

CAPÍTULO I

INTRODUÇÃO

O tema apresentado neste estudo, prende-se com a visão dos educadores de infância sobre o brincar actual das crianças, no jardim-de-infância e as percepções que têm das suas experiências de brincar, na infância. Pretende analisar de que modo essa visão respeita as Orientações Curriculares adoptadas, tendo em vista uma educação completa que privilegia o brincar como uma vivência natural da criança.

O Brincar

No Ocidente, após a revolução romântica do séc. 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 do Estado de protecção à infância e de bem-estar social, os fundamentos legitimadores de uma definição sócio-psico-pedagógica da criança que faz do brincar o suporte essencial, positivo, espontâneo e natural do seu desenvolvimento (Ferreira 2004, cit. Sarmiento & Cerisara, 2004).

Muitos são os autores que se têm debruçado sobre a importância do brincar na infância. Winnicott (1965) coloca o brincar “como uma área intermediária de experimentação para a qual contribuem a realidade interna e externa”. Nesse sentido, a criança pode relacionar questões internas com a realidade externa e torna-se capaz de participar no seu contexto e perceber-se como um ser no mundo.

Para Vygotsky (1984) a imaginação é um processo novo para a criança, pois constitui uma característica típica da actividade humana consciente. É certo porém, que a imaginação surge, sendo a primeira manifestação da criança em relação às restrições situacionais.

Benjamim (1984) defende que a repetição é a lei fundamental na brincadeira. Proporciona grande prazer à criança o facto de poder ouvir as mesmas histórias e vivenciar novamente as experiências. Essa satisfação está relacionada com a busca da primeira experiência, que pode ser o primeiro terror ou a primeira alegria. Assim, a repetição não só é um caminho para tornar-se senhor de terríveis experiências como também de saborear sempre com renovada intensidade os triunfos e vitórias. Neste contexto o brincar não pode ser considerado apenas uma imitação da vida do adulto, pois em cada “fazer novamente” a criança pode encontrar o significado da sua experiência relacionada com o seu contexto e coloca-se como agente da sua história que aceita uma realidade ou a transforma.

No contexto da educação as relações que existem entre o brincar e a educação, ainda manifestam muitas das velhas concepções, anteriores ao romantismo, que concebiam o brincar como recreação, como facilitação do ensino de conteúdos escolares, como diagnóstico do desenvolvimento, como recurso, para ajustar o ensino às necessidades da criança (Kishimoto, 1996).

As teorias que surgiram na parte final do séc. XIX e início do séc. XX enfatizaram o significado biogénico do brincar. Descreveram-no como um mecanismo instintivo que, por um lado promove um desenvolvimento físico óptimo, e por outro lado reflecte o historial evolutivo do ser humano (Hughes, 1999).

Definido 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, livre e incerta, altamente imaginativa mas trivial porque improdutivo economicamente (cf. Calois, 1958; Huizinga, 1954; Denzin, 1977; Lopes, 1998, cit. in Sarmiento & Cerisara, 2004) ganhou foros de direito próprio e universal, acabando por se tornar a definição das definições da infância (Jenks, 1982, 1996; Chamboredon & Prèvest, 1973; Ferreira, 2000, cit. in Cerisara & Sarmiento, 2004) e uma das descrições mais dominantes das suas acções sociais (Corsaro, 1985, 1997; James, 1993, 1998; Sawyer, 1997; Denzin, 1977; Davies, 1982; Brougère, cit. in Sarmiento & Cerisara, 2004).

O brincar é, desde há muito tempo, importante pelas implicações que tem no desenvolvimento da criança. Os primeiros artigos de Parten (1932) e Buhler (1951) lançaram as bases para a discussão do desenvolvimento social e cognitivo da criança através do brincar. No entanto, foi o trabalho de Piaget (1962), que deu à actividade lúdica das crianças o suporte teórico que lhe faltava como parte de um processo interactivo do desenvolvimento das capacidades sociais, cognitivas e físicas da criança.

A Essencialidade do Brincar nas Orientações Curriculares para a Educação pré-escolar

A Lei-Quadro da Educação pré-escolar consagra a Educação pré-escolar como a primeira etapa da educação básica, assinala a dupla função dos jardins de infância – educativa e social. As Orientações Curriculares (Despacho nº 5520/97), têm o objectivo de ser uma referência geral para os educadores de infância – “espelho da sua coerência profissional” (Vasconcelos, 1997, Preâmbulo das Orientações Curriculares); são “pontos de apoio”, indicações e não um programa, “pois adoptam uma perspectiva orientadora e não prescritiva das aprendizagens a realizar pelas crianças” (Despacho nº 52220/97).

Lopes (1996) alertou para a importância de ser reconhecida a “essencialidade do brincar nas orientações curriculares” (documento em elaboração na altura), o que para esta autora “representaria não só o reconhecimento de que o fenómeno do brincar existe nos jardins de infância como seria sobretudo, um contributo eficaz para a formação do cidadão do pré-escolar, e também contribuir para a resolução das carências de formação no domínio da comunicação e da ludicidade humana, que muitos educadores sentem e verbalizam como tal” (p.33-34)

Segundo a Lei-Quadro da Educação pré-escolar (Lei n.º 5/97), os objectivos da educação pré-escolar contemplam as áreas não apenas do desenvolvimento pessoal e social da criança mas também do desenvolvimento intelectual, humano, expressivo. A criança é considerada, já neste nível educativo, como uma futura cidadã e, como tal, devendo participar, desde a mais tenra idade, em experiências de vida democrática. Através de uma leitura atenta das Orientações Curriculares, verifica-se que o brincar se encontra estreitamente ligado com as actividades de “aprendizagem”. É visto como necessário para que a criança atribua um significado ao mundo que a rodeia.

Como refere Lopes (1996) “A desvalorização do brincar social e a falta desta disciplina na formação dos educadores são algumas das razões que podem explicar, por um lado, a não utilização do brincar social com intencionalidade educativa, mantendo-se esta no jardim de infância como actividade de recreio. Por outro lado, a fraca argumentação de outros educadores, que, apesar de na sua orientação curricular colocarem o brincar social ao mesmo nível de importância de outras actividades da educação pré-escolar, quando falam dessa área de intervenção, dificilmente dão a ver a qualidade” (p. 34).

As Recordações

Quer no campo das Ciências, quer no das Artes, a principal função da mente consiste na atribuição de significados ao mundo que nos rodeia. Somos postos perante um dilema quando se procura aplicar uma visão construtivista da narrativa à situação de autobiografia. Por exemplo, acontece em casos como aqueles em que as histórias não acontecem no mundo real, sendo sim, construídas na cabeça das pessoas. As histórias acontecem a pessoas que sabem como contá-las, o que poderá significar que as nossas autobiografias são uma construção, que deverá ser olhada, não como uma memória do que realmente aconteceu, mas como uma interpretação e reinterpretação contínua da nossa experiência (Bruner, 1987).

A Narrativa imita a vida. A vida imita a narrativa. Vida, neste contexto, obedece ao mesmo tipo de construção da imaginação humana do que a narrativa. É construída por seres humanos, através de um raciocínio activo, o mesmo tipo de raciocínio através do qual construímos as narrativas. Quando alguém nos fala da sua vida é sempre um feito cognitivo, um feito de narração. Consiste num feito selectivo da memória. Na base do recontar da história de vida de cada um, encontra-se um feito interpretativo. A história pessoal de cada um é, por um lado, uma narrativa privilegiada, mas ao mesmo tempo, conturbada, na medida em que é reflexiva, o narrador e a figura central da narrativa são a mesma pessoa. Esta reflexão pode criar alguns problemas, na medida em que pode existir algum desfasamento, uma vez que quem recorda coloca a recordação a um nível de “monumento” (Bruner, 1987).

Na infância, o tempo e o espaço ocupam um lugar importante. Na investigação recente, segundo uma perspectiva social, é dada muita importância ao lugar (Holloway & Valentine, 2000).

Segundo Sobel (1990) estudos qualitativos realizados com crianças e adultos, em diversas culturas, sugerem a existência de uma predisposição para a criação de lugares especiais durante a infância.

Cobb, 1959 cit. Sobel (1990) referiu a infância como um estágio único de desenvolvimento para aprofundar a relação existente entre a pessoa e o mundo natural. Esta postura foi alvo de críticas acerca da “universalidade” das experiências descritas. Defende ainda que o que a criança quer mesmo, é descobrir um lugar para se auto-descobrir. Isto vem alterar a posição geral acerca de que a auto-exploração é que produz o conhecimento do mundo.

As “geografias” de infância começam a interessar-se por questões relacionadas com os lugares onde as crianças se encontram, como negociam o acesso a lugares específicos e como são atribuídos significados a esses lugares (Philo, 2000).

Holloway & Valentine (2000) referenciam a ligação entre o campo e a infância. Mostram que as autobiografias sobre a infância e os livros para crianças contêm, frequentemente, temas de uma infância idílica, onde as crianças brincam na rua, longe do controle dos pais. Nesta paisagem rural, a inocência ideal da criança é representada através da sua proximidade à e com a natureza.

Finalidade e Objectivos do Estudo

Partindo do princípio de que o testemunho da nossa experiência pessoal do brincar, aliado à visibilidade do brincar em todos os percursos da convivência humana e a oportunidade de estudar este fenómeno, nos leva à construção de atitudes e valores sobre o brincar e a prática da brincadeira, constatamos que esta construção não escapa às influências da lógica da

civilização e da cultura a que pertencemos e na qual estamos situados num tempo e num espaço. Como qualquer outro fenómeno humano e social, o significado do brincar é dado pela própria sociedade. Cada contexto social cria a sua própria orientação sobre o brincar. Este “emerge da essência do próprio ser” (Heidegger, 1962).

Nesta perspectiva, o estudo pretendido tem como principal finalidade investigar, identificar e descrever o modo:

- Como os educadores de infância recordam as suas experiências de brincar na infância, e como entendem as brincadeiras actuais das crianças no jardim-de-infância, nomeadamente no que respeita à intencionalidade educativa e às Orientações Curriculares adoptadas.

Ao equacionar esta problemática, foram tidos em conta princípios orientadores para o presente estudo, nomeadamente:

- O brincar é importante para o desenvolvimento global da criança.
- Os educadores brincaram na infância.
- A importância do brincar é veiculada pelas Orientações Curriculares.

Identificada a temática central da investigação, e a conceptualização da problemática, foram formulados os objectivos do estudo:

- Perceber a forma como os educadores de infância viveram o brincar na infância;
- Comparar o brincar nas suas infâncias com o brincar actual;
- Compreender a visão dos educadores de infância sobre o brincar no jardim de infância.

CAPÍTULO II

REVISÃO DA LITERATURA

1. BRINCAR

1.1. Perspectiva Teórica

O antropólogo Shalins (1976) refere que a marginalização da condição lúdica humana ocorre desde a era neolítica até aos nossos dias e os processos de desenvolvimento cultural e civilizacional são os responsáveis pelas mudanças de atitude face ao brincar. Ao longo da nossa história, o brincar tem sido aceite com função utilitária, ou seja, com valor para o trabalho.

No contexto da educação as relações que existem entre o brincar e a educação ainda manifestam muitas das velhas concepções anteriores ao romantismo, que concebiam o brincar como recreação, facilitação do ensino de conteúdos escolares, diagnóstico do desenvolvimento, recurso para ajustar o ensino às necessidades da criança, (Kishimoto, 1996).

A história das sociedades de civilização ocidental criaram constrangimentos à manifestação imanente do “Homo Ludens”. Ao acentuarem a exploração do “Homo Faber”, geraram o “Animal Laborans”, e paradoxalmente, ainda hoje a lógica social mantém-se omissa relativamente ao “Homo Ludens”, espalhando a globalização da condição de ser humano. Afirmções comuns como: “isto é a sério”; “isto não é a brincar”, arrastam consigo orientações, neste caso, e por negação, o conhecimento comum vai opondo “o sério” do “a brincar”, construindo-se procedimentos sobre o que é ou pode ser brincar (Friedmann, 1992).

Ao distinguir a identidade social das crianças da dos adultos, a quem, por imposição, é imputada a obrigação de trabalhar, o brincar converteu-se, assim, numa espécie de arquétipo da actividade das crianças, na característica mais saliente do seu modo de vida e no seu maior emblema, segundo o qual, brincar é o ofício da criança (Denzin, 1977). Tradicionalmente, este ofício tem apresentado o brincar como algo a que as crianças aderem enquanto esperam para entrar na sociedade e em que 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. Esta mesma natureza, tem levado à desconsideração das inúmeras relações entre o brincar e a realidade em que se insere e, portanto, à sua infantilização. Brincar seria, assim, sinónimo de socialização das crianças no mundo adulto e esta equivalente a preparação para a vida pela incorporação antecipada de papéis sociais (Ferreira, 2004, cit. Sarmiento & Cerisara, 2004).

Segundo Santos (1983), as realidades são sempre difíceis de se perceberem, mas a manifestação lúdica favorece a sua compreensão. O processo comunicacional da brincadeira caracteriza-se pela existência de duas instâncias que se equilibram ao longo de todo o processo e preparam uma nova mudança, uma nova ordem. “Brincar exige reciprocidade, é na reciprocidade do brincar com o outro que a criança oferece, retira, recusa ou prodigaliza e aprende a comunicar” (p. 105).

Como referem Lascarides & Hinitz (2000), as crianças sempre brincaram. Quando não tinham brinquedos, utilizavam objectos disponíveis no meio circundante. Os Atenienses consideravam o brincar, muito importante para as suas crianças. Os Romanos também achavam importante, e anteviam-no como prática para desempenho de futuros papéis na sociedade. Os pais nativo-americanos faziam brinquedos para os seus filhos, como setas e

arcos. Os Romanos e as sociedades da Idade Média acreditavam que o brincar livre e de competição era mais indicado para os rapazes. As crianças de origem judaica, na era do Talmude e da Idade Média possuíam brinquedos, assim como as crianças na Atenas Clássica. Nalgumas sociedades, os pais construíaam brinquedos para os filhos. No século XIX os brinquedos eram manufacturados. Os livros infantis foram introduzidos por Comenius. O primeiro livro de imagens, para crianças, chamava-se “The Orbis Pictus”, após o qual se assistiu a uma grande expansão de literatura para crianças.

