casa e o JI. Já os objectos básicos da escola, presentes na *plástica/desenho* de modo mais difuso, ainda que facultando experiências de carácter expressivo, valorizam antecipadamente o contacto e a aprendizagem iniciática dos saberes e técnicas inerentes às leituras e grafias convencionais, remetendo para as finalidades, funções e papéis institucionais escolares que, em continuidade, se esboçam dali *para* e *entre* o JI e a escola.

Se o que estrutura o JI é o que está presente no cenário, então a proeminência que a *casa* e a *plástica/desenho* detêm no projecto pedagógico do adulto-educador denota a importância atribuída a princípios e valores que, estabelecendo proximidades *entre* diferentes espaços sociais, prismam, integram e prolongam como extensão



cultural para “dentro” do quotidiano do JI os contextos e as relações sociais com a família e a escola: a *casa* como réplica do espaço doméstico e familiar e das actividades expressivas; a *plástica*, abrindo uma porta às operações formais e à lógica da escrita e da escola. Neste sentido, a configuração de ambos os contextos, familiares e escolares, convergentes na organização do espaço do JI da Várzea, assinala uma relação “para fora” que integra JI-família-escola. Porém, “dentro” do JI, a disposição e organização espacial da *casa* e da *plástica/desenhos* parece apontar para um entendimento adulto das relações família/casa e escola como sendo de relativa autonomia entre si, mantendo as suas fronteiras: cada uma destas áreas, nos seus objectos e lugares, nas acções e funções que sugerem e nas regras e ordens prévias que denotam, coexistem sim, mas não se confundem entre si.

O reforço destas fronteiras espaciais entretece-se implícitamente na estrutura bipolar do tempo no JI da Várzea, que diferencia entre: i) o *espaço-tempo do adulto-educadora* – refere-se a momentos colectivos, face-a-face com as crianças, circunscritos no espaço e de curta duração, que decorrem da sua iniciativa explícita e em que ela detém um papel activo e central; explicitam relações de tipo vertical, hierárquicas e formais; ii) o *tempo das crianças* – refere-se a momentos colectivos das crianças com/no o grupo de “pares”, alongados no espaço e com maior duração, que decorrem da sua iniciativa para escolherem para onde querem ir, o que querem fazer e com quem, numa determinada área de actividade e tempo; explicitam relações de tipo horizontais, menos hierarquizadas e informais. Estes traços dos tempos *das* crianças, enquanto *momentos de brincar* que se realizam através das *actividades livres* propostas pelo adulto-educadora, como é o caso da *casa* e *plástica/desenhos*, e em que este, *a priori*, assume uma posição periférica, evidenciam, no seu cruzamento, outras relações adulto-educadora/crianças e diferenciações temporais entre: i) espaços-tempos *das* crianças – as crianças têm um papel activo e central na tomada de decisões e na condução, gestão e regulação dos seus movimentos, acções e relações sociais, individualmente ou em grupos, exercendo a sua autonomia na exploração e recriação do contexto, abstendo-se o adulto-educadora de intervir directamente ou fazendo-o apenas em caso de conflito aberto ou agressão – *brincar ao faz de conta na casa*; ii) espaços-tempos *para* as crianças – a acção individual das crianças é orientada segundo sequências sugeridas implícitamente pela organização do espaço, objectos e materiais, e fortemente condicionada por regras de uso dos mesmos, o que convoca a presença assídua do adulto-educadora: à retaguarda, mas num papel interventor para apoiar a implementação e desenvolvimento das produções infantis – *plástica/desenho*. Subjaz a este padrão temporal uma estrutura de relação



geracional entre o JI e a sociedade mais ampla, e “dentro” dele, que reitera as formas e as concepções que diferenciam os contextos e relações familiares/casa dos escolares: na *plástica/desenho*, a presença do adulto-educadora prefigura os papéis, funções e as relações de transmissão e supervisão de saberes formais e normativos que projectam o espaço escolar, sugerindo uma postura de maior influência, regulação e controlo normalizador das acções e comportamentos das crianças que assim ensaiam e experimentam o ‘script’ da criança-aluno; na *casa*, a “distância” do adulto-educadora, denota um entendimento deste contexto que, de algum modo, veicula os valores do respeito pela privacidade da esfera familiar e doméstica e da liberdade individual, e reenvia para as actividades mais expressivas e para uma estrutura de relação geracional familiar pais-filhos/as, porventura mais permissiva, informal e maternalista, o que possibilita às crianças uma maior autonomia, escolha e negociação situadas.

Em suma: o entendimento do adulto-educadora acerca das relações família/casa-escola no JI traduz, na estrutura espacio-temporal que definiu, conexões duais de sentido, convergentes e estreitas entre si: i) *entre* o JI e as formas e conteúdos sociais que estruturam a sociedade, patentes no reconhecimento da importância da família e da escola na vida das crianças e da estrutura geracional familiar e escolar, bem com as fronteiras que as diferenciam; ii) *dentro* do JI, pela reinterpretção daquele reconhecimento patente na inclusão e reprodução daqueles contextos e relações geracionais, de forma mais explícita (*a casa*, ecoando as formas de domesticidade e as acções e posições sociais inerentes à estrutura geracional familiar pais/filhos/crianças) ou implícita (*a plástica/desenhos* propagando as práticas da escolarização e as acções e posições sociais inerentes à estrutura geracional escola professores/alunos), e pela manutenção das suas fronteiras conceptuais. Considera-se então que a realidade construída antecipadamente pelo adulto-educadora para o corpo colectivo das crianças, representando a instituição e encarnando não apenas o conhecimento, mas também a “lei” e o poder expressos na relação geracional, é uma poderosa ferramenta da estruturação da experiência social. Porém, uma coisa é o contexto definido como proposta de acção e outra é o contexto em acção, usado pelos actores quando organizam as actividades e formulam relatos sociais, regulam e estruturam as interacções, construindo uma dada realidade social que é susceptível de inúmeras (re)interpretações pelas diferentes crianças.