As teorias que surgiram na parte final do séc. XIX e início do séc. XX enfatizaram o significado bio genético do brincar. Descreveram-no como um mecanismo instintivo que, por um lado promove um desenvolvimento físico óptimo, e por outro lado reflecte o historial evolutivo do ser humano (Hughes, 1999).

No Ocidente, após a revolução romântica do séc. 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 na políticas do Estado de protecção à infância e de bem-estar social os fundamentos legitimadores de uma definição sócio-psico-pedagógica da criança que faz do *brincar* o suporte essencial, positivo, espontâneo e natural do seu desenvolvimento (Ferreira 2004, cit. Sarmiento & Cerisara, 2004).

Definido 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, livre e incerta, altamente imaginativa mas trivial porque improdutiva economicamente (cf. Calois, 1958; Huizinga, 1954; Denzin, 1977; Lopes, 1998, cit. in Sarmiento & Cerisara, 2004)

ganhou foros de direito próprio e universal, acabando por se tornar a definição das definições da infância (Jenks, 1982, 1996; Chamboredon & Prèvest, 1973; Ferreira, 2000, cit. in Sarmiento & Cerisara, 2004) e uma das descrições mais dominantes das suas acções sociais (Corsaro, 1985, 1997; James, 1993, 1998; Sawyer, 1997; Denzin, 1977; Davies, 1982; Brougère, cit. in Sarmiento & Cerisara, 2004).

O brincar é, desde há muito tempo, importante pelas implicações que tem no desenvolvimento da criança. Os primeiros artigos de Parten (1932), e Buhler (1951), lançaram as bases para a discussão do desenvolvimento social e cognitivo da criança através do brincar. No entanto, foi o trabalho de Piaget (1962), que deu à actividade lúdica das crianças o suporte teórico que lhe faltava como parte de um processo interactivo do desenvolvimento das capacidades sociais, cognitivas e físicas da criança.

A investigação desenvolvida por Smilansky (1968), sobre o estatuto socio-económico e o comportamento lúdico veio estimular ainda mais o interesse dos investigadores e dos educadores. Os esforços destes investigadores conduziram a um esquema de categorização que continua a dominar a literatura sobre a actividade lúdica das crianças. Este esquema comporta quatro níveis de jogo cognitivo – jogo funcional, jogo construtivo, jogo dramático e jogos com regras – e quatro níveis de jogo social – solitário, paralelo, associativo e cooperativo. Da interacção destas categorias resulta um esquema de codificação mais específico, dominante como quadro teórico para o estudo do brincar (Takhvar & Smith, 1990).

O brincar surge ainda como forma de encorajamento para a resolução de problemas (Sylva, 1977, cit. Spodek, 2002), o uso da linguagem (McCune-Nicholich, 1981, cit. Spodek, 2002), o uso criativo de materiais (Dansky, 1980, cit. Spodek, 2002), as competências manipulativas

(Pepler & Ross, 1981, cit. Spodek, 2002), as competências sociais (Einsenberg & Harris, 1984, cit. Spodek, 2002) e as competências motoras (Seefeldt, 1984, cit. Spodek, 2002).

Brincar é um veículo primário e um indicador do crescimento individual. Permite que a criança progrida ao longo da sequência do desenvolvimento, desde a inteligência sensorio-motora da primeira infância ao pensamento pré-operatório dos anos pré-escolares e ao pensamento das operações concretas manifestado pelas crianças da escola primária (Fein, 1979; Fromberg, 1986; Piaget, 1952; Sponseller, 1982, cit. Spodek, 2002). Para além do seu papel no desenvolvimento cognitivo, o brincar também tem funções importantes no desenvolvimento físico, emocional e social (Herron e Sutton-Smith, 1974). Portanto, o brincar iniciado pela criança e apoiado pelo educador é uma componente essencial na prática adequada sob o ponto de vista do desenvolvimento (Fein e Rivkin, 1986).

Brincar é uma das actividades mais importantes na formação global das crianças. Através das práticas lúdicas, aumentam as situações que permitem a integração do mundo na personalidade, ao mesmo tempo que é facilitada a sua inserção nesse mundo, estimulando assim o dinamismo e o desenvolvimento das condições propícias à autonomia da personalidade (Crespo, 1996, cit. Sarmiento & Cerisara, 2004).

Na estruturação da personalidade, as primeiras referências são as que dizem respeito aos níveis funcionais dos indivíduos. O desenvolvimento destes não é um processo linear que evolui num processo contínuo, na mesma direcção. Pelo contrário, há a considerar a possibilidade de manifestações mais rápidas de certas funções, enquanto outras não se revelam com o ritmo definido teoricamente. O processo de assimilação-acomodação utilizado por Piaget para explicar as funções cognitivas mostra que tudo se realiza, no quadro do encontro do indivíduo com o mundo, na perspectiva da desestruturação permanente, única

forma de se facilitar novas reestruturações, não só as transformações do indivíduo mas, também das próprias actividades (Crespo, 1996, cit. Sarmiento & Cerisara, 2004).

As situações de brincadeira, são pois, aspectos fundamentais neste processo, pois tendem a realizar esse projecto de contínua desestruturação e reestruturação da personalidade. Não são, portanto, estruturas definitivas que estão em causa e, por isso, também a simples reprodução de actos é um bloqueio ao dinamismo recomendado. A formação da personalidade implica não só a percepção das relações mas, em especial, a capacidade de perceber novas relações, numa perspectiva criadora. Com efeito, criar é projectar uma estrutura, isto é, projectar uma forma nova sobre uma situação já existente, não uma forma qualquer mas, sim, uma estrutura nova, de algum modo identificada com a anterior. Os novos conhecimentos, as novas capacidades, as novas atitudes mentais adquirem, assim, um significado que transcende a realidade imediata e permite a integração das crianças na dimensão histórica que lhes proporcione a consistência reclamada pelos perigos do confronto com o mundo (Crespo, 1996, cit. Sarmiento & Cerisara, 2004).

Hughes (1999) resume as concepções de vários autores que analisaram as vantagens do brincar para as crianças e respectivos benefícios para o seu desenvolvimento, apresentados na Figura 1.

Teorias	Motivos	Benefícios
Energia Suplementar H. Spencer	Descarregar energia natural do corpo	Físicos
Renovação de Energia G. T. W. Patrick	Evitar o aborrecimento enquanto as funções motoras naturais do corpo são restauradas	Físicos
Recapitulação G. S. Hall	Para aliviar períodos na história evolutiva da espécie humana	Físicos
Preparação para o estado adulto K. Gross	Desenvolver competências e conhecimentos necessários para funcionar como adulto	Físicos / Intelectuais
Psicoanalíticos S. Freud, A. Freud, E. Erikson	Reduzir a ansiedade ao dar à criança um sentido de controle sobre o mundo e um modo aceitável de expressar impulsos proibidos	Sócio / Emocionais
Cognitivo / Desenvolvimentistas J. Bruner, J. Piaget, B. Sutton-Smith	Facilitar em geral o desenvolvimento cognitivo / consolidar a aprendizagem já realizada, permitindo a possibilidade de nova aprendizagem numa atmosfera relaxada	Intelectuais / Sociais
Modulação do Despertar D. E. Berlyne, H. Ellis	Manter o corpo num estado desperto / aliviar o aborrecimento / reduzir a incerteza	Físico / Emocionais
Contextual L. Vygotsky	Reconstruir a realidade sem influências ou restrições	Intelectuais

Figura 1: Teorias sobre o Brincar (Hughes, 1999, p.1)

Embora não exista uma definição universal do brincar. Este define-se essencialmente por proporcionar: um efeito positivo; envolvimento, motivação interior; liberdade em relação às regras exteriores; atenção dada ao processo em detrimento do produto e não-literalidade (Klein, 2003).

Segundo Torkildsen (1983), um dos sinais distintivos do comportamento de brincar é a sua estrita aderência para inventar regras que suspendem as regras correntes da vida real, tendo as mesmas continuidade noutros contextos. No contexto dos seus estudos sobre o brincar, Christie (1987) apresenta seis factores de identificação do mesmo:

Não-literalidade

A motivação interna é que predomina sobre a motivação externa. O sentido e a função habitual de papéis, personagens, objectos, é substituído por um outro, que é construído no processo de brincadeira.

Efeito multiplicador da energia positiva

O brincar da criança é habitualmente caracterizado pela existência de signos de prazer e de alegria, com grande incidência no sorriso. Quando a criança brinca livremente e experiencia satisfação, manifesta essa sua expressividade quer verbal quer não verbalmente. O sorriso é um dos exemplos dessa satisfação, que produz efeitos positivos em diversos domínios do seu desenvolvimento, nomeadamente corporal, moral e social.

Flexibilidade

A disponibilidade para experienciar ideias, atitudes, papéis, actividades, comportamentos, quer sejam usuais ou novos ao seu mundo.

O processo de brincar é que importa e não o produto

A brincadeira é que interessa à criança, na qual concentra toda a energia.

Liberdade activa de escolha

A criança escolhe activa e livremente brincar... De outro modo é trabalho ou ensino.

Controlo interno

As próprias crianças determinam o desenrolar dos acontecimentos no processo de brincar. A ordem é interna e não dirigida do exterior.

Parten, 1932, cit. Hughes, (1999), foi uma das primeiras investigadoras que se debruçou sobre o estudo da sociabilidade desenvolvida pelas crianças, entre os dois e os cinco anos, tendo mostrado que surgem mudanças no brincar, neste período. Actualmente, as categorias que encontrou acerca do brincar ainda são consideradas como um enquadramento significativo que possibilita a compreensão da crescente maturidade social da criança. Neste processo, foi descrita a evolução desde o brincar solitário, típico das crianças de um e de dois anos de idade, até ao brincar cooperativo, típico das crianças mais velhas, de quatro anos.

Brincar solitário

Típico das crianças de 2 anos, foi considerado como o nível mais elementar do brincar social. A criança brinca sozinha no seu mundo próprio, mesmo que se encontre rodeada de outras crianças.

Brincar paralelo

Observado em todas as idades, nesta forma de brincar as crianças brincam separadas, na mesma actividade, ao mesmo tempo, e no mesmo lugar. Estão conscientes da presença dos

pares, o que de alguma forma tem algum significado para as crianças, mas mesmo assim, cada criança continua a brincar separadamente. O brincar paralelo, parece representar um marco de transição entre o nível social imaturo do brincar solitário e o nível social sofisticado de cooperação genuína. É interessante observar que o brincar paralelo leva a que as crianças, muitas vezes, desenvolvam actividades cooperativas, sendo raro observar que conduza ao desenvolvimento do brincar solitário, o que, na opinião de alguns investigadores, será indicador de que o brincar paralelo funciona como um patamar seguro de preparação para uma maior e mais intensa interacção no grupo (Bakeman & Brownlee, 1980; Damon, 1983 cit. Hughes, 1999).

Brincar associativo

Comum entre as crianças de três, quatro anos, com algumas semelhanças com o brincar paralelo, onde a criança se encontra envolvida numa actividade separada, mas já existe uma certa partilha, empréstimo, tomada de vez, e comunicação expansiva. Existe agora um interesse genuíno na socialização.

Brincar cooperativo

Aos quatro anos as crianças começam a desenvolver esta forma de brincar. Representa o nível mais elevado de maturidade social. Ocorre quando duas ou mais crianças se envolvem numa actividade de brincadeira que tem um objectivo comum, que pode apenas ser realizada se todos os participantes tiverem um papel a desempenhar para a obtenção do mesmo.

1.2. Factores que Influenciam o Brincar na Infância

Segundo Hughes (1999), são vários os factores que influenciam o brincar na Infância, nomeadamente:

A Nutrição

A sofisticação existente no brincar realizado pela criança encontra-se relacionada com a sofisticação do seu desenvolvimento cognitivo. Assim, o nível de brincadeira que esta desenvolve reflecte o seu nível de pensamento. Está provado que uma dieta inadequada, ao longo de um determinado período de tempo, pode afectar de forma adversa o desenvolvimento cognitivo da criança. As consequências de uma nutrição inadequada apontam para uma redução do nível de actividade na escola, dificuldade em manter uma tarefa, fraco envolvimento social e fraco desempenho em testes estandardizados (McDonald et al., 1994, Sigman, Neumann, Jansen, & Bwibo, 1989, cit. Hughes, 1999). Tendo em conta que o brincar se encontra relacionado com a cognição, é previsível que a qualidade da dieta adoptada pela criança influencie a qualidade do brincar por si desenvolvido.

As Características dos pais

Tendo em conta o papel desempenhado pelos pais no desenvolvimento dos filhos, assume extrema importância o papel que desempenham na forma como os filhos brincam. Por vezes, a influência que os pais exercem na forma como os filhos brincam, é intencional e directa. Por exemplo, a quantidade de tempo que as crianças empregam na brincadeira fantasista e não-realista, está directamente relacionada com a apreciação que os pais fazem acerca da “fantasia irrealista” (Boyatzis & Watson ,1993 cit. Hughes, 1999). As mães também proporcionam meios de brincar “faz de conta” ao oferecem sugestões para que os filhos a desenvolvam, fazendo comentários à medida que a brincadeira se vai desenrolando (Farver, 1993; Miller &

Garvey, 1984; O'Connell & Bretherton, 1984, cit. Hughes, 1999). Por vezes, esta intervenção das mães é indirecta e não intencional e, embora ainda não seja bem claro até que ponto a participação das mães, contribui para uma maior sofisticação da brincadeira, esta contribui de certeza para aumentar a quantidade de fantasia empregue nessa brincadeira (Fein & Fryer, 1995, cit. Hughes, 1999).

A Vinculação

Na sociedade actual é reconhecido que existe considerável variação na vinculação que se estabelece entre pais e filhos (Ainsworth, 1977; Ainsworth, Blehar, Waters, & Wall, 1978, cit. Hughes, 1999). Está provado que a qualidade de vinculação que se estabelece entre pais e filhos, se encontra directamente relacionada com a qualidade do brincar que essas crianças tendem a desenvolver, tendo mesmo sido provado que o brincar é facilitador da vinculação que se estabelece entre pais e filhos. As crianças tendem a estabelecer uma vinculação mais próxima dos pais que se encontram mais seguros e confiantes no desempenho desse papel. Estes pais mostram-se mais disponíveis e sensíveis às necessidades dos filhos. Cuidam dos filhos com afecto, mostrando-se atentos aos diversos aspectos da sua vida, e mostrando verdadeiro prazer no tempo que passam com eles (Egeland & Farber, 1984, cit. Hughes, 1999).

Por outro lado, a vinculação possibilita avaliar a qualidade do brincar que acontece durante o período da infância. Assim, bebés que beneficiam de uma vinculação segura tendem a explorar o ambiente físico de forma mais activa, tentando descobrir o uso adequado para os objectos que as rodeiam, quando na presença das mães (Bakeman & Brownlee, 1980; Sutton-Smith, 1979, cit. Hughes, 1999). Crianças mais velhas (quando se começam a deslocar) se na posse de uma vinculação segura, são mais sociáveis e apresentam maiores probabilidades de participar em jogos cooperativos, ainda que rudimentares, com os seus pares (Lieberman,

1977, cit. Hughes, 1999). Por último, crianças em idade pré-escolar que possuem uma vinculação mais próxima dos seus pais, têm mais facilidade em entrar na brincadeira fantasista com utilização de objectos, e o seu brincar “fantasista” é mais confiante, apresentando maior grau de complexidade do que aquele utilizado por crianças inseguras (Slade, 1987, cit. Hughes, 1999). Crianças de dois anos, detentoras de uma boa vinculação, apresentam uma maior autonomia, e por volta dos cinco anos apresentam um maior grau de curiosidade e um comportamento mais flexível, capazes de se orientar melhor durante a brincadeira livre (Belsky, Garduque, & Hrcir, 1984; Joffe & Vaughn, 1982, cit. Hughes, 1999).

Os Pares

O contexto das relações entre pares, na infância, tem sido visto como o contexto onde se desenvolvem importantes competências sociais (Damon, 1983; Hartup, 1986, cit. Hughes, 1999). A relação entre pares, na infância é mútua, cabendo às próprias crianças o estabelecimento de regras de interacção. São assim estimuladas no sentido de desenvolver um entendimento acerca de cooperação e respeito mútuo, características essenciais para o sucesso de qualquer tipo de relações sociais (Smollar & Youniss, 1982, cit. Hughes, 1999). Tendo em conta importância que a interacção entre pares tem para o desenvolvimento social das crianças, é significativa e substancial a influência que os pares exercem no brincar.

Segundo Hughes (1999) a investigação aponta para o facto de que, a influência dos pares na brincadeira, se faz sentir em três áreas específicas, nomeadamente:

A familiaridade dos pares: Em geral, a existência de relações consistentes e estáveis, entre pares, encontra-se relacionada com um maior grau de competência social nas crianças em idade pré-escolar, uma maior aceitação por parte dos outros; e existência de um leque mais

alargado de brincadeira social e cooperativa. Encontra-se provado que as crianças que partilharam a mesma instituição pré-escolar, por algum tempo, tendo brincado com um mesmo grupo estável de pares, brincam com mais maturidade do que as crianças da mesma idade que não pertenceram a um grupo de pares estável e consistente (Howes, 1988, cit. Hughes, 1999). Por outro lado, a familiaridade entre pares influencia o brincar das crianças de outras formas mais específicas, nomeadamente, as crianças mostram mais interesse em utilizar a expressão dramática, quando brincam com pares que lhes são familiares do que quando brincam com pares não familiares. Existe uma maior quantidade de organização social e de colaboração e um grau mais elevado de entusiasmo e de concentração quando o par é familiar (Tessier, de Lorimier, & Doyle, 1993, cit. Hughes, 1999). Por último, à medida que as crianças se vão sentindo mais à vontade com o grupo particular de pares, o brincar de fantasia torna-se mais complexo e reflecte um grau mais elevado de funcionamento cognitivo (Doyle, Connolly, & Rivest, 1980; Rubenstein & Howes, 1976, cit. Hughes, 1999).

O género dos pares: O género do par também parece influenciar a qualidade do brincar social. Por um lado, as crianças mostram mais interesse em explorar novos objectos e passar menos tempo com brinquedos familiares quando brincam com um par do mesmo género (Rabinowitz, Moely, Finkel, & McClinton, 1975, cit. Hughes, 1999). Por outro lado, quando os rapazes brincam só com rapazes e raparigas só com raparigas, tem mais probabilidades de utilizar formas de brincar típicos do seu género (Serbin, Connor, Burchardt, & Citron, 1979, cit. Hughes, 1999). Por outras palavras brincar com pares do mesmo género parece por um lado alargar os horizontes das crianças mas por outro parece limitá-lo, sendo no entanto as duas formas importantes para a criança. Desde muito cedo, em idades anteriores aos dois anos, a criança tem tendência a procurar parceiros do mesmo género (Viernickel, 1997, cit. Hughes, 1999).

A idade dos pares: A criança entre os dois e os três anos interagem com parceiros de qualquer idade mas, à medida que vão crescendo, parecem procurar parceiros da sua idade. Quando chegam à escolaridade obrigatória manifestam uma preferência típica por parceiros da mesma idade (Berk, 1989; Lederberg, Chapin, Rosenblatt, & Vandell, 1986; Roopnarine & Johson, 1984, cit. Hughes, 1999). Brincar com parceiros da mesma idade difere de diversas formas do brincar com grupos da mesma idade. As interações em grupos da mesma idade tendem a ser mais positivas em geral. Existe uma grande incidência de interação verbal e o brincar dramático e cooperativo tem mais probabilidades de surgir (Lederberg, Chapin, Rosenblatt, & Vandell, 1986; Roopnarine & Johson, 1984, cit. Hughes, 1999). Por outro lado, está provado que o *brincar* cooperativo e construtivo ocorre mais assiduamente em grupos heterogêneos (Roopnarine *et al.*, 1992, cit. Hughes, 1999). Parece que, tanto grupos homogêneos como heterogêneos promovem a cooperação mas de diferentes formas. Não surpreende o facto de que a imitação do comportamento dos pares tem mais probabilidades de ocorrer na presença de pares da mesma idade ou mais velhos (Berk, 1989; Brody & Stoneman, 1981, cit. Hughes, 1999). Por último as crianças entram mais facilmente em interações sociais com pares mais velhos do que com pares da mesma idade ou mais novos, devido talvez ao facto de a criança mais velha assumir o papel de director social, de estruturação da brincadeira (Brody, Graziano, & Musser, 1983, cit. Hughes, 1999).

Os benefícios da estruturação são óbvios quando o par é mais velho, de acordo com Feldman 1997a, cit. Hughes, (1999), num estudo realizado com crianças entre os quatro e os dezanove anos. Neste estudo as crianças envolvidas brincavam espontaneamente e as suas interações eram muito positivas. A brincadeira competitiva era rara porque existia o pressuposto de que uma criança mais nova nunca obteria sucesso na competição com uma mais velha. A cooperação era a regra, as crianças mais velhas ofereciam conselho e ajuda às mais novas. Sempre que necessário os mais novos eram auxiliados. As crianças mais velhas também

tinham benefícios uma vez que as brincadeiras envolviam um maior desafio na medida em que lhes cabia a tarefa de estruturar a actividade para os mais novos, todos tinham vantagens.

A frequência em instituição formal de educação

Nos últimos trinta anos a investigação tem-se debruçado sobre a forma como a exposição das crianças a ambientes formais de educação pré-escolar poderá influenciar o seu desenvolvimento, nomeadamente no que respeita ao brincar, tendo-se chegado à conclusão que a exposição a este tipo de ambientes pode sem dúvida, influenciar a maturidade do brincar social desenvolvido pelas crianças, podendo a mesma, no entanto, ser positiva ou negativa. No aspecto negativo, é salientado o facto de haver uma associação entre grupos extensos de crianças e alguns efeitos negativos, nomeadamente predisposição para a agressão, resistência à autoridade do adulto (Clarke-Stewart, 1984, Howes & Olenick, 1986; Phillips, McCartney, & Scarr, 1987, cit. Hughes, 1999). No aspecto positivo, a exposição a estes ambientes formais de educação é associada a níveis mais elaborados de brincar social, sendo as interacções sociais caracterizadas por um nível de sofisticação mais elaborado (Belsky & Steinberg, 1978; Howes, 1988; McCutcheon & Calhoun, 1976; Phillips, McCartney, & Scarr, 1987; Rubenstein & Howes, 1979; Smith & Bain, 1978, cit. Hughes, 1999).

O contexto escolar

Segundo Spodek (2002) existem diversas variáveis no contexto escolar que deverão ser tomadas em consideração e que a seguir se descrevem:

A densidade: Uma das variáveis a ter em conta é o efeito da densidade, ou seja a porção de espaço no contexto. Uma densidade mais elevada (isto é, menos espaço) tem como resultado maior quantidade de brincar de grupo, mais agressividade e mais raiva (Loo & Kennelly, 1979, cit. Spodek, 2002). O brincar das crianças é também afectado pelo facto de uma

densidade espacial crescente (menos espaço por criança) dar lugar a menos corridas e mais contacto físico (McGrew, 1972, cit. Spodek, 2002). Uma maior disponibilidade de espaço suscita o *brincar* violento e um espaço menor inibe as corridas (Smith & Connolly, 1976; 1980, cit. Spodek, 2002). O brincar imaginativo e de observação aumenta com o aumento da densidade (Peck e Goldman, 1978, cit. Spodek, 2002).

A organização do espaço: A primeira coisa a ter em consideração no espaço não é a quantidade, mas sim a delimitação e flexibilidade do espaço disponível. O espaço deve ser delimitado de modo a que as crianças tenham lugares para brincar individualmente e em grupos sociais (Yawkey, Melizzi e Jones, 1982, cit. Spodek, 2002). O tamanho do recinto afecta também o tipo de tema dramático do *brincar*, com predomínio dos temas domésticos nas áreas mais pequenas de refúgio, desenrolando-se os temas de aventuras com mais frequência no recintos mais amplos (Kirkby, 1989, cit. Spodek, 2002).

Um factor determinante no estudo da organização do espaço foi a popularização da sala de actividades aberta. Neill 1982, cit. Spodek, (2002) referiu que as salas de actividade abertas, sem fronteiras definidas, têm mais probabilidade de estimular a agressividade e aumentar os níveis de actividade das crianças em idade pré-escolar. Estes resultados sugerem que uma melhor organização do espaço leva a comportamentos desejáveis em contextos de educação de infância. Está provado que uma organização crescente do espaço pode favorecer mudanças positivas no comportamento lúdico (Teets, 1985, cit. Spodek, 2002). Uma prática fundamental na educação de infância é o uso de áreas específicas, para os diferentes tipos de actividades, tais como artes, materiais manipuláveis, casa, música, ciências e artes da linguagem. A investigação confirma a razão de ser implícita destas áreas separadas: as crianças agem – ou brincam de maneira diferente nas diferentes áreas dentro da mesma sala de actividades. Existem diferenças significativas entre os vários tipos e qualidade das

actividades lúdicas predominantes na área das construções por oposição à área do jogo dramático. As crianças envolvem-se em jogo construtivo e solitário nas áreas dos blocos e das artes, e em jogo dramático e interactivo nas áreas de simulação ou dramáticas (Pellegrini & Perlmutter, 1985, cit. Spodek, 2002).

Por outro lado, o género dos intervenientes afecta a sua actividade lúdica nas várias áreas na medida em que os rapazes brincam mais na área dos blocos do que as raparigas. Assim, os materiais e equipamentos colocados nas diversas áreas influenciam fortemente os tipos específicos e a qualidade do comportamento lúdico das crianças (Rubin, 1977, cit. Spodek, 2002).

Os materiais e o equipamento: A quantidade de materiais lúdicos à disposição da criança está claramente correlacionada com o desenvolvimento cognitivo da criança. O comportamento indesejável aumenta com a redução dos materiais lúdicos, e os contactos sociais aumentavam na ausência de materiais lúdicos (Johnson, 1935, cit. Spodek, 2002). Foi também referenciada a ocorrência consideravelmente menor de conflitos quando havia mais materiais disponíveis. A ausência de brinquedos pequenos, mantendo apenas os mais “aparatados”, tinha como consequência um decréscimo de contactos verbais e físicos, mais jogo cooperativo de grupo e usos mais criativos do equipamento disponível (Smith & Connolly, 1980, cit. Spodek, 2002).

Na selecção dos brinquedos para as crianças, dever-se-á procurar que os mesmos satisfaçam as necessidades de desenvolvimento. Assim, para uma criança de dois anos será muito importante que os brinquedos reflectam a sua necessidade de exploração sensorial, para uma de três anos, estes já deverão reflectir a sua crescente maturidade social e expansão na capacidade imaginativa; aos quatro anos, devem dar resposta à sua crescente sociabilidade, e

aos cinco anos já deverão ir ao encontro das suas necessidades de precisão e de realismo (Hughes, 1999).

O currículo: O currículo pode ser visto como um aspecto da ecologia do contexto, uma vez que os vários currículos prescrevem, de modo diferenciado, materiais adequados e necessários, determinadas organizações do espaço, o tamanho do grupo e interação social, tanto par/par como adulto/criança. Os estudos existentes concentraram-se sobretudo na variável da estrutura do currículo. Dentro da variável de estrutura, o enfoque situou-se na quantidade de orientação dada pelo adulto e na estrutura dos materiais, como o provam os modelos de Montessori. Uma maior imaginação no *brincar* está relacionada com salas de actividades menos estruturadas (Huston-Stein, Friedrich-Cofer & Susman, 1977, cit. Spodek, 2002). Uma elevada estruturação era definida como uma orientação elevada do educador, estrutura do modelo e disciplina severa. Comparando os 4 tipos de modelos pré-escolares, Miller e Dyer 1975, cit. Spodek, (2002) referiram que as crianças integradas num modelo Montessori utilizavam maior manipulação dos materiais e menos exercícios de simulação do que as crianças de modelos de jardim de infância mais tradicionais e menos estruturados. As crianças do infantário Montessori entregavam-se com frequência ao brincar solitário e construtivo-paralelo, mas muito menos ao brincar funcional-cooperativo e dramático-cooperativo (Rubin & Seibel, 1979, cit. Spodek, 2002).