*A casa e a “escola” no momento do brincar ou... os contextos e as relações família-escola como pluralidade de sentidos que se (re)constróem no quotidiano do JI – o ponto de vista das crianças*

Os *momentos do brincar* do JI da Várzea são, por excelência, aqueles em que as crianças, pelas suas acções colectivas e lúdicas – *brincar ao faz-de-conta* –, exprimem com maior intensidade e autonomia um conhecimento cultural que inclui as suas concepções e os usos das informações observadas, escutadas e experimentadas na sua interacção com os objectos, pessoas e acontecimentos sociais do mundo adulto. A reprodução interpretativa (Corsaro, 1985, 1997) de cenas da vida familiar e doméstica e/ou da escola situada na organização espacial do contexto institucional do JI, em que as crianças brincando à e com aquelas realidades – o *faz-de-conta* – as experimentam, permite-lhes construir mutuamente um contexto de jogo lúdico e de negociação social (partilhas, conflitos, discussões, dissonâncias sociocognitivas, alianças, consensos, argumentações e justificações, resistências...) acerca das concepções e conhecimentos sociais relativos à família e à escola. A análise de “brincadeiras de faz-de-conta” ocorridas na/entre a *casa* e/ou a *plástica/desenho*, por vezes ressignificada como “escola”, torna-se uma possibilidade para captar os modos como as crianças, nas suas interacções, negociam as fronteiras conceptuais dos contextos da casa e da escola vs. relações familiares e escolares enquanto: i) oposições binárias radicadas num dado entendimento da sua diferença; ii) e/ou também propensas a múltiplas articulações e a dinâmicas transversais de divisão e complementaridade, às quais são atribuídos sentidos plurais, heterogéneos e variáveis que fundamentam o entendimento daquelas fronteiras como “cruzamentos”, interdependentes e contingentes, assim minimizando, diluindo e flexibilizando os processos que as dicotomizam.

A negociação das fronteiras da *casa* e da “escola” como processos de diferenciação dicotómicos

a) na *casa*, cenas da vida doméstica e familiar ou... manter as fronteiras da *casa* e experimentar a separação, estreitar conexões com a família

A *casa*, facultando analogias com os mundos sociais familiares, começou por ser animada pelas crianças através da reprodução interpretativa de diversas actividades e ambiências deduzidas da vida familiar e doméstica, mais expressivas ou funcionais, que se desenrolavam no *quarto* e na *cozinha*, paralelamente ou entre si. A sua génese, remontando aos primeiros dias do ano lectivo, apresentava passado um mês



um conjunto de rotinas 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 mudavam.

Salienta-se como denominador comum das rotinas do brincar na *casa* o carácter exaustivo dos conteúdos e detalhes da vida quotidiana no espaço doméstico em torno de uma grande actividade – o *cuidar*: i) no *quarto*, pela recriação de cenas da vida privada, desdobradas entre o *cuidar de si* (“vestir e enfeitar” e “repousar”) e o *cuidar dos outros* (“ajudar e cuidar/tratar de outras crianças” e “cuidar dos “bebés”); ii) na *cozinha*, pela recriação de cenas da vida doméstica e familiar, fortemente marcadas pelo *momento da refeição*, que se multiplicavam em rotinas da *alimentação* (“cozinhar”, “comer”, “dar de comer”), rotinas do *cuidar da roupa* (“pôr roupa a secar”, “passar a ferro”) ou rotinas de *limpeza e arrumação* (“lavar a loiça”, “arrumar e limpar”) (cf. episódio inicial). A presença de objectos e brinquedos, ao coadjuvarem a simbolização mais realista e formal das acções na *casa*, facilitando a representação de papéis sociais pelas crianças como “adultos”, nas suas funções como “mães” que cuidam de si e dos outros, eram usados como elos de ligação entre acções, entre papéis e funções e entre os espaços da casa (cf. episódio inicial).

Tais conteúdos, reveladores de (pre)disposições, aprendizagens e saberes adquiridos no contexto sociofamiliar, ao serem transaccionados no JI expressam conexões estreitas de sentido elaboradas entre/pelas crianças: i) nos temas que representam aquilo que a condição humana tem de mais elementar – assegurar as condições da sua sobrevivência por via da alimentação, da maternidade, da limpeza e higiene...; ii) nas estruturas sociais que focalizam as relações geracionais entre adultos e crianças e as relações de género, representadas e encenadas nos papéis e funções sociais da sua eleição - os papéis femininos adultos de dona-de-casa e mãe; iii) nos estatutos sociais inerentes aos diferentes papéis e funções familiares em que a representação do papel adulto como “mulher”, podendo existir por si só, se amplia e prolonga com o papel familiar da “mãe” e conjuga(m) com papéis funcionais (a “mãe” como “dona-de-casa” pode ser também a “cozinheira”), mas em que estes últimos são subalternos dos primeiros; iv) nas relações de autoridade legítima, quando o reconhecimento do poder configurado em torno da figura da mãe e de determinada(s) criança(s) que a representa(m) se expande além *casa*, ao nível das relações mais alargadas entre pares; v) na difusão de concepções e regras sociais de classe e civilizacionais (“– Ah! Faltam os copos!”, “– Não é com o garfo, é com a faca!”), de diferenciação de género (“– Eu não quero cá homens!”), de geração (“– As mães não



*são pequeninas! As mães são grandes até ao tecto!*”), de autoridade e respeito pela autoridade (“– *Tá quieta que eu sou a mãe!*”, “– *É comer e bico calado!*”), de protecção aos mais novos e dependentes (“– *Vai dar comida ao bebé, senão ela morre à fome!*”), de regulação social (“– *Ela (o bebé) já comeu muitos gelados e agora já não pode abusar mais!*”). Ao mesmo tempo, nas interacções que sustentam as rotinas do brincar na *casa*, são explicitados valores da cultura de pares infantil, como: brincar com os outros, ser grande e crescido, a credibilidade e plausibilidade, a primazia, a autoria, a propriedade privada, o saber e saber-fazer, a alternância de poderes, a cooperação... (cf. Ferreira, 2004).