Johnson e Ershler, 1982, cit. Spodek, (2002) resumiram a investigação desenvolvida sobre as diferenças entre os modelos máxima e minimamente estruturados e, de uma maneira geral, referiram que, num currículo, uma estrutura elevada incentiva o brincar construtivo, ao passo que uma menor estruturação encoraja o brincar simbólico e funcional. No entanto, Griffing 1980, cit. Spodek, (2002), observou que estas diferenças no comportamento lúdico podem situar-se apenas ao nível da execução e não da competência. As crianças que eram mudadas

de um contexto para outro evidenciavam mudanças correspondentes no seu comportamento lúdico (p. ex., privilegiando comportamentos de brincar construtivo no contexto altamente estruturado e, depois, comportamentos de brincar simbólico num contexto menos estruturado). Assim, as crianças parecem ser capazes de ajustar as suas preferências lúdicas às mudanças de estruturação do contexto com grande rapidez, dissipando os receios de que as crianças possam não ser capazes de se envolver nos diversos tipos de brincadeira devido à sua exposição a um currículo em particular. Isto sugere também que as preferências lúdicas não podem ser generalizáveis a todos os contextos.

Christie e Johnson 1989, cit. Spodek, (2002), compararam salas de actividades dos níveis mais baixos e do último ano de jardim-de-infância de orientação diferente (*social versus académica*). As crianças nas salas de actividades com um currículo social exibiam níveis de brincar social semelhantes aos das crianças do modelo académico. Os tipos de brincar cognitivo eram, porém, diferentes nos dois modelos, tendo o brincar dramático duas vezes mais probabilidades de ocorrência no jardim de infância com orientação social, relativamente ao jardim de infância com orientação académica. A estrutura do modelo e o apoio aparente ao brincar dramático através das atitudes das educadoras e dos materiais disponíveis eram diferenças notórias e previsíveis entre os dois modelos. Smith e Connolly 1980, cit. Spodek, (2002) realizaram um estudo sobre as crianças colocadas ou num grupo de brincar livre ou num grupo de actividade estruturada. No grupo de brincar livre havia mais interacção social entre os pares e brincar fantástico mais espontâneo. Por outro lado, os sujeitos do grupo de actividade estruturada exibiam níveis mais elevados de comportamento agressivo sempre que lhes era permitido brincar de forma mais livre. Os investigadores concluíram que os benefícios decorrentes da livre interacção social durante o brincar livre contribuíam para melhorar as competências de adaptação social das crianças.

Os adultos: Os educadores de infância que estão conscientes dos benefícios cognitivos e sociais implícitos no brincar, valorizam-no e estimulam-no mais do que os educadores que vêem o brincar como mero entretenimento (Farver & Wimbari, 1995, cit. Berk, 1994). A maior parte da investigação existente sobre o papel dos adultos nos contextos lúdicos incide sobre os efeitos do treino ou da orientação dos comportamentos lúdicos. Frost 1992, cit. Spodek, (2002), fez notar que a orientação lúdica é uma contradição, porque, por definição, brincar é intrínseco e não dirigido. Contudo, se esta orientação é entendida como um encorajamento ao brincar através de meios indirectos, tais como a disponibilização de tempo e materiais, ou através de meios directos, tais como sugestões estrategicamente feitas pelo adulto, e se as intervenções do adulto respeitam as iniciativas da criança, então a discussão da orientação lúdica é consistente com a definição de *brincar*. Assim, a orientação lúdica, ou os esforços sistemáticos do adulto para aumentar a incidência ou a qualidade do comportamento lúdico através da interacção adulto-criança, afecta a actividade lúdica das crianças. Geralmente, a orientação lúdica para um determinado tipo de jogo produz um aumento quer na incidência quer na qualidade desse tipo de jogo (Smith & Syddall, 1978, cit. Spodek, 2002). As crianças brincam durante um período de tempo significativamente mais longo quando os adultos estão presentes e participam no jogo do que quando as crianças estão sozinhas ou apenas com os seus pares (Sylva, Roy & Painter, 1980, cit. Spodek, 2002).

Em resultado da investigação sobre a orientação lúdica são feitas recomendações cada vez mais bem desenvolvidas relativas à forma de administrar a orientação lúdica. Christie 1985, cit. Spodek, (2002), descreveu quatro estratégias de intervenção do adulto: exemplificação dos comportamentos lúdicos, orientação verbal (sugestões), treino na fantasia temática (ajudar as crianças a encenar contos de fadas conhecidos), e treino no jogo imaginativo (exercícios mentais de fantasia). Tamburrini 1982, cit. Spodek, (2002), alertou para os perigos da intervenção que não respeita as intenções da própria criança, argumentando que é preferível

prolongar a actividade lúdica da criança a redirigi-la. O adulto tem grande responsabilidade em respeitar a iniciativa da criança na escolha do tema e do curso do brincar (Wolfgang e Sanders, 1982, cit. Spodek, 2002). O adulto deveria escolher os meios menos intrusivos necessários para encorajar determinados comportamentos lúdicos. Peters, Neisworth e Yawkey 1985, cit. Spodek, (2002), apresentaram uma lista de três estratégias principais de intervenção do adulto: descoberta livre (intervenção nula), descoberta estimulada (ajuda indirecta, sugestões, encorajamento – sempre no papel de educador), e descoberta directa (perguntas e indicações visando encorajar o uso criativo dos materiais no contexto lúdico).

1.3. O Brincar no Jardim de Infância

A vida quotidiana das crianças no jardim de infância, implica uma série de práticas sociais através das quais estas constroem os seus significados, entendimentos mútuos, e organizam em acções colectivas as suas actividades, decorrendo as mesmas num contexto muito próprio, que se designa por brincar. Actividade que parece ser o que as crianças fazem o tempo todo em que se encontram no jardim de infância. Encontra-se, assim, incorporado formalmente como parte integrante do currículo e como traço dominante das pedagogias invisíveis que perpassam na definição da ordem institucional aí definida pelo adulto-educadora (Domingos *et al.*, 1986, cit. Sarmiento & Cerisara, 2004).

Todas as instâncias, quer do brincar ou do jogar, requerem interacções envolvendo um ou mais actores que orientam reflexivamente as suas acções – corporais, simbólicas, cognitivas e afectivas. Assim, se as experiências interactivas das crianças são consideradas, afinal, sinónimo de 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 (Denzin, 1977, cit. Sarmiento & Cerisara, 2004).

A idealização do brincar pelo reconhecimento de espaços e tempos no jardim de infância como importantes para esse efeito, abertos à iniciativa das crianças, não se deve, todavia, esquecer que os mesmos, no essencial, foram construídos pelo adulto-educadora. De igual modo, tal relativiza que todo o brincar é uma experiência social alegre e divertida, valorizante e positiva (Denzin, 1977, cit. Sarmiento & Cerisara, 2004). Tão importante como valorizar o brincar ao fantasista enquanto narrativa é compreender as suas ligações com as relações sociais que o prendem à vida real e aos usos sociais que as crianças fazem do brincar no brincar, sem esquecer as outras acções que, podendo ocorrer enquanto as crianças desenvolvem acções solitárias ou paralelas, se podem tornar eventos sociais (Cavin, 1991, cit. Sarmiento & Cerisara, 2004).

Muitas das brincadeiras das crianças, representando as suas interpretações e os seus entendimentos do mundo adulto, mostram que elas, colectivamente, ao reconstruírem conceptualmente o contexto físico, durante ou para as suas brincadeiras, bem como aspectos da vida social adulta, não só aumentam o seu conhecimento dela em termos do contexto presente como, simultaneamente, se apresentam nas suas próprias realidades sociais. Por conseguinte, as suas brincadeiras podem ser mais transformativas que imitativas, distanciando-se do mero desempenho de papéis sociais – em particular nas brincadeiras sociodramáticas. 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 muitas vezes sinónimo de confronto intercultural 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 (Corsaro, 1997, cit. Sarmiento & Cerisara, 2004).

Concebe-se, assim, o brincar como um contexto socializador relevante e significativo para os pares, podendo ser visto como apenas potenciando as respostas das crianças, quer em explorações inovadoras, quer na rotinização de papéis (Sutton-Smith, 1979, cit. Sarmento & Cerisara, 2004).

O brincar comporta uma dupla socialização. Por um lado as crianças adquirem conhecimentos acerca do futuro brincando com a “vida adulta” no presente. Por outro lado 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. É inegável que quando as crianças brincam podem evidenciar as estruturas conceptuais e sociais adultas que lhes servem de modelo, o que é significativo na medida em que são jogadas fora do mundo adulto e experienciadas no mundo das crianças (Geertz, 1975, cit. Sarmento & Cerisara, 2004).

Brincar torna-se, deste modo, um analisador privilegiado das interacções que permite acompanhar de perto a construção social das suas realidades de crianças em acção, naquilo que lhes possibilita, ao alicerçar rotinas do brincar, desenvolver uma familiaridade com as suas próprias regras e com as formas socialmente aceites no grupo, instituindo a sua ordem social. Deste modo, a participação das crianças nas brincadeiras é em si mesma, reveladora da sua implicação em jogos mais complexos da identidade social, nomeadamente jogos do estatuto social, do género e das idades. Brincar é uma forma de comunicação cultural que permite às crianças criarem um entendimento mútuo acerca da natureza dos objectos, dos espaços, das pessoas em presença e actividades, mesmo que em afirmações paradoxais os transformem pela mera verbalização, criando um contexto de negociação e acção que é, precisamente o brincar ao faz de conta (Schwartzman, 1978, cit. Sarmento & Cerisara, 2004).

Brincar é um texto, pois ao fazê-lo, as crianças contam histórias acerca de si próprias. Estar atento aos papéis desempenhados pelas crianças no contexto da brincadeira, pode ser revelador das relações sociais complexas que estruturam a hierarquia e a fronteira do grupo. Brincar é também uma oportunidade de as crianças se expressarem relativamente às suas relações sociais, de as interpretarem e de reflectirem acerca da natureza do seu papel, dos parceiros e das relações entre si, e uma oportunidade para as reinterpretarem e transformarem. Nesta medida, enquanto brincam as crianças aprendem 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 (Schwartzman, 1978, cit. Sarmiento & Cerisara, 2004).

Para que as crianças brinquem, é condição primária que sejam capazes de desenvolver acções comuns entre si. Isso implica um entendimento mínimo entre os participantes, partilhado e acordado, táctica ou verbalmente, de forma a poderem reciprocamente co-produzir e co-orientar as suas acções, num dado tempo e espaço e em determinados cenários, ou seja, num contexto situacional. Esta é a dimensão social resultante da decisão e da negociação colectivas, que constituem os acordos essenciais ao brincar com outros a que as crianças se entregam enquanto constroem uma ordem social no jardim de infância.

Assim, a grande maioria das brincadeiras das crianças implica:

O envolvimento mútuo

Para que as acções comuns sejam bem sucedidas, os participantes envolvidos deverão apresentar uma performance de acordo com, e em resposta à do outro, experimentando-se (in)directamente do ponto de vista das respostas dos outros membros do mesmo grupo social. Brincar é sinónimo de encontros sociais em que 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 (Corsaro, 1978, cit. Sarmento & Cerisara, 2004). Tomar em consideração as perspectivas e o papel do outro, assumindo uma postura diferente da que habitualmente se tomaria sózinho – sendo uma competência sociocognitiva aprendida no contexto e no decurso dos jogos e brincadeiras – é uma condição central para estabelecer acordos que permitem ou não uma abertura do *brincar* mais ou menos pacífica, mais ou menos formal, mas, fundamentalmente, um modo de a criança se constituir, por esta via, como actor social. Daí que o brincar seja considerado social, livre e auto-referencial ao indivíduo, porque decorre inicialmente do protagonismo e da automotivação dos sujeitos, ao mesmo tempo que cumpre a função de abertura ao outro facilitando a comunicação (Lopes, 1998, cit. Sarmento & Cerisara, 2004).

A interacção verbal e/ou não verbal alternada e em sequência

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 reguladoras das interacções e a expressão de estilos mais personalizados de acção que brindam as brincadeiras com um maior refinamento e complexidade. O iniciar e o desenrolar das brincadeiras, oscilando entre sucessivas negociações e o conteúdo dramático que elas 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 como recurso comunicativo fulcral para a participação na vida quotidiana no jardim de infância. O conteúdo da acção brincar não se pode, assim, separar das relações sociais das crianças, em que elas ora representam e gerem as suas interacções sociais no processo de estruturação sócio comunicativa como directores e espectadores, ora fazem as suas brincadeiras sócio dramáticas no processo de estruturação dramática como actores e contra-actores (Sutton-Smith, 1979, cit.

Sarmiento & Cerisara, 2004). As crianças, ao procederem às negociações e elucidações que estão na base da construção social da ordem na interacção, estão regularmente a comunicar acerca do próprio processo de comunicação que experimentam, exercendo as suas competências meta comunicacionais. Brincar torna-se um contexto social em que 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. E, ao fazê-lo, a (re)construir as relações sociais que lhes dão deferimento como sujeitos competentes e membros participantes e integrados no grupo de crianças (Goldman, 1977, cit. Sarmiento & Cerisara, 2004).

A não-literalidade

As qualidades manifestas na não-literalidade, que, segundo Lopes 1998, cit. Sarmiento & Cerisara, (2004) são paradoxais, meta contextuais, situacionais, circunstanciais e transformantes, parecem ser as que melhor distinguem o brincar de outros tipos de interacção social, uma vez que permitem às crianças fazerem de conta que são outro alguém; co transformarem simbolicamente a realidade em novos sentidos, funções, formas e configurações através da linguagem e da manipulação ou usos alternativos dos objectos e espaços; a 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.

Segundo Garvey 1977, cit. Sarmiento & Cerisara, (2004) fazer de conta, 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, admite que a realidade co-construída enquanto as crianças brincam pode opor-se, contrastar ou apresentar-se ambígua e contraditória das diversas representações, comportamentos e situações da realidade social das quais derivam. Nesta medida, as indicações verbais e 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 significante. A atribuição de interpretações e significações não literais que constroem a simulação requer que os sujeitos, na sua implicação, estejam conscientes de estarem a praticar uma acção diferente do que aparenta, sendo essa atitude não literal que permite que o brincar fantasista como actividade lúdica esteja defendido de consequências – efectivamente, é o que permite que brincar seja brincar. É por isso que fazer de conta tende a ser 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 meta comunicacional. Tal 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 por isso que fazer de conta, sendo alvo de frequentes discussões e disputas, no início e no decurso da acção, de forma imediata, realça também os confrontos inter culturais e os processos sociais que lhe subjazem (Goldman, 1977, cit. Sarmiento & Cerisara, 2004).

A repetição

A repetição das interacções entendida na sua articulação dinâmica com um contexto organizacional caracterizado pela permanência e estabilidade em que os espaços e objectos são relevantes, fornece a base para um envolvimento mútuo dos participantes quer no tema, nas regras e sequências de acção, quer no fluxo de acção e ao longo do tempo, facilitando a criação de um repertório similar de actividades que as crianças podem desenvolver em comum. Esta repetição das interacções, reforçando as relações sociais entre as crianças e possibilitando a sua transferência para outros espaços e actividades, constitui o processo de

rotinização da acção estruturante da organização social do grupo de crianças. Apreender 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 se harmonizam entre o caos e a ordem, expressando num movimento experiencial, a dinâmica interactiva que as suportam (Lopes, 1998, cit. Sarmento & Cerisara, 2004).

No entanto, o carácter repetitivo das rotinas do brincar não deve, em caso algum, levar a 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 coexistir 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 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. Importa então ressaltar as relações entre rotinas e regras estruturantes do brincar, entendendo-se que, embora as rotinas envolvam 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 (Denzin, 1977, cit. Sarmento & Cerisara, 2004).

A rotinização das brincadeiras, fornecendo padrões de acção conhecidos para os actores, que lhes permitem tornar a vida quotidiana mais predictível e integrar um maior grau de controlo sobre as suas próprias vidas, cobre assim tanto as necessidades securizantes como as necessidades de exploração das crianças. Pode, portanto, apresentar sanções a quem violar as suas regras pela reafirmação das regras do brincar, mas ser, contudo, 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 o mesmo tipo de brincadeiras durante algum tempo, existem fortes probabilidades de as regras poderem vir a assumir formas mais rígidas, rotinizando a acção e as suas negociações, seja pela forma como as crianças constroem as suas próprias regras, seja pelo uso social que fazem das mesmas, da sua adesão, do consenso sobre a sua actualização, reconhecimento, reinvenção ou adequação. Sendo em simultâneo, legisladoras e legisladas, tal obriga-as a segui-las e a submeterem-se mutuamente à apreciação dos outros, o que denota no brincar uma moral cooperante (Lopes, 1998, cit. Sarmiento & Cerisara, 2004).

Brincar permite que o grupo se auto estruture na partilha de saberes e comunicação referenciados a uma rotinização das actividades do quotidiano no jardim de infância, rotinização essa cuja sequênciã, repetida vezes sem conta, se constitui na rotina das rotinas de acção da infância e na mais típica da sua cultura infantil (Corsaro, 1985, cit. Sarmiento & Cerisara, 2004).

A oportunidade de fazer amigos

Ao considerar-se que o brincar é uma das noções-chave para se compreender o envolvimento das crianças como membro e a sua participação activa em rotinas colectivas que simbolizam alguém ser parte integrante do grupo, ele surge também como uma oportunidade para se fazer e encontrar amigos. Desempenha, então, um papel central no estabelecimento de relações de amizade, uma vez que muita da construção de significados comuns está no cerne das amizades que se desenvolvem durante o brincar. Fazer amigos e brincar surgem, desta forma, como sinónimos, e concordantes com a ideia de que só assim as crianças conseguem participar de uma cultura de crianças. Importa pois observar como é que a dinâmica compulsiva do jogo pode conduzir e ajudar a formação de amizades com base em interesses

e/ou perspectivas comuns e/ou características pessoais (Davies, 1982, cit. Sarmiento & Cerisara, 2004).

Bodrova & Long (2003) referem que, ao recordar o passado constatamos que passámos muito tempo a brincar com os nossos amigos, no tempo extra-escolar. Os professores nessa altura não tinham a percepção que seria importante facilitar e encorajar o desenvolvimento do brincar. Era dado adquirido que a maioria das crianças sabia brincar e os que não sabiam aprenderiam com as outras crianças.

Estas recordações, de certa forma nostálgicas, talvez sejam o motivo porque alguns professores e pessoal administrativo têm relutância em considerar o brincar tão importante como as restantes actividades, nas suas salas de aula. Contudo, quando se questionam os educadores acerca da forma como as crianças actualmente brincam, a maioria destes concorda que o brincar é diferente do que era há vinte ou de trinta anos atrás. Actualmente, as crianças passam menos tempo a brincar com os amigos em casa e mais tempo a brincar sozinhos, substituindo os brinquedos educativos por vídeos e jogos de computador.

Professores e famílias são unânimes em considerar que, actualmente as crianças confiam sobretudo nos brinquedos realistas e têm dificuldade em usar a imaginação para inventar substitutos. Muitos factores contribuem para que as experiências de brincar em casa e no jardim de infância não sejam suficientes para produzir o brincar rico e imaginativo, considerado desde há muito como característico da infância, nomeadamente:

- Mudanças no contexto social (as crianças passam mais tempo na companhia dos pares da mesma idade que não estimulam tanto o brincar como os irmãos ou amigos mais velhos);

- O aumento de importância atribuída à vertente académica dos programas pré-escolares;
- A tendência por parte da indústria dos brinquedos em produzir cada vez mais brinquedos ligados à realidade.

De modo a combater estes factores negativos, os educadores de infância devem estimular o brincar ao mesmo nível que estimulam o desenvolvimento das competências motoras ou linguísticas. No entanto, será difícil esperar que todos os educadores o façam, uma vez que fora da comunidade ligada à infância o brincar não é reconhecido como um meio de aprendizagem.

1.4. O Papel Educativo do Brincar

O brincar tem um papel educativo porque proporciona situações de aprendizagem semelhantes àsquelas que as crianças vivenciam na escola e cumpre algumas das funções do educador. Assim, para Bernstein (1975), o brincar é um conceito básico da “pedagogia do invisível” a qual é adoptada no jardim de infância e é caracterizada por um controlo implícito do educador sobre a criança e por critérios mais difusos de avaliação.

Um aspecto problemático da “pedagogia invisível” é a correspondência entre o brincar e o trabalho. Enquanto que para certos grupos da classe média, o trabalho pode trazer satisfações intrínsecas e pode ser identificado com o brincar, para outros grupos mais desfavorecidos há uma distinção clara e um controlo rígido no que se refere ao trabalho e ao brincar. Consequentemente para Berenstein (1975), a ideologia da “pedagogia invisível” do brincar tem as suas origens no interior da classe média influenciando as relações entre a família e a escola, nomeadamente para as crianças das classes mais desfavorecidas.

Por outro lado, as brincadeiras livres no jardim de infância trazem, segundo Tizard (1977), desvantagens importantes para as crianças quando não são devidamente supervisionadas pelos adultos, uma vez que os materiais e actividades que as crianças escolhem são influenciados pelo seu meio familiar. Tizard (1977) concluiu que existiam diferenças significativas entre os rapazes de classes mais desfavorecidas que tinham tendência para brincar no exterior com camiões e triciclos, e as meninas provenientes da classe média que permaneciam no interior ocupadas com brincadeiras ligadas à vida doméstica. Assim, o brincar no jardim de infância pode tornar-se bastante repetitivo e limitativo se os adultos não falarem com as crianças acerca do que estão fazendo ou não lhes sugerirem novas actividades.

A importância e o valor do brincar têm vindo a ser demonstrado através de várias investigações. Segundo Sylva (1984), o brincar aumenta a auto-estima e desenvolve as capacidades da criança para a resolução de novos problemas. A autora conduziu uma investigação que tinha como objectivo perceber se as crianças que tinham oportunidade de brincar com objectos usariam mais tarde esses mesmos objectos de forma mais criativa quando da resolução de problemas. Verificou-se que as crianças que não tinham tido possibilidade de brincar anteriormente com os materiais eram geralmente mal sucedidas na sua resolução, enquanto que as crianças que já os tinham previamente manipulado se mostravam mais competentes, revelando maior paciência e persistência. Também não desistiram da actividade, situação que aconteceu com as crianças pertencentes ao grupo que não tinha previamente manipulado os materiais.

O desenvolvimento e crescimento natural das crianças é visível através do processo de brincar, na medida em que aprendem acerca de si própria e do mundo que as rodeia. A participação activa das crianças no seu mundo, ao facilitar o controlo e o conhecimento sobre o mesmo, conduz ao aparecimento de sentimentos de competência e auto eficácia, sendo que

ambos têm um papel muito importante no desenvolvimento do sentido de si próprio, da criança (Pruett, 1999. cit Klein, 2003).

A excitação interna que deriva da descoberta e do conhecimento, alimenta o desejo inato da criança para aprender. Esta paixão e sentido interno de sucesso motivam a criança para aprender. Através do brincar as crianças fazem importantes descobertas sobre si próprias, incluindo as suas preferências e o que não gostam. Continuamente procuram actividades que lhes dão mais prazer, descobrindo assim o grau de dificuldade implícito no que fazem e o que as torna felizes e infelizes. Aprendem a entender os sentimentos dos outros, desenvolvendo assim a empatia, competência cruciais no desenvolvimento de relações saudáveis entre pares.

2. AMBIENTE FAMILIAR

2.1. Os pais

Segundo Smith 1980, cit. Cruz (1994), existe um reconhecimento de que a participação dos pais no processo educativo é crucial, devido ao reconhecimento de que o estilo dos pais, particularmente o da mãe, é a chave do estilo de aprendizagem da criança, e ainda que as aspirações e a auto confiança da mãe são a chave para o desenvolvimento da auto confiança e do sentido de competência da criança. Da mesma forma, existe um reconhecimento de que a mãe é intimamente influenciada pelo comportamento e desempenho da criança. Hess 1980, cit. Cruz (1994) refere que se vai desenvolvendo ao longo do tempo um padrão de respostas recíprocas entre os pais e a criança. Uma vez que os adultos desempenham um papel importante na determinação de como as crianças se sentem acerca de si próprias e dos outros, os pais devem ter consciência dos efeitos dos vários estilos de paternidade no desenvolvimento da auto-estima das crianças.

Bronfenbrenner 1974, cit. Cruz (1994) defende que a intervenção dos pais funciona aparentemente como fixador, como se a própria criança não tivesse modo de interiorizar os processos que promovem o seu crescimento, enquanto o sistema criança-pai/mãe possui essa capacidade. Ainda segundo este autor a interação recíproca entre a mãe e a criança envolve não só um processo nos dois sentidos mas também um efeito nos dois sentidos: a mãe educa a criança, e a criança “educa” a mãe.

Coopersmith 1967, cit. Cruz (1994) identificou três factores que aumentam de forma especial a auto-estima nas crianças, nomeadamente:

- aceitação total ou quase total das crianças pelos pais;
- limites de comportamento claramente definidos;
- respeito pela actividade individual da criança dentro dos limites estabelecidos;

Como refere Baumrid, 1971 e 1979, cit. Cruz (1994), as crianças parecem crescer e prosperar melhor através da interacção com pais democráticos do que com pais permissivos ou autoritários. Os pais democráticos são firmes, carinhosos e compreensivos, definem os limites, mas também encorajam a independência. Os pais permissivos evitam estabelecer regras ou impor restrições, fazem valer a sua autoridade, toleram os impulsos das crianças e esperam que elas regulem o seu próprio comportamento e tomem as suas próprias decisões. Os pais autoritários são inflexíveis, punitivos, pouco afectuosos e antipáticos.

As crianças cujos pais são democráticos são referidas como simpáticas, cooperativas, felizes, competentes, independentes e socialmente responsáveis. Pelo contrário, as crianças educadas de forma permissiva têm mais probabilidade de serem dependentes e infelizes. Apesar de serem crianças extrovertidas e sociáveis, têm tendência a ser imaturas e agressivas e a possuir

falta de persistência e auto confiança baixa. Em contraste, as crianças com pais autoritários têm tendência a ser receosas, antipáticas, medrosas, dependentes e submissas. (Baumrid, 1971 & 1979, cit. Cruz 1994).

Ayres 1989, cit. Cruz (1994) argumenta que os pais bem sucedidos têm também mais probabilidade de estar mais preocupados e mais atentos em relação às suas crianças, estruturar o ambiente familiar de acordo com o que acreditam ser mais adequado e permitir uma maior liberdade dentro dessas estruturas.

Tendo em conta o papel desempenhado pelos pais no desenvolvimento dos filhos, assume extrema importância o papel que desempenham na forma como os filhos brincam. Por vezes, a influência que os pais exercem na forma como os filhos brincam, é intencional e directa. Por exemplo, a quantidade de tempo que as crianças empregam na brincadeira fantasista e não-realista, está directamente relacionada com a apreciação que os pais fazem acerca da “fantasia irrealista”(Boyatzis & Watson ,1993 cit. Hughes, 1999). As mães também proporcionam meios de brincadeira de “faz de conta” ao oferecem sugestões para que os filhos a desenvolvam, fazendo comentários à medida que a brincadeira se vai desenrolando (Farver, 1993; Miller & Garvey, 1984; O’Connell & Bretherton, 1984, cit. Hughes, 1999). Por vezes, esta intervenção das mães é indirecta e não intencional e, embora ainda não seja bem claro até que ponto a participação das mães, contribui para uma maior sofisticação da brincadeira, esta contribui de certeza para aumentar a quantidade de fantasia empregue nessa brincadeira (Fein & Fryer, 1995, cit. Hughes, 1999).