Fundamentalmente, as rotinas do brincar na *casa* evidenciaram: i) uma divisão do trabalho feminino baseada na especialização de papéis, apresentados *per se* ou articulados, podendo num mesmo contexto de jogo as participantes assumir cooperativamente os diferentes papéis identificados; ii) uma elevada interdependência das rotinas domésticas e familiares que não significa necessariamente uma diferenciação de papéis formalizada *à priori* em torno da família nuclear e suas relações hierárquicas “– *Somos todas mães!*”, “– *Somos todas mulheres vaidosas!*”. A ênfase na reprodução interpretativa (Corsaro, 1985, 1997) de relações geracionais familiares do tipo mãe-filha-bebé, revelou uma preferência generalizada pela encenação de papéis adultos por todas as crianças de todas as idades, mas uma escolha dos papéis familiares mais influentes de acordo com o género e a idade: as “mães” eram sobretudo meninas mais velhas que ergueram na *casa* fronteiras exclusivas de género em relação ao seu interior, formalizadas numa “porta” com “fechadura” e “campainha” e vigiadas e policiadas através da definição de regras de acesso diferenciado de género (cf. Ferreira, 2004).

A *casa*, concebida como casa e reconhecida como reduto feminino pelas crianças do grupo, testemunha assim uma conexão densa de sentido: através do “brincar ao faz-de-conta”, as suas experiências familiares, em trânsito entre a casa e o JI, são aqui transaccionadas e negociadas com os pares e com as concepções veiculadas neste espaço pelo adulto-educadora, todas elas subscrevendo os princípios que fundam a familiarização da infância. Não é pois de estranhar que, no contexto do “brincar ao faz-de-conta”, particularmente em situações conflituais pela posse de determinado objecto (“bebés”, “carrinho do bebé”, “biberões”...) ou representação de papel (a “mãe”), as crianças activassem de modo congruente e explícito as relações de interdependência entre a casa/família e o JI; o brincar e a realidade, o actor e o papel social, transgredindo as barreiras conceptuais que separam e dicotomizam. No decurso e no contexto do brincar à vida familiar no JI e



das relações sociais entre pares, tal foi o caso da evocação da família de pertença, na figura dos seus membros mais significativos, enquanto recurso estatégico, em que a autoridade paterna e dos mais velhos são usadas socialmente como forma de ameaça explícita: “– Se... *vou fazer queixa à minha mãe e aos meus irmãos!*”. Na sua eficácia, mesmo que momentânea, tal “expediente” denota a amplitude dos efeitos da familiarização junto crianças, dada a percepção e conhecimento que detêm da ideia de família como primeira e última responsável pelas suas crianças e, nessa qualidade, com legitimidade para intervir em outros contextos e relações, a fim de reparar danos físicos ou morais causados à sua descendência.

b) na *plástica/desenho*, cenas da vida escolar ou... tornar manifestas as fronteiras conceptuais que se conectam com a escola e experimentar relações de escolarização

A *plástica/desenho*, apesar das suas características de acção solitária e paralela, constituía-se frequentemente num local permeável a encontros sociais, já que era enquanto as crianças desenhavam, 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, por vezes, se produziam uma série de interacções sociais em torno do quotidiano escolar:

- 1 “[...] *Sentados na mesa do desenho, o Manel e o Gil começam a brincar à*
- 2 *“escola”: o primeiro é “o professor” e o segundo é “o aluno”]. O Manel desenha*
- 3 *letras numa folha de papel e passa a folha para o Gil copiar as letras.*
- 4 *– Eu não sei fazer esta, senhor professor! – diz o Gil para o Manel.*
- 5 *– E o outro? – pergunta o Manel ao Gil referindo-se a outra sequência de letras.*
- 6 *– Eu não sei fazer esta, senhor professor! – responde o Gil.*
- 7 *– Então, vai ser expulso da escola! – diz o Manel pegando numa caneta e*
- 8 *desenhando mais letras na folha de papel.*
- 9 *– Ó pá! Eu sei fazer melhor! – diz o Gil desenhando as letras. – Já está! E passa*
- 10 *a folha para o Manel. Este, de caneta na mão “corrige” o trabalho.” (24 Fevereiro*  
de 1999)

Emergindo no decurso de uma interacção entre dois meninos *mais velhos*, o Manel, um *veterano*, o Gil, um *novato*, que ocorre na *plástica/desenho*, este episódio desvela o “brincar ao faz-de conta” como reprodução interpretativa (Corsaro, 1985, 1997) de uma cena da vida escolar que ressignifica aquela área de actividade, nas suas relações, saberes e práticas, como “escola”



No “contexto escolar” recriado pelo Manel e Gil, assumem particular incidência os modos de fazer e estar que, estruturando o ensino/aprendizagem da escrita convencional, nas suas desiguais relações de saber e poder vs. papéis e funções sociais, dão conteúdo e significado à escolarização. O papel do professor encenado pelo Manel, apresenta-o como o detentor do saber e imbuído da autoridade pedagógica que lhe confere plenos poderes não só para transmitir conhecimentos ao aluno, segundo métodos pedagógicos de tipo transmissivo, assentes na demonstração e na exemplificação do saber-fazer (linhas 2-3, 7-8), como para zelar pelo seu cumprimento, já que daí faz derivar a eficácia dos resultados a obter: reproduzir um modelo, copiando-o com gestos precisos (linhas 2-3, 7, 10). A função de controlo do professor sobre o processo de socialização escolar do aluno faz-se representar por via de uma prática que: i) condiciona a sua acção pelo exercício continuado e sistemático da repetição e da escrita e pela imposição de um determinado ritmo (3, 5, 7-8); ii) corrige (linha 10) e avalia (linha 5) os produtos por ele realizados; iii) sanciona (linhas 7-8) a ausência de progressos imediatos e visíveis na aprendizagem. Nos antípodas do “professor”, o “aluno”, representado como aquele que não sabe e não pode, traduz um posicionamento que é o cúmulo da sua subordinação e submissão: o Gil compõe uma encenação de si em que a sua assunção como o “aluno ignorante” confesso e deferente para com o “*senhor professor*” (linhas 4, 6) ultrapassa o mero desempenho do papel de “aluno”.