Na sociedade actual é reconhecido que existe considerável variação na vinculação que se estabelece entre pais e filhos (Ainsworth, 1977; Ainsworth, Blehar, Waters, & Wall, 1978, cit. Hughes, 1999). Está provado que a qualidade de vinculação que se estabelece entre pais e

filhos, se encontra directamente relacionada com a qualidade do brincar que essas crianças tendem a desenvolver, tendo mesmo sido provado que o brincar é facilitador da vinculação que se estabelece entre pais e filhos. As crianças tendem a estabelecer uma vinculação mais próxima dos pais que se encontram mais seguros e confiantes no desempenho desse papel. Estes pais mostram-se mais disponíveis e sensíveis às necessidades dos filhos. Cuidam dos filhos com afecto, mostrando-se atentos aos diversos aspectos da sua vida, e mostrando verdadeiro prazer no tempo que passam com eles (Egeland & Farber, 1984, cit. Hughes, 1999).

Por outro lado, a vinculação possibilita avaliar a qualidade do brincar que acontece durante o período da infância. Assim, bebés que beneficiam de uma vinculação segura tendem a explorar o ambiente físico de forma mais activa, tentando descobrir o uso adequado para os objectos que as rodeiam, quando na presença das mães (Bakeman & Brownlee, 1980; Sutton-Smith, 1979, cit. Hughes, 1999). Crianças mais velhas (quando se começam a deslocar) se na posse de uma vinculação segura, são mais sociáveis e apresentam maiores probabilidades de participar em jogos cooperativos, ainda que rudimentares, com os seus pares (Lieberman, 1977, cit. Hughes, 1999). Por último, crianças em idade pré-escolar que possuem uma vinculação mais próxima dos seus pais, têm mais facilidade em entrar na brincadeira fantasista com utilização de objectos, e o seu brincar de fantasista é mais confiante, apresentando maior grau de complexidade do que aquele utilizado por crianças inseguras (Slade, 1987, cit. in Hughes, 1999). Crianças de dois anos, detentoras de uma boa vinculação, apresentam uma maior autonomia, e por volta dos cinco anos apresentam um maior grau de curiosidade e um comportamento mais flexível, capazes de se orientar melhor durante a brincadeira livre (Belsky, Garduque, & Hrcir, 1984; Joffe & Vaughn, 1982, cit. Hughes, 1999).

2.2. Os avós

Segundo Kornhaber (1996), os avós têm desempenhado os mais diversos papéis na relação que mantêm com os filhos e netos ao longo dos tempos e culturas. Assim, têm sido os ancestrais vivos, historiadores da família, mentores, educadores e modelos de acção. Como consequência da Revolução Industrial deu-se a expansão de papéis e funções dos avós.

Tornar-se avó ou avô é uma função humana com raízes biológicas. De uma forma ou de outra os avós têm sido sempre parte integral da família. Embora os estilos nas sociedades actuais possam variar os pressupostos básicos de ser avó encontram-se presentes, não importando a forma como as gerações definem os seus papéis na família, o papel dos avós não se alterou. É, no entanto, necessário algum tempo para que o papel tradicional dos avós se adapte às novas culturas.

Os avós continuam a ter um papel muito importante e estável na sociedade actual. O estatuto social que os avós detêm em qualquer cultura depende, em grande parte, da importância que essa cultura atribui ao envelhecimento e à vida familiar. A atribuição de uma identidade positiva e efectiva ao papel de avós depende da forma como estes são amados e necessários aos seus filhos e netos.

A importância simbólica dos avós, tendo em conta a função da idade e posição na família, influencia o processo de pensamento e fantasia dos seus netos. As crianças incorporam psicologicamente os avós, identificando-se com eles. Os avós proporcionam aos seus netos qualidades únicas e diferentes que lhes possibilitam experiências integrativas, o que, conseqüentemente, amplia o leque e variedade de estímulos que estes recebem. Os avós

influenciam os netos directamente, servindo de modelo, e mais especificamente como cuidadores e companheiros de brincadeira (Hader, 1965).

Segundo Barranti, 1985 cit. Kornhaber (1996), actualmente os avós beneficiam de uma maior longevidade o que lhes permite ocupar uma posição excelente na família. O estatuto de avó alterou-se profundamente, na medida em que estes são mais saudáveis e têm melhor nível de educação do que antigamente, usufruindo de uma esperança de vida mais alargada. O facto das pessoas se tornarem avós mais cedo na vida, por um lado e de viverem mais tempo, por outro, leva a que uma parte da população usufrua desse estatuto durante mais de metade da sua vida. Existe assim grande probabilidade das crianças passarem metade das suas vidas ao cuidado dos avós. O número de pessoas mais velhas que, em simultâneo, desempenha diversos papéis familiares, nomeadamente: ser filho, pai, avó, bisavó aumentou consideravelmente no passado recente ((Hagestad & Kranichfeld, 1982 cit. Kornhaber, 1996).

No papel de historiadores da família, os avós ocupam uma posição privilegiada junto dos seus netos, pois através das histórias que contam acerca dos familiares que já faleceram e dos rituais familiares, proporcionam-lhes uma importante ligação com o passado. As crianças que beneficiam desta proximidade com os seus avós, desenvolvam um sentido de pertença, sentindo-se mais seguras e enraizadas não somente no seu passado, mas também no presente e no futuro (Kornhaber, 1996).

A maior parte dos avós desempenha uma variedade de papéis junto dos seus netos. Alguns podem ser necessários em momentos pontuais ou em momentos específicos. Os avós que desempenham o seu papel de forma efectiva, fazem-no com consistência e confiança, encontrando-se envolvidos activamente na vida das suas famílias. Os seus filhos e netos vêem-nos como estando presentes “de corpo e alma” (Kornhaber, 1996).

Os avós efectivos, que estão totalmente comprometidos no papel de avós, caracterizam-se pelo seu altruísmo perante a vida. Este altruísmo leva a que dêem prioridade a servir os outros, expressando-se através de um comportamento altruísta, que privilegia os princípios em detrimento da conveniência. Os avós altruístas detêm excelentes qualidades como a empatia e responsividade para se relacionar com as crianças. Enquanto portadores de valores baseados no amor e nos cuidados, promovem relações familiares que se baseiam em prioridades emocionais positivas. Caracterizam-se ainda por possuírem um temperamento adequado e facilitador do desenvolvimento das relações interpessoais no seio familiar.

Apresentam um tipo de vitalidade, que não é só física, mas baseada em princípios emocionais, espirituais e intelectuais, em estreita ligação com a saúde mental. Esta vitalidade promove a existência de um sentido de excitação/aventura e de maravilhoso na vida dos seus netos. Organizam as suas vidas de forma a estarem, temporária e emocionalmente disponíveis para os seus netos. Muitos descrevem-se a si próprios como “pessoas de família”, totalmente dedicados ao seu papel no seio da mesma.

Adquiriram o estatuto de avó na altura certa, estando física e emocionalmente, preparados para o fazer. Estão preparados para aceitar o desafio de encontrar espaço mental e temporal nas suas vidas para levar a cabo a tarefa de ser avós. Valorizam os seus netos e são criativos na forma como ultrapassam os obstáculos para estarem perto deles. De um modo geral, relacionam-se bem com as suas famílias, lidando de forma razoável com as adversidades no seio familiar (Kornhaber, 1996).

2.3. Os irmãos

Segundo Dunn (1984), nos anos pré-escolares os irmãos caracterizam-se por serem portadores de diferenças individuais notórias. Assim, as relações que estabelecem entre si ao nível do brincar, do partilhar e do apoio mútuo, são muito intensas. A forma como os irmãos brincam, é variável, de família para família. Existem famílias onde este brincar é constante e outras famílias, no seio das quais, este brincar acontece muito raramente. De uma maneira geral, no brincar “faz-de-conta” os irmãos, são companheiros, que cooperam na fantasia desenvolvida, sendo os irmãos mais velhos responsáveis pela organização das brincadeiras, dando sugestões e instruções acerca da forma de brincar. Desta forma, têm oportunidade de explorar os papéis e regras existentes no seu mundo.

Ainda segundo o mesmo autor, nas relações que estabelecem entre si os irmãos desenvolvem uma grande capacidade de entendimento, baseada quase sempre, no poder emocional da relação existente. Existe um grande poder de atracção no desenvolvimento do brincar entre as crianças se encontram muito próximas e partilham os mesmos interesses. A maturidade existente no brincar desenvolvido entre irmãos sugere que o mesmo desempenha um papel fundamental no entendimento que as crianças têm do mundo social.

3. MEDIA/NOVAS TECNOLOGIAS

3.1. A televisão

Em relação à influência que a televisão pode ou não exercer no acto de brincar, segundo Winn (1983), nota-se uma maior diferença nas crianças cuja faixa etária se situa entre os 6 e os 12 anos de idade. De acordo com este autor, é nesta época que as crianças antigamente

preenchem o seu tempo com jogos e brincadeiras tradicionais, o que actualmente foi substituído pela televisão e pelos jogos de vídeo.

Honing (1983) refere a televisão como o companheiro não silencioso e o professor da criança de hoje. Tendo procedido a uma revisão da investigação realizada no que se refere aos efeitos que a televisão exerce nas crianças pequenas, salientou que acontece uma aprendizagem passiva versus activa, estando aqui em causa a forma como a criança apreende o mundo à sua volta e se o principal modo de aprendizagem deve ser realizado através de uma atitude passiva em vez de uma participação activa da criança. Durante os anos pré-escolares não é fácil para as crianças distinguirem entre fantasia e realidade e não será difícil acreditarem que o modo como os adultos se comportam no televisor, agredindo-se mutuamente, é o modo como se comportam normalmente no mundo real. Além disso, ver televisão é um processo de via única, que não permite à criança uma actuação sobre a situação, ou pensar acerca das ideias das pessoas que está a observar, tendo em conta que as crianças só adquirem a compreensão dos sentimentos e atitudes dos adultos, interagindo com eles.

Murray 1980, cit. Honing, (1983) refere alguns estudos em que a fluência criativa verbal era mais restrita nas crianças que viam mais televisão, indicador que os pais devem controlar e limitar o número de horas que as crianças passam diante do televisor.

Segundo Gerbner 1972, cit. Honing, (1983) mais de 98% da totalidade dos programas de desenhos animados contêm episódios violentos e a frequência da violência nos programas para crianças é seis vezes maior do que nos programas para adultos. Bandura 1973, cit. Honing (1983), mostrou existir um aumento de comportamento agressivo como resultado de se estar exposto diante de modelos agressivos. Como refere Honing (1983), punições severas dos pais e/ou a visão de programas televisivos violentos podem desenvolver a agressividade

nas crianças. As crianças que são agressivas não são desejadas pelos seus pares e podem então ser levadas a ver mais violência na televisão, estabelecendo uma relação circular entre o uso de punições severas por parte dos pais, a baixa capacidade de interação social da criança, a rejeição das outras crianças e uma tendência cada vez maior para ver programas violentos, o que proporciona mais modelos para agressão e a perda de inibição para agredir.

Friedrich e Stein 1973, cit. Honing, (1983) conduziram uma investigação baseada em episódios de um programa para crianças que abordava temas relacionados com a cooperação, o partilhar, a amizade, concluindo que crianças que normalmente viam este programa aumentaram os níveis de persistência, de auto controlo e de tolerância.

Deve pois ser dada maior atenção às crianças de modo a ajudá-las a escolher os programas de televisão que têm um papel educativo e aqueles que são feitos especialmente para elas. O aparelho de televisão não deve pois ser usado de uma forma indiscriminada. Segundo Keeshan (1983), a escolha de um programa particular para a criança não é da responsabilidade do transmissor, mas a decisão deve ser dos pais que conhecem melhor a criança e sabem o que é apropriado para ela. Ainda, como refere Honing (1983), a criança aprende melhor se partilhar com os pais os programas educativos, uma vez que estes podem explicar palavras e ideias de difícil compreensão, introduzir novos conceitos e ainda conversar com as crianças acerca do que aconteceu, do que poderia ter acontecido ou do que irá acontecer.

Van Evra (1990) salienta que as experiências que as crianças têm com a televisão são resultado de vários factores, nomeadamente: interações complexas relacionadas com aspectos técnicos inerentes à própria televisão; expectativas das próprias crianças e experiências do passado; atitudes e práticas familiares; nível de maturidade cognitiva e conteúdos programáticos. As crianças são influenciadas pela televisão de forma mais

profunda do que parece plausível, sobretudo no que respeita às personagens com quem se identificam. Os pais desempenham um papel crucial na procura de alternativas para os seus filhos, uma vez que a televisão compete directamente com as restantes experiências e actividades existentes na vida da criança. Por outro lado, as suas próprias atitudes e crenças acerca da televisão e da vida em geral, são factores determinantes na forma como as crianças encaram a televisão. Embora a televisão possa ser uma força poderosa de socialização, interage de forma complexa com as restantes forças de socialização existentes na vida da criança, de modo a estabelecer os padrões de socialização para essa criança.

Van Evra (1990) refere ainda a existência de um impacto positivo quando a televisão é utilizada de forma séria, como obtenção de informação. A influência é menos significativa quando usada em termos de diversão, uma vez que não é levada tão a sério. No entanto é necessário prestar atenção ao impacto que a televisão tem no desenvolvimento cognitivo, social e afectivo das crianças uma vez que, em conjunto com o tempo passado na escola, o tempo passado junto ao televisor ocupa a maior parte da vida das crianças.

Actualmente, o impacto das novas tecnologias nas experiências das crianças com a televisão são uma área importante de investigação. A proliferação das novas tecnologias veio alterar o tipo de escolhas disponíveis e o nível de controlo por parte dos utilizadores. As opções tecnológicas proporcionaram um aumento significativo no acesso à informação adulta por parte das crianças, pressupondo implicações de desenvolvimento, sociais e interpessoais muito importantes na vida destas, afectando a qualidade e natureza do processo de aprendizagem das crianças (Van Evra, 1990).

O contexto em que as experiências das crianças com a televisão se desenvolvem é muito importante, uma vez que as crianças que são acompanhadas pelos pais, através de interacção e

informação suplementar têm uma experiência diferente daquelas que têm menor acompanhamento por parte dos pais. Este tipo de diferenças determina o impacto causado nas crianças. As famílias diferem nas atitudes e forma como encaram a televisão. Estas diferenças por seu turno, influenciam o entendimento e atitudes das crianças na relação que estabelecem com a televisão (Van Evra, 1990).

Embora não exista consenso geral em relação ao facto da televisão desempenhar um papel positivo no desenvolvimento da linguagem das crianças, existe um entendimento de que a mesma contribui para o seu enriquecimento, sobretudo quando as crianças vêem televisão acompanhadas pelos pais (Van Evra, 1990).

Van Evra (1990) refere que existe ampla evidência por um lado, que o visionamento de televisão por parte de crianças muito novas, facilita o desenvolvimento da linguagem. Por outro, o uso excessivo da televisão pode interferir com a aquisição de competências de leitura, e de escrita, influenciando também as preferências em termos de leitura.

3.2. As novas tecnologias

Embora na última década, a investigação tenha demonstrado que a utilização das novas tecnologia pelas crianças em idade pré-escolar é benéfica para o seu desenvolvimento, existe alguma controvérsia em torno de saber até que ponto a sua utilização vai ao encontro das necessidades das crianças ou, pelo contrário, inibe experiências de desenvolvimento essenciais (Van Scoter, Ellis & Railsback, 2001).

A utilização dos computadores pelas crianças pequenas, desenvolve as suas competências de linguagem, sociais e cognitivas. Ao promover as interacções sociais contribui para aumentar a

motivação intrínseca destas. Por outro lado, a sua utilização capacita as crianças com novas formas de entendimento, proporcionando-lhes experiências e representações que não acontecem no mundo real (Seng, 1998, cit. Van Scoter, Ellis & Railsback, 2001).

Devem assim ser criadas oportunidades para que possam explorar programas adequados de software, num ambiente lúdico estimulante. É muito importante que os profissionais tenham em atenção as necessidades das crianças, planificando de forma equilibrada a abordagem a realizar com as mesmas (Murphy; DePasquale & McNamara, 2003).

4. MEMÓRIAS

4.1. O processo de recordar

Quer no campo das ciências, quer no das Artes, a principal função da mente consiste na atribuição de significados ao mundo que nos rodeia. Somos postos perante um dilema quando se procura aplicar uma visão construtivista da narrativa, à situação de auto biografia. Por exemplo, acontece em casos como aqueles em que as histórias não acontecem no mundo real, sendo sim, construídas na cabeça das pessoas. As histórias acontecem a pessoas que sabem como contá-las, o que poderá significar que as nossas autobiografias são uma construção, que deverá ser olhada, não como uma memória do que realmente aconteceu, mas como uma interpretação e reinterpretação contínua da nossa experiência (Bruner, 1987).

A narrativa imita a vida. A vida imita a narrativa. Vida, neste contexto, obedece ao mesmo tipo de construção da imaginação humana do que a narrativa. É construída por seres humanos, através de um raciocínio activo, o mesmo tipo de raciocínio, através do qual construímos as narrativas. Quando alguém nos fala da sua vida é sempre um feito cognitivo, um feito de

narração. Consiste num feito selectivo da memória. Na base do recontar da história de vida de cada um, encontra-se um feito interpretativo. A história pessoal de cada um, é, por um lado, uma narrativa privilegiada, mas ao mesmo tempo conturbada, na medida em que é reflexiva: o narrador e a figura central da narrativa são a mesma pessoa. Esta reflectividade pode criar alguns problemas, na medida em que pode existir algum desfasamento, uma vez que quem recorda coloca a recordação a um nível de “monumento” (Bruner, 1987).

Ainda segundo este autor, o processo cognitivo e linguístico, culturalmente moldado que guia ou conduz a auto narração das narrativas de vida, encerra em si o poder de estruturar a experiência perceptível, de organizar a memória, de segmentar e atribuir propósito aos acontecimentos da vida. No final, nós transformamo-nos na própria narrativa autobiográfica, através da qual falamos da nossa vida. Pode ainda encontrar-se nas auto-narrativas uma estrutura formal como suporte de uma ampla variedade de conteúdos. A mente encontra-se sempre comprometida. Nunca está totalmente livre. Não se pode falar da existência de um olhar inocente, capaz de apreender a realidade pura. Em seu lugar, encontram-se hipóteses, versões, cenários preconcebidos. Para se entender melhor uma história, dever-se-á ter em conta outras formas possíveis desta ser contada.

Segundo Josso 2004 cit. Redi & Gome (2008) as memórias possuem dimensões múltiplas. Controle do passado, possibilidade de realizar o contacto entre passado revisto e presente, representação e fixação de lembranças vividas.

“A memória afirma-se diferentemente da história pela capacidade de assegurar permanência, manifestações sobreviventes de um passado muitas vezes sepultado, sempre isolado do presente pelas muitas transformações, pelos cortes que fragmentam o tempo. Memória como lugar de persistência, de continuidade, de capacidade de viver o já não existente. Projecção do

passado no presente, identificação de marcas de uma continuidade pouco notável e certamente não compulsória” (Pinto & Sarmento, 2001, p. 295, cit. Redi & Gome 2008).

Segundo Sarmento 2007, cit. Redi & Gome (2008) “O estudo das concepções de infância deve, por isso, ter em conta os factores de heterogeneidade que as geram, ainda que nem todas se equivalham, havendo sempre, num contexto espaço-temporal dado, uma (ou por vezes, mais do que uma) que se torna dominante. O estudo dessas concepções, sob a forma de imagens sociais da infância, torna-se indispensável para construir uma reflectividade fundada num olhar não ofuscado pela luz que emana das concepções implícitas e tácticas sobre a infância” (p.29).

Bruner (1987) defende que o lugar é crucial, ocupa um lugar importante nas memórias que são contadas. O lugar não é simplesmente uma peça geográfica. É um constructo intrincado, detentor de uma linguagem dominante. A casa, o lugar de um ponto de vista de geografia física é um lugar que é interior, privado, íntimo e visto como seguro. O “mundo real” fica lá fora, exigente, anónimo, aberto, imprevisível e, conseqüentemente, perigoso. Cada narrador, à sua maneira, cria um cenário diferente acerca do mundo real, de forma a atribuir uma força adequada à cena em que as narrativas são construídas.

4.2. O espaço e o tempo

Na infância, o tempo e o espaço ocupam um lugar importante. Na investigação recente acerca da infância, segundo uma perspectiva social, é dada muita importância ao lugar (Holloway & Valentine, 2000).

Existe investigação rica e abundante acerca das memórias de lugares de infância (Cobb, 1976; Chawla, 1986; Sebba, 1991). Na sua grande maioria foram usadas entrevistas autobiográficas de forma a recordar e revelar os lugares favoritos na infância (Cooper-Marcus, 1978; Helphand, 1978; Hester, 1985). Alguns destes estudos mostraram a importância que a natureza teve no desenvolvimento da memória e dos valores ambientais (Chawla, 1994).

As “geografias” de infância começam a interessar-se por questões relacionadas com os lugares onde as crianças se encontram, como negociam o acesso a lugares específicos e como são atribuídos significados a esses lugares (Philo, 2000).

O significado que um lugar tem ou adquire é dado pelas pessoas que se encontram ligadas a esse local. Tendo em conta a importância dos limites na identificação de um lugar, pode utilizar-se o conceito de “border work” de Thorne (1993), para descrever o que as crianças fazem de forma a tornar um lugar exclusivo ou inclusivo, criando em paralelo, condições de pertença e de organização social. As crianças são dependentes, mas também são capazes de criar certa autonomia, dentro dos limites impostos pelos pais e pelos profissionais.

Segundo Sobel (1990) estudos qualitativos realizados com crianças e adultos, em diversas culturas, sugerem a existência de uma predisposição para a criação de lugares especiais, durante a infância.

Cobb, 1959, in Sobel (1990), referiu a infância como um estágio único de desenvolvimento para aprofundar a relação existente entre a pessoa e o mundo natural. Esta postura foi alvo de críticas acerca da “universalidade” das experiências descritas. Defende ainda que o que a criança quer mesmo, é descobrir um lugar para se auto descobrir. Isto vem alterar a posição geral acerca de que a auto exploração é que produz o conhecimento do mundo.

Esta autora sugere ainda que é crucial a participação das crianças em actividades de construção e modelação do mundo. Estas necessitam de oportunidades para criar e manipular os seus pequenos mundos, dentro dos seus limites. Através destas oportunidades serão então capazes de organizar o seu próprio mundo e, conseqüentemente descobrir-se e serem elas mesmas. Experiências relacionadas com a criação de “pequenos mundos” na infância, capacita o ser humano com habilidade necessária para moldar o mundo em seu redor, suporte essencial para o desempenho de um papel activo na vida adulta. A recordação na vida adulta, destes lugares especiais na infância, sugere que os mesmos desempenham um papel único e poderoso na construção do indivíduo. Assim, se durante a infância for permitido às crianças modelar os seus pequenos mundos, estas estarão em condições de, na vida adulta poderem participar na construção de um mundo maior (Cobb, 1959).

Cobb (1959) identificou alguns atributos que definem os “lugares especiais”, nomeadamente:

- São descobertos e construídos pelas próprias crianças;
- São secretos;
- São propriedade dos seus criadores;
- São seguros;
- São mundos organizados;
- Proporcionam poder aos seus criadores.

Bruner (1987) defende que o lugar é crucial, ocupa um lugar importante nas memórias que são contadas. O lugar não é simplesmente uma peça geográfica. É um constructo intrincado, detentor de uma linguagem dominante. A casa, o lugar de um ponto de vista de geografia física é um lugar que é interior, privado, íntimo e visto como seguro. O “mundo real” fica lá fora, exigente, anónimo, aberto, imprevisível e, conseqüentemente, perigoso. Cada narrador, à

sua maneira, cria um cenário diferente acerca do mundo real, de forma a atribuir uma força adequada à cena em que as narrativas são construídas.

Os lugares especiais permitem, tornam possível, ensinam. As formas de contar e de conceptualizar que lhe estão associadas tornam-se tão habituais que acabam por se transformar em estrutura da própria experiência, lançando raízes na memória, servindo não só como guia nas narrativas de vida, para o presente, mas dirigindo-as para o futuro.

Segundo Dovey (1990) as crianças sentem necessidade de encontrar lugares de refúgio, para escapar do mundo estruturado dos adultos. Esses refúgios funcionam como lugares de paz, lugares para sonhar. São muitas vezes lembrados em autobiografias e podem acontecer nos mais variados lugares, desde armários até jardins. São descritos de forma apaixonada e os seus autores afirmam que os mesmos contribuíram de forma significativa para a sua saúde mental.

Existe uma oposição espaço temporal entre os mundos dos adultos e o das crianças; entre os tempos fixos e com regras e os lugares e tempos das crianças onde é possível sonhar, haver mistério e liberdade. Os lugares lembrados com maior poder emocional revelam um sentimento de refúgio do mundo adulto, e um sentimento crescente de autonomia e independência imaginativa (Malouf, 1986).

4.3. A Natureza

Actualmente a cultura da infância tem grandes implicações no seu envolvimento com a natureza. A vida das crianças tornou-se mais estruturada e controlada, sendo menor o tempo dedicado ao contacto com a natureza, sem a supervisão directa dos adultos. À medida que a

infância foi sendo mais controlada, as interações com o mundo natural sofreram mudanças críticas (Louv, 1990).

Stilgoe (1987) sugere que o poder exercido pelos lugares especiais na natureza, reside no facto dos mesmos serem pouco utilizados, ou espaços abandonados, que oferecem um sentimento de liberdade e descoberta.

Segundo Cobb (1959) o exterior, a natureza, as árvores ocupam um enorme espaço de tempo na vida das crianças. Por exemplo as árvores especiais ou as casas nas árvores apresentam-se como um elemento poderoso de memória emocional, não como um elemento de refúgio, mas como um lugar de prazer e de paz. Ao ambiente é atribuída a responsabilidade pela forma de sentir em criança, ou pelas mudanças operadas enquanto pessoa. São ainda referidas experiências de carácter transcendente tais como relacionadas com o ambiente natural, sendo este o coração do desenvolvimento criativo das crianças. A descoberta e criação de lugares especiais na natureza surge como uma experiência comum para as crianças de todas as culturas. Ainda segundo esta autora, crianças entre os cinco e os onze anos encontram-se num estágio único de desenvolvimento propício ao aprofundamento da relação entre o indivíduo e o mundo natural.

Holloway & Valentine (2000) referem a ligação entre o campo e a infância. Mostram que as autobiografias sobre a infância e os livros para crianças contêm, frequentemente, temas de uma infância idílica, onde as crianças brincam na rua, longe do controle dos pais. Nesta paisagem rural, a inocência ideal da criança é representada através da sua proximidade à e com a natureza. Ainda segundo estes autores, o lugar da criança é em casa e não na rua. As crianças necessitam de ser supervisionadas, mesmo nos parques. Necessitam de ser protegidas, através de existência de limite de idade para frequência de determinados lugares.

Em zonas rurais, as crianças tendem a criar maior número de lugares especiais, devido por um lado, à existência de espaços abertos e, por outro, ao sentido de segurança por parte dos pais. As crianças beneficiam assim, da protecção e liberdade necessária para se sentirem confortáveis para explorar e criar. As zonas suburbanas serão menos propícias ao surgimento de lugares apropriados para brincar devido a constrangimentos de diversas naturezas, nomeadamente no planeamento intensivo da construção que não deixa espaços abertos para explorar. Ainda assim, as crianças tendem a procurar dentro das suas casas os “seus lugares especiais” (Cobb, 1959).