No jogo de contrastes entre sapiência, diligência, distância do “professor” vs. ignorância, incapacidade, subserviência do “aluno”, o tom em que assenta a repetição da mesma “*gaffe* por este, exacerbando a simbolização do poder exercido por aquele, espelha uma concepção radical e estereotipada da estrutura geracional na instituição escolar. Espelha também como a repetição, o contraste e o exagero se convertem em estratégias lúdicas na atribuição de interpretações e significações não-literais, imprescindíveis à construção da simulação da cena escolar: são elas que dinamizam a interacção e permitem que aquelas acções sejam entendidas como “fazer-de-conta”, ou seja, como diferentes e não se confundindo com aquilo que aparentam (cf. Ferreira, 2004, pp. 203-204). Ora, na evocação das categorias do mundo escolar tradicional e entre as falas da ignorância e submissão e as do controlo e da intimidação, o Gil parece ter tido dificuldade em sustentar a sua exibição como “aluno ignorante confesso” perante o “professor” especialista das grafias. Face a uma sanção que parece ter sido avaliada como exageradamente severa (linhas 7-8) e como ultrapassagem dos limites de tolerância, assiste-se à negociação das fronteiras do jogo com a realidade: ao suspender e despir-se momentaneamente do papel que



representa, o Gil testemunha as suas competências na diligência com que enceta a tarefa (linha 9). Tal parece ter tido o efeito de controlar a escalada da desigualdade na interacção, de restabelecer a sua imagem para si e sua audiência, o Manel, e de assegurar a sua reentrada no jogo para retomar a representação do papel de “aluno”. Por seu turno, dispensando-se de subterfúgios ou outras demonstrações dos seus poderes, o Manel mantém-se numa posição de desafectada superioridade, a ponto de não parecer sequer tomar esta distância do Gil como uma ameaça séria de que o jogo poderia terminar ali, pelo que, sem abdicar do papel anterior, corrige o trabalho (linha 10).

A reprodução interpretativa daqueles que são traços marcantes do modelo escolar e dos processos de escolarização mais retrógrados mostra que este tipo de “brincar ao faz-de-conta” das “escolas” na *plástica/desenho* é, em si, uma das formas de que se reveste a socialização antecipada no *ofício de aluno*. Trata-se de uma espécie de ensaio geral do percurso que espera as crianças nos próximos anos, sendo que tão importante como os produtos finais é a sua implicação na realização da tarefa, *ie.* a sua socialização em determinadas características sociopsicológicas e emotivas como a rapidez, desembaraço, prontidão, esforço, obediência, interesse, perseverança,.. Pode então dizer-se que a ressignificação da *plástica/desenhos* como “escola” pelas crianças torna manifestas as estreitas conexões de sentido entre o JI e a escola que actualizam: i) “dentro” do JI, entre as crianças, o levantamento de fronteiras conceptuais referenciadas à instituição escolar, expressas na tipificação das relações psicopedagógicas agora representada; entre as crianças e o adulto-educadora, a coincidência daquelas fronteiras com os conteúdos implícitos imputados àquela área de actividade que corrobora como uma das suas grandes funções a promoção da propedêutica da escrita; ii) “para fora”, entre JI-escola, as relações de interdependência e a sua assimetria, patente na interferência objectiva e subjectiva que as características já mencionadas dos processos de institucionalização assumem no quotidiano do JI.

A faceta de reprodução social dos contextos e das relações familiares e escolares como dicotomia, levada a cabo e/ou mantida pelas crianças na *casa* e na *plástica/desenho* “escola”, coloca em evidência o registo de conformidade aos enquadramentos sociais dominantes e aos modelos e princípios inerentes à familiarização e à institucionalização da infância que estabelecem fronteiras conceptuais assentes na sua diferenciação e distinção. Todavia, ambos fazem parte da experiência integral da vida das crianças, pelo que importa relevar a sua natureza relacional complexa. Isso significa que o entendimento da *casa* como “*casa*” e da



*plástica/desenho* como “escola”, cada qual com as suas “próprias” relações, separadas, é também ele constituído por processos sociais geradores de mediações e negociações de sentido que enfatizam a proximidade, reciprocidade, conexão e interdependência entre aquelas fronteiras. Estas relações, enquanto outras fontes de conhecimento e apreciação mútua das qualidades de um e outro contexto possibilitam questionar as suas fronteiras, estabelecendo e sendo pontes que igualmente participam na conceptualização das relações família-escola.

A negociação das fronteiras da *casa* e da “escola” como processos de “cruzamento”, interdependentes e contingentes

Na reiteração das rotinas afectas à vida doméstica e familiar, o seu refinamento, embelezamento ou complexificação facultou a resignificação das fronteiras espaciais pré-definidas pelo adulto-educadora e a emergência de novas rotinas, “*sair de casa para...*”, integradas numa lógica do quotidiano que não separa nem isola o *quarto* da *cozinha*, nem este da *casa*, nem esta das “ruas” da sala de actividades do JI da Várzea... Unindo ou colocando-se *entre* o que à partida estava separado e separa, esta reconceptualização do(s) espaço(s) rompe com isolamentos vários, mostrando que as crianças não são totalmente dependentes da realidade – limitando-se a reproduzi-la ou imitá-la –, mas, por via do “brincar ao faz de conta” fazem também a realidade depender delas nos modos como selectivamente a representam e a traduzem nas suas encenações, interrogando-a e explorando as potencialidades semânticas das diferentes significações para reiterar fronteiras e/ou as ultrapassar e contrapor outras concepções e relações. Disso mesmo se dá conta de seguida, a partir de um episódio interactivo em que, transposta a fronteira da *casa* se assiste à resignificação da *plástica/desenhos* e dos *jogos* como sendo “a escola”, à reprodução interpretativa das relações entre a *casa* e a “escola” e à negociação de uma polifonia de sentidos que se cruzam e acentuam o jogo de interdependências entre aqueles dois contextos.

a) entre a *casa* e a “escola”, cenas da vida escolar ou... negociar diferentemente as fronteiras conceptuais dos contextos e relações familiares e escolares, jogar com/na sua interdependência

- 1 “ (...) No *quarto*, alguém diz – Tá na hora d'ir prá escola!”.
- 2 – Eu sou as mais velhas! Vamos! – diz a Rita para o grupo de meninas que ali
- 3 estava. Saem da *casa* em direcção às mesas da *plástica*. Aí, ela diz-lhes:



4 – As mais novas ali! –, indicando às crianças mais novas a mesa *dos jogos*,  
5 onde eu me encontro, e às mais velhas: - Vão para os desenhos! – referindo-se  
6 à mesa *dos desenhos*, em frente. As crianças sentam-se de acordo com estas  
7 indicações e a Rita regressa à casa.  
8 O Gil aproxima-se da mesa *do desenho* trazendo um iogurte e uma colher.  
9 – Vamos comer o lanche! – grita a Rita da casa para a “escola”.  
10 – Agora já tocou a campainha! – diz a Ana, sentada na mesa “dos grandes”.  
11 referindo-se, literalmente à hora do lanche no JI.  
12 – Cala-te! A gente está aqui a atrasar-se! Eu sou a mais velha! – diz a Rita para  
13 a Ana, saindo da casa em direcção à “escola”, trazendo “frutas” que distribui  
14 pelas crianças que ainda ali estão (...).  
15 – Olá irmãs! – diz a Clara da “mesa das grandes” para a “das pequenas”.  
16 – Aqui é das meninas grandes! A tua (mesa) é ali! (indica a outra mesa). – diz-  
17 -lhe a Rita que estava de pé junto à mesa. – As frutas ficam assim... (uma em  
18 frente a cada criança).  
19 A Clara muda-se para a outra mesa, “a das crianças pequenas”. Senta-se e diz  
20 à Lia e à Gabi que estão sentadas, muito quietas: – Olá irmãs! (...)  
21 Entretanto, no *quarto*, a disputa de uma boneca termina com choros. As  
22 meninas que estavam na “escola” correm todas para a casa. (10 Dezembro,  
1998)

Tal como no episódio apresentado inicialmente também este, que se desenrola a partir da casa, reitera aquela que é uma marca das relações de interdependência entre a família e a escola, e da sua assimetria, em que a vida quotidiana no contexto familiar se vê fortemente interferida, condicionada e regulada pelas temporalidades institucionais ditadas pelos horários escolares. “– *Tá na hora d’ir pr’á escola!*”, significa então transitar entre os espaços e instituições representados – da casa/família para a “escola” – (linhas 1-3); transição essa que, apenas reservada às crianças “mais velhas”, revela critérios selectivos de base etária (linha 2). Neste sentido, assiste-se por parte da Rita (4a) à autodefinição e representação de si como uma “mais velha” que aceita a “deixa” introdutória de um novo tema do brincar da casa para fora das suas fronteiras “– *Tá na hora d’ir pr’á escola!*”, e que na posse desse novo estatuto assume, a partir de então, a função de líder em relação: i) ao grupo de crianças que a secunda, composto por meninas de 3 e 6 anos (linha 2), as quais, alinhando no jogo, se remetem para o desempenho do papel de “mais novas” e para uma posição de subordinação às suas ordens, traduzindo uma organização das participantes que reitera os critérios etários e suas hierarquias; ii) à definição da situação e dos



conteúdos da acção, nos seus locais, lugares e objectos, nas suas sequências, distribuição de papéis e funções, regras e valores sociais.

Com efeito, na deslocação entre a casa e a “escola”, a *plástica/desenho* e os *jogos* são ressignificados através da acção da Rita como sendo a “escola” (linhas 3-7), o que revela, no seu entendimento das funções implícitas daquele espaço, conexões de sentido com a definição, também ela subentendida, na ordem adulta: apresentados como espaços contíguos na organização da sala do JI da Várzea, ambos são definidos por mobiliário semelhante ao que tipifica a escola (mesa rectangular e cadeiras), o que, remetendo para a postura de estar sentado, se justifica face à função dos objectos presentes e das acções a desenvolver no *desenho*. Aqui, a Rita ordena o agrupamento das crianças segundo critérios de idade, a que atribui locais diferentes e distintos: as “mais velhas” na mesa do *desenho*, plena de objectos que reenviam directamente para o mundo escolar; as “mais novas” na mesa dos *jogos* que se encontra vazia (linhas 4-7). Não sendo claro se a diferenciação assim criada se refere a uma representação da escola com as suas classes ou à reprodução interpretativa da instituição escolar como escola (“a mesa das mais velhas”) e JI (“a mesa das mais novas”), tal como acontece no local onde se situa o JI da Várzea, o importante é que na definição da situação sobrevêm os traços típicos da institucionalização da infância que a constróem como distinta da casa. No entendimento da Rita, a escola parece ser reconhecida como um contexto que em face de um grupo de crianças, concebido como heterogéneo do ponto de vista etário, as segrega segundo uma progressão hierarquizada de classes de idade, internamente diferenciadas entre si; e em que à função de autoridade dos mais velhos e às ordens prescritivas veiculadas corresponde uma atitude de obediência e respeito por parte dos mais novos.

Um segundo momento (linhas 8-20), reportado à “escola”, define-se em torno da “hora do lanche escolar” (linhas 8, 9, 10, 13-14, 17-18). Não obstante, emergem, negoceiam-se e conflituam sentidos diferenciados que se jogam entre a percepção da realidade e a reprodução interpretativa dessa mesma realidade. Em destaque estão a Ana (6a) e a Rita (4a), ambas no desempenho do papel de “mais velhas”, mas diferentes: a primeira como “aluna” e a segunda como um misto de “irmã mais velha”, “mãe”, “professora” ou simplesmente “a mais velha das mais velhas”. Com efeito, após ter deixado as crianças na “escola”, a Rita, que da casa policiava o que lá se passava, rapidamente recontextualiza no quadro conceptual do jogo lúdico – brincar aos lanches na “escola” (linha 9) - aquilo que, fora dele, literalmente assinalava a hora do lanche na instituição: o toque oficial da campainha e o Gil com o lanche (linhas 8, 10-11). Com isso, ela mantém a posição de liderança (linhas 9, 12-14, 16-18);



complexifica o conteúdo da acção na “escola” (linhas 13-14, 17-18); reafirma e faz respeitar o estatuto etário representado (linhas 12, 16); afirma-se perante uma criança mais velha que ela (linha 12); consegue repôr a definição da situação e accionar relações de conexão e interdependência entre a casa e a “escola” (trazer o “lanche”); e garantir que o brincar prossiga (linhas 16-18). No caso da Ana, o seu posicionamento *entre* o conteúdo simbólico no jogo de “faz-de-conta” e o da realidade, atravessado por coincidências – a sua idade real e o estatuto representado como uma “mais velha” –, e por desfasamentos – a sua interpretação e transposição literal da rotina institucional do lanche (sair para ir lanchar) colide com o contexto simbólico da sua representação (brincar à “hora do lanche” na “escola”), coloca-a numa situação vulnerável como “aluna” e como membro do grupo das crianças. A sua intervenção, podendo afectar directamente o desenrolar da acção em curso, interrompendo-a e opondo-se às actividades ligadas aos interesses lúdicos das crianças envolvidas no brincar, o que teria como consequência a sua finalização, apresenta-se descontextualizada.

Por conseguinte, no confronto entre a Rita e a Ana, além da reafirmação da autoridade da primeira, salienta-se a sua competência social como criança na defesa dos valores da cultura de pares infantil, ao lembrar aquela mais velha que “atrasar-se” (linha 12) é, precisamente, uma das estratégias a que as crianças do grupo mais recorrem para “burilar” o controlo do adulto-educadora: à hora do lanche no JI, quando se tratava de terminar o “brincar ao faz-de-conta” para ir lanchar, a regra infantil instituída era prolongar ao máximo o tempo do brincar procurando, face ao adulto, manipular os mesmos argumentos por ele usados mas investidos de outros sentidos. “– *A gente está aqui a atrasar-se!*”, significa então transgredir os horários institucionais adultos, ao mesmo tempo que no contexto conceptual do brincar significa prosseguir-lo e, com isso, procurar manter a ordem instituinte das crianças. Esta negociação de sentidos permite desocultar os modos como são vividas, entendidas e experienciadas as diferentes realidades múltiplas em presença, na sua densidade e grandeza relativas: o tempo frio e “real” dos horários vs. os tempos quentes, “reais” e “imaginários” de jogo lúdico, bem como os desiguais poderes das idades reais e representadas no contexto das relações sociais entre pares. Porque em matéria de “hora do lanche”, as crianças se jogam no confronto de racionalidades, concepções e valores diferentes, o “atrasar-se” no *brincar aos lanches na escola*, não respeitando os horários institucionais e exteriores ao contexto do jogo lúdico torna-se uma estratégia para resistir ao poder adulto ou confrontar aquelas crianças que a subestimam. Accionadas de um modo recorrente e controladas no/pelo grupo, as estratégias para maximizar no tempo o tempo de *brincar*, neste caso, *atrasando-se intencionalmente*,



converte-se num forte mecanismo de integração social das crianças na ordem social infantil.

Restaurada a definição da situação, o jogo prossegue com uma maior formalização do “lanche”, fazendo uso de objectos da casa, “a fruta”, o que cria laços de interdependência entre a “escola” e a casa. De novo é a Rita que controla a situação, desta vez accionando uma regra informal de paridade, uma peça de “fruta” a cada uma das crianças (linhas 13-14, 17-18), reiterando uma das rotinas adultas no JI, distribuir o leite escolar. As outras crianças, no desempenho do papel de “alunos”, independentemente da sua idade ou da idade representada, são plausíveis: sentadas, esperam caladas e obedecem à Rita. Só a Clara (3a), uma mais nova e novata no JI da Várzea, que estava sentada na “mesa das mais velhas”, transgredindo todas as regras até então definidas e aceites, inicia contactos com as outras “mais novas”. Ao mobilizar o discurso dos afectos familiares, da reciprocidade e da proximidade, “– *Olá irmãs*” (linhas 15, 19-20), que faz a casa penetrar na “escola” via relações de fratria, a Clara estabelece, deste modo, estreitas conexões com a vida familiar que prossegue na escola: alguns alunos podem ser irmãos. A “deixa”, interpretada pela Rita como uma transgressão das fronteiras da “escola”, que ela se encarrega de controlar, implicou a activação do estatuto de “mais velha”: repreende a Clara e reitera e vigia o cumprimento da regra da segregação das crianças por idades e por espaços. De novo a Clara obedece como “aluna”, mas, de novo, não desiste de retomar a sua iniciativa de estabelecer relações familiares de fratria na “escola” (linhas 19-20).

Por fim, a unânime curiosidade das meninas pelo que se estava a passar na casa, interrompendo o “lanche” e abandonando “a escola” (linhas 21-22), esvazia-a de conteúdo simbólico e repõe a sua definição e função inicial como *plástica/desenho*, ao passo que o seu regresso a casa a confirma como isso mesmo: um contexto por excelência feminino, para e das meninas, em que tecem as suas sociabilidades e relações sociais.

Em suma, a Rita no desempenho das funções como “mais velha” (já de si pautadas pela ambiguidade, visto poder abranger diferentes papéis sociais) e das relações sociais que, como tal, estabelece entre a casa e a “escola”, negocia as fronteiras conceptuais dali para aqui, mantendo-as abertas, fluidas. Na orientação que subjaz à minimização das fronteiras exclusivas da casa, por via do estreitamento das suas relações com a “escola”, salienta-se a convergência de sentidos em torno da: i) “hora do lanche” que aqui reflecte um dos principais conteúdos temáticos da casa como casa e dos processos de familiarização: o cuidar dos outros, provendo à sua alimentação; ii) estrutura geracional, aqui genericamente designada na relação



hierárquica entre os “mais velhos” e os mais novos”, em que o estatuto mais elevado, simbolizando uma maior autonomia permite transitar entre a casa e a “escola”. No entanto, o seu entendimento daqueles contextos sociais também mantém as barreiras que os definem como diferentes, nas acções, papéis e funções que os tipificam, agora especialmente visíveis na “escola”: definir, formalizar e manter a ordem na base de critérios universais e impessoais. Inversamente, as crianças que desempenharam cabalmente o papel de “alunas”, mantiveram e respeitaram as fronteiras *entre* os contextos, *entre* as relações família e escola e as relações *dentro* da “escola”. Dentro deste grupo de “alunas”, e dentro do contexto das relações escolares, a Clara é a única que tenta quebrar essa separação e uniformidade pela tentativa de ali fazer convergir as relações familiares, conectando a *casa/família* com a escola. Resta a Ana, uma “aluna mais velha” que respeita as fronteiras estabelecidas *entre* a *casa* e a “escola”, mas que *dentro* da “escola” acaba por se render à ordem da própria escola (JI), enquanto realidade institucional.

Na multiplicidade de sentidos que aqui se cruzam e jogam, há então boas razões para dizer que nas relações de conexão e interdependência estabelecidas a *casa* foi à “escola” e esta foi visitada pelo discurso da família que ali convocou as suas categorias, sendo ainda receptiva aos recursos materiais por ela fornecidos, mas sem que isso a tornasse uma situação doméstica: a “escola” manteve as suas fronteiras conceptuais activadas e a representação das crianças acerca do que “a escola faz às famílias” (Perrenoud, 2001, citado em Stoer e Silva, 2005, p. 19) apenas reiterou o papel normalizador exercido na gestão do tempo (cf. também episódio inicial). No entanto, é de anotar que, com o avançar do ano lectivo, a *plastica/desenhos* ganhou importância nas escolhas preferências das crianças mais velhas, sucedendo-se situações e representações evocativas de cenas da vida escolar (cf. Ferreira, 2004).

### **Considerações finais**

Congregando as complexas redes de relações que se tecem dentro/entre a família e a escola, e entre adultos e crianças e entre estas, os conteúdos sociais descritos, comentados e experimentados pelas crianças no JI da Várzea, quando “brincam ao faz-de-conta”, abarcam o vasto leque: i) das relações familiares; ii) das relações da escola no contexto familiar; iii) das relações escolares e iv) das relações familiares no contexto escolar. A reprodução interpretativa (Corsaro, 1985, 1997) destas relações, em si ou em combinações diversas, reflecte ainda a importância relativa que elas detêm do ponto de vista das crianças, dada a continuidade, brevidade, desaparecimento ou irrupção que se revestem no tempo, mas,



simultaneamente, porque ocorrem num contexto educativo institucionalizado, são também reveladoras do valor que para o adulto-educadora parecem ter as relações com a família e com a escola no JI.

Nestes termos, do ponto de vista do adulto-educadora, a recontextualização da família/casa e da escola, sendo estruturante da ordem espacial do JI da Várzea e das suas opções pedagógicas, plasma o alcance da significação social dos processos de familiarização e institucionalização escolar e de definição das suas fronteiras conceptuais como dicotómicas, que estabelecem a separação entre os contextos e as relações família/casa e escola. Ao recombinar no seu seio a vida social, a estrutura formal do JI vê assim relevada a sua identidade educativa híbrida, “entre”, o local da casa e o da escola; os estatutos sociais da criança-filho e da criança-aluno; as funções de guarda e cuidado vs. educação não formal e informal e as da escolarização, que se reforça com os efeitos da familiarização patentes nas funções profissionais da educadora como um *mix* de mãe e de profissional da educação (cf. Sarmento, 1999; Trindade, 2002).

Por seu turno, os processos de construção de sentidos acerca dos contextos e relações entre a casa/família a escola, levado a cabo pelas crianças quando “brincam ao faz-de-conta” na instituição educativa do JI da Várzea, expressando a co-existência de várias facetas dos processos de individualização da infância e das crianças, significam um tempo de transições simultâneas em que se articulam os seus quadros de vida e de permanência habituais, a família e o JI, e aquele que em breve passará a sê-lo, a escola. Na experimentação dos papéis, funções, estatutos e relações sociais inerentes à casa/família e à escola, por via da sua reprodução interpretativa, a negociação de sentido(s) acerca das fronteiras conceptuais entre aqueles dois contextos pelas crianças revelou um entendimento em que, nos questionamentos específicos acerca do que conta como casa e como escola, foi notória a sua separação: manter, tornar manifestas ou reafirmar as fronteiras previamente estabelecidas pelo adulto-educadora entre a *casa* e a *plástica/desenho*-“escola” constituíram-se em modos de actualizar os efeitos dos processos de familiarização e institucionalização como dicotomia. No entanto, aquele mesmo questionamento também implicou ultrapassar as fronteiras previstas e previsíveis pelo adulto-educadora pela combinação de outros entendimentos acerca do que conta como casa e como escola, relevando agora as suas conexões: estabelecer diálogos entre fronteiras e torná-las relativamente permeáveis e flexíveis, foram outros modos de explicitar a sua interdependência e complementaridade e de evidenciar aspectos dos efeitos da institucionalização na vida familiar e da domesticação do contexto



institucional (Zeiber, 2001) da “escola”, receptivo das “visitas” dos discursos e recursos familiares.

Em qualquer dos casos, a agência das crianças, na sua contingência, mostrou que o sentido atribuído às relações *dentro* e *entre*, na suas possíveis conjunções e disjunções, está altamente dependente das interpretações consideradas pertinentes no contexto da(s) conjuntura(s) social(ais) e das sociabilidades do momento, incluindo o estatuto e a(s) história(s) dos actores envolvidos no grupo de crianças. Longe de ser linear, a negociação de sentido(s) acerca das fronteiras conceptuais entre a casa/família e a escola é reveladora de que as crianças constroem o(s) seu(s) próprio(s) entendimento(s) acerca dos contextos e relações em que vivem e que esse(s) conhecimento(s) contradiz(em) qualquer simplificação tendente a reduzir aquela negociação apenas à exclusividade de um dos termos: a separação ou a conexão. Pelo contrário, as crianças denotam processos de conceptualização da separação e da conexão que são dinâmicos e flexíveis, e críticos também porque perspectivados como assimétricos e hierarquizados.

A importância de descobrir que as relações família-escola são parte integrante da vida dos adultos e das crianças, e de que estas, nos seus modos de conceptualizar essas experiências, mobilizam os binários casa-escola, adultos-crianças, mãe-filho/professor-aluno, separação-conexão... como meios para procederem a uma categorização inicial da realidade social e a tornarem inteligível, é que, apesar disso, elas não ficam necessariamente suas prisioneiras, e isto pela simples razão de que eles, por si sós, não bastam para descrever as complexidades e contradições do seu quotidiano. Neste sentido, por tudo o que se procurou evidenciar acerca das crianças como actores sociais competentes, incluindo nas suas experiências e entendimentos das relações família-escola, considera-se que há motivos válidos para desafiar e levar mais longe a constatação de que “estamos perante uma relação [família-escola] que tende a ser reduzida à interacção entre dois grupos sociais, os pais e os docentes, apesar da multiplicidade de actores que a constituem, como por exemplo as crianças (...)” (Silva, 2003, citado em Stoer e Silva, 2005, p. 14). Tal implica aceitar romper com as concepções adultocêntricas que automaticamente excluem as crianças da compreensão e análise daquelas relações por serem crianças, o que significa introduzir, levar a sério e tomar realmente em consideração o ponto de vista deste(s) actor(es). Significa também considerar que, quer os modos como as crianças são influenciadas pelas condições que lhes colocam os contextos e as relações familiares e escolares, quer os modos como essas mesmas condições são por elas protagonizadas e (re)construídas no JI, configuram o “brincar ao faz de conta” como



uma espécie de prova identitária que lhes permite lidar com a antecipação das suas experiências futuras e aprender a fazer co-habitar diferentes aspectos da sua existência; aspectos esses que, não se manifestando espontânea e isoladamente, obrigam à sua compreensão como processos sociais complexos, radicados historicamente na familiarização, institucionalização e individualização da infância ocidental contemporânea e situados nas relações que, enquanto crianças, são co-construídas entre pares e com o adulto-educadora no contexto institucional educativo do JI.

### Referências Bibliográficas

- Almeida, A. (2000). Olhares sobre a Infância: pistas para a mudança. *Actas do Congresso Internacional "Mundos sociais e culturais da infância"*, Vol. I, Braga, Cesc/lec – Universidade do Minho, pp: 7-18.
- Almeida, A. (2000). A Sociologia e a descoberta da infância: contextos e saberes. *Forum Sociológico, Dossier: as cores da infância*, 3/4, 2, Ieds/Unl, 11-32.
- Ariès, Ph. (1988). *A criança e a vida familiar no Antigo Regime*. Lisboa: Relógio D'Água.
- Brannen, J. & O'brien, M. (1996). *Children in families, policy and research*. London, Falmer Press.
- Chamboredon, J.-C., & Prévot, J. (1973). O ofício da criança. In S. Stoer, & S. Grácio (Orgs.) (1982), *Sociologia da educação - I* (pp: 51-77). Lisboa: Livros Horizonte.
- Chisholm, L., Büchner, P., Krüger, H-H. (Eds.) (1990). *Childhood, youth and social change, a comparative perspective*. London: Falmer Press.
- Corsaro, W. (1985). *Friendship and peer culture in the early years*. Norwood: Ablex Publishing Corporation.
- Corsaro, W. (1997). *The Sociology of childhood*. London: Pine Forge.
- Du Bois-Reymond, M., Sunker, H, & Krüger, H-H (Eds.)(2001). *Childhood in Europe, approaches, trends, findings*. New York, Peter Lang
- Edwards, R. (Ed.)(2002). *Children, home and school, regulation, autonomy or connection?* London: Falmer Press.
- Erickson, K., & Larsen, G. (2002). Adults as resources and adults as burdens: the strategies of children in the age of school-home relations. In R. Edwards (Ed.), *Children, home and school, regulation, autonomy or connection?* (pp. 92-105). London: Falmer Press.
- Ferreira, M. (2000). *Salvar os corpos, forjar a razão, contributos para uma análise crítica da Infância em Portugal, 1880-1940*. Lisboa: IIE.



- Ferreira, M. (2002). Os estranhos 'sabores' da perplexidade numa etnografia com crianças. In T. Caria, *Metodologias etnográficas em ciências sociais* (pp. 149-166). Porto: Edições Afrontamento,
- Ferreira, M. (2004). "A gente gosta é de brincar com os outros meninos!", *relações sociais entre crianças no Jardim de Infância*. Porto: Edições Afrontamento.
- Hendrick, H. (1990) Constructions and reconstructions of british childhood: an interpretative survey, 1800 to the present. In A. James, & A. Prout (Org), *Constructing and reconstructing childhood, contemporary issues in the study of childhood* (pp. 35-96). London: The Falmer Press:.
- James, A., & Prout, A. (1997)(Orgs.). *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.
- Näsman, E. (1994). Individualization and institutionalization of childhood in today's europe. In J. Qvortrup, M. Bardy, G. Sgritta, & H. Wintersberger (Eds), *Childhood matters: social theory, practice and politics* (pp. 165-188). Aldershot: Avebury.
- Rocha, C., & Ferreira, M. (no prelo). *As mulheres e a cidadania, as mulheres e o trabalho na esfera pública e na esfera doméstica*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Sarmiento, M. (2003). As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In M. Sarmiento, & A. B. Cerisara (Org), *Crianças e miúdos, perspectivas sociopedagógicas da infância e educação* (pp. 9-34). Porto: ASA.
- Sarmiento, T. (1999). *Percursos identitários de educadoras de infância em contextos diferenciados, cinco histórias de vida*. Dissertação de Doutoramento em Estudos da Criança, IEC, Universidade do Minho (doc. policopiado).
- Trindade, O. (2002). *O currículo no jardim de infância: as concepções e as práticas dos educadores*. Aveiro: DCE, Universidade de Aveiro (doc. policopiado).
- 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, pp: 11-19, texto revisitado e revisto in Du Bois-Reymond, M., et al. (ed.) (2001), *Childhood in Europe, approaches, trends, findings*, New York, Peter Lang, pp: 215-242
- Qvortrup, J., Bardy, M., Sgritta, G., & Wintersberger, H. (1994)(Eds.). *Childhood matters: social theory, practice and politics*. Aldershot: Avebury.
- Silva, P., & Stoer, S. (2005)(Org.). *Escola-família, uma relação em processo de reconfiguração*. Porto: Porto Editora.
- Wall, K. (Ed.)(2005). *Famílias em Portugal*. Lisboa: ICS.



Zelizer, V. (1985). *Pricing the priceless child*. Princeton: Princeton University Press.