CAPÍTULO III

METODOLOGIA

Após a revisão bibliográfica, irá apresentar-se a definição de alguns procedimentos e perspectivas metodológicas que irão enquadrar e operacionalizar o trabalho proposto. Além do objecto de estudo, irá apresentar-se a questão central, os objectivos principais e os procedimentos metodológicos que se pretendem seguir.

Tendo em consideração o que se referiu no Capítulo I, como objecto de estudo definimos:

- Como os educadores de infância recordam as suas experiências de brincar na infância, e como entendem as brincadeiras actuais das crianças no jardim-de-infância, nomeadamente no que respeita à intencionalidade educativa e Orientações Curriculares adoptadas.

Os objectivos para este estudo são os seguintes:

- Perceber a forma como os educadores de infância viveram o brincar na infância;
- Comparar o brincar nas suas infâncias com o brincar actual;
- Compreender a visão dos educadores de infância sobre o brincar no jardim de infância.

1. RAZÃO DA ESCOLHA DO TEMA

A escolha do tema apresentado pareceu-nos ser de extrema importância, uma vez que o brincar desempenha um papel fundamental na infância, pretendendo-se contribuir assim para um melhor entendimento da importância que lhe é atribuído, actualmente na educação pré-

escolar, tendo subjacente como foi realizada a transição entre o significado das vivência de brincar na infância dos educadores e como estes o incluem actualmente, na sua prática pedagógica.

2. AMOSTRA

A amostra do estudo é constituída por um total de treze educadores de infância, a exercer funções nos jardins de infância da rede pública e das IPSS, numa cidade Algarvia. A amostra inicial compunha-se de dezasseis educadores de infância. Destes educadores, dois estavam ausentes, por motivo de doença e um recusou participar no estudo alegando motivos de carácter pessoal.

3. METODOLOGIA UTILIZADA

Qualquer processo de investigação científica exige que o investigador esteja apto a enunciar os princípios metodológicos, a utilizar processos e técnicas de investigação e a associar adequadamente o problema colocado e os recursos metodológicos. A opção por um ou outro tipo de investigação na tentativa de tentar perceber a complexidade do mundo real, reside no que o investigador considera corresponder adequadamente às idiossincrasias do objecto de estudo e à natureza dos problemas a estudar. Segundo Nóvoa (1991), “as opções científicas e metodológicas devem pautar-se por critérios de coerência e pertinência em relação ao objecto de estudo e não por uma qualquer decisão apriorística sobre a validade das teorias ou das práticas de investigação” (p. 30).

Para abordar e compreender o problema que se pretende estudar, assim como os resultados emergentes das questões orientadoras que integram o estudo, julga-se pertinente utilizar um

modo de investigação que permita o contacto directo com a situação e com os respectivos actores.

Assim, pretende-se privilegiar os processos relacionais e a interpretação do significado que as pessoas dão às coisas e à sua vivência, em detrimento dos produtos da acção e da comprovação de hipóteses pré-construídas (Bogdan & Biklen, 1994).

Deste modo, nesta fase, colocamo-nos na perspectiva de levar a cabo este estudo para encontrar pistas de reflexão, ideias e hipóteses de trabalho e não para verificar hipóteses pré-estabelecidas (Quivy & Campenhondt, 1995). Portanto, não é nossa intenção determinar relações de causa e efeito numa relação linear nem, tão pouco, explicar fenómenos, provar hipóteses e estabelecer leis gerais, mas antes particularizar e compreender os sujeitos e os fenómenos ou experiências como sendo únicos e singulares.

O desejo de compreender os problemas educativos a partir da perspectiva dos actores, através da inter-relação do investigador com os sujeitos de estudo, tendo em vista captar o significado das acções sociais, requer, portanto, a opção por uma metodologia qualitativa, uma vez que se pretende realizar um estudo descritivo / analítico acerca da percepção que os educadores têm acerca do brincar, tendo presente as suas próprias experiências de brincar na infância.

3.1. - Metodologia Qualitativa

A investigação qualitativa é reconhecida e valorizada, no campo da educação, a partir dos anos 60, do séc. XX. Bogdan & Biklen (1994), na sua obra sobre investigação qualitativa em educação definem a mesma como “uma investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais” (p.11). A investigação qualitativa é

apresentada como uma expressão genérica onde estão agrupadas várias estratégias de investigação que têm em comum determinadas características.

Em educação, a expressão investigação qualitativa é frequentemente substituída por investigação naturalista “porque o investigador frequenta os locais em que naturalmente se verificam os fenómenos nos quais está interessado, incidindo os dados recolhidos nos comportamentos naturais das pessoas: conversar, visitar, observar, etc” (Guba, 1978, Wolf, 1978^a, cit. Bogdan & Biklen, 1994, p.17).

A investigação qualitativa privilegia, essencialmente, a compreensão dos problemas a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação. Neste contexto, Bogdan & Biklen (1994) consideram que esta abordagem permite descrever um fenómeno em profundidade através da apreensão de significados e dos estados subjectivos dos sujeitos, pois nestes estudos há sempre uma tentativa de captar e compreender, com pormenor, as perspectivas e os pontos de vista dos indivíduos sobre determinado assunto.

Atendendo ao pormenor pretendido, isto é, à necessidade de aprofundar o conhecimento em relação ao sujeito, a maioria das pesquisas qualitativas são efectuadas com pequenas amostras de sujeitos. Porém, o importante não é o número de pessoas que vai prestar a informação, mas o significado que esses sujeitos têm (Bogdan & Biklen, 1994; Ludke & André, 1986).

Podemos afirmar que o desenvolvimento da investigação se assemelha a um “funil”, porque no início há questões ou focos de interesses muito amplos, que no final se tornam mais directos e específicos. O pesquisador vai precisando melhor esses focos à medida que o estudo se desenvolve (Ludke & André, 1986, p. 13).

Este tipo de investigação orienta-se por uma perspectiva hermenêutica e interpretativa dos fenómenos educativos, procurando compreender o processo educativo a partir da indução dos significados dos próprios contextos na sua singularidade e complexidade. O processo de produção de conhecimentos nesta perspectiva, dá-se à medida que se recolhem e analisam os dados (Bogdan & Biklen, 1994).

Segundo Bogdan & Bilken (1994), a investigação qualitativa possui cinco características, que podem estar presentes na sua totalidade, ou não, nos estudos considerados qualitativos. Assim, a investigação qualitativa caracteriza-se por:

1. O ambiente natural constitui-se como fonte directa de recolha dos dados, sendo o investigador o instrumento principal. Os dados são recolhidos em situação e complementados no contacto directo. Para os investigadores qualitativos as acções compreendem-se melhor se estiverem contextualizadas, atendendo a que “divorciar o acto, a palavra ou o gesto do seu contexto é perder de vista o seu significado” (p. 48).
2. Os dados são recolhidos sob a forma de palavras ou imagens, contendo citações com o fim de ilustrar, descrever e substanciar a sua apresentação. Tudo o que é recolhido tem potencial para constituir uma pista, nada é considerado como um dado adquirido e nada escapa à avaliação. Os investigadores qualitativos, ao analisarem os dados, tentam respeitar a forma em que estes foram registados ou transcritos.
3. A compreensão dos processos pelos quais as pessoas atribuem significados, a origem dos termos e rótulos para identificar os alunos, como surgem determinados acontecimentos, é mais importante, mais rico, do que propriamente os resultados ou o produto que se obtenha.

4. Os investigadores qualitativos tenderem a analisar os seus dados de forma indutiva. Os dados recolhidos não têm como objectivo confirmar hipóteses construídas previamente, mas, pelo contrário, “as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando” (p. 50). O processo de análise dos dados, no início, é um processo completamente aberto, uma vez que o investigador parte da premissa de que tudo pode ser importante, vai-se tornando mais fechado e específico à medida que se vão construindo categorias e se estabelecem relações entre elas.
5. O significado ser de importância vital neste tipo de abordagem. O investigador qualitativo considera de extrema importância a forma como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas, as chamadas perspectivas participantes. Aprender estas perspectivas é compreender a dinâmica interna das situações, que é frequentemente invisível para o observador exterior. Os investigadores qualitativos em educação estão permanentemente a questionar os sujeitos com o objectivo de perceber o que eles experimentam e como interpretam as suas experiências.

Martinelli (1999), faz referência a três pressupostos que fundamentam a aplicação de metodologias qualitativas:

1. Reconhecimento da singularidade do sujeito. O investigador permitirá ao sujeito a sua revelação através do discurso e da acção.
2. Reconhecimento da importância de se conhecer a experiência social do sujeito e não apenas as suas circunstâncias de vida. Através da aplicação das metodologias qualitativas poder-se-á aceder ao modo de vida do sujeito, à forma como constrói e

vive a sua vida, como se manifestam os seus sentimentos, valores, crenças, costumes e práticas sociais quotidianas.

3. Reconhecimento de que conhecer o modo de vida do sujeito pressupõe o conhecimento da sua experiência social. O investigador acederá à realidade do sujeito a partir dos significados atribuídos pelo próprio sujeito.

A mesma autora faz referência a três características abrangentes das pesquisas qualitativas:

1. Um carácter inovador, atendendo a que procura as interpretações, os significados atribuídos pelos sujeitos às próprias experiências de vida;
2. Uma dimensão política, partindo da realidade dos sujeitos e a eles retornando de forma crítica e afirmativa;
3. Um exercício político, uma construção colectiva, é uma pesquisa que se realiza pela via da complementaridade.

Os investigadores qualitativos abordam o mundo de forma minuciosa, na tentativa de ilustrar, de forma mais completa possível, as situações e as experiências dos sujeitos (Bogdan & Biklen, 1994).

Por vezes são acusados de influenciarem os dados que recolhem dado que, ao serem processados pela sua mente antes de serem postos no papel, correm o risco de registarem aquilo que pretendem ver e não o que realmente se passa. Quem investiga tem sempre subjacente à sua actividade valores e finalidades, já que quaisquer que sejam os instrumentos usados e os utensílios de análise, é sempre ele quem os escolhe, os emprega e quem vai em seguida explorar os resultados. Deste modo o investigador nunca pode ser neutro. Daí que

Bogdan & Biklen (1994, p. 67) afirmam que “os dados carregam o peso de qualquer interpretação”.

Apesar disso, procura-se não deixar ir demasiado longe a subjectividade desse envolvimento para não enviesar o conhecimento e a interpretação da realidade, na medida em que o objectivo principal do investigador qualitativo é o de construir conhecimento e não o de dar opiniões sobre determinado contexto.

O investigador estabelece uma relação simultânea dentro e fora do mundo do sujeito. Dentro, porque se relaciona com o sujeito de forma cada vez menos formal; fora, porque quando está a recolher os dados está a aprender e compreender algo através do sujeito, embora mantenha sempre um certo distanciamento, sendo empático e, simultaneamente, reflexivo (Bogdan & Biklen, 1994).

Baptista (1999) sublinha que no processo de pesquisa qualitativa é de extrema importância a “acuidade inventiva do pesquisador, que é um activo descobridor do significado das acções e das relações que se ocultam nas estruturas sociais, devendo captar o universo das percepções, das emoções e das interpretações dos informantes no seu contexto” (p. 37).

O investigador tem um papel extremamente importante em todo o processo da pesquisa, pelo que surge a necessidade de ampliar de forma sistemática os seus conhecimentos, de reflectir sobre a teoria, sobre as técnicas, de forma a tornar confiáveis os resultados da investigação. O investigador qualitativo observa os locais, os objectos e os símbolos, as pessoas, os comportamentos, as interacções verbais, a maneira de fazer, de estar e de dizer, observa as situações, os ritmos, os acontecimentos, impõe a sua presença, é o principal instrumento de pesquisa (Baptista, 1999).

4. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

Como foi referido anteriormente, este estudo debruça-se sobre a visão dos educadores de infância acerca do brincar actual e das suas percepções sobre o brincar, na infância. Assim, pensa-se que a selecção de técnicas de pesquisa deve ser feita de modo a possibilitarem uma aproximação das realidades referidas, bem como darem aos principais sujeitos implicados a possibilidade de narrarem as suas próprias interpretações de tais realidades, de narrarem as suas concepções. Surge, assim, a necessidade de os educadores de infância sujeitos desta investigação enveredarem por um caminho de retrospecção, o que implica uma abordagem biográfica de forma a que seja “acessível o particular, o marginal, as rupturas, os equívocos, que são elementos fundamentais da realidade social e, sobretudo, explicam por que razão não existe apenas reprodução” (Digneffe, 1997, p. 209-210). Através desta abordagem é possível captar a espessura do social, quer na sua diversidade quer nas suas múltiplas contradições. Daí que uma das técnicas centrais do estudo que se pretende realizar seja a entrevista biográfica a fim de permitir que os sujeitos não façam somente um relato das suas percepções e experiências, mas se encaminhem para “uma actividade de comunicação feita de deambulações, de encontros e de acasos” (Digneffe, 1997, p.215).

O instrumento de recolha de dados usado foi a entrevista. A entrevista apresentada divide-se em duas partes distintas, mas interligadas entre si. A primeira é constituída por questões fechadas, para identificação da amostra. A segunda é constituída por questões abertas, de forma a alcançar uma maior profundidade nas respostas. A análise das entrevistas foi tratada anonimamente.

4.1. A entrevista biográfica

A entrevista constitui um processo de interações que possibilita o acesso ao que as pessoas pensam sobre determinado assunto, aos seus próprios pontos de vista, aos seus valores. No fundo permite aceder às representações que as pessoas têm das coisas e das situações, respeitando, como referem Quivy & Campenhoudt (1995), “os seus próprios quadros de referência...a sua linguagem e as suas categorias mentais” (p. 194).

Pretendeu-se que os entrevistados se descobrissem, se abrissem, quer em relação às recordações de infância, quer em relação à forma como percebem o brincar actualmente. Existiu assim a necessidade do recurso à abordagem biográfica, na tentativa de captar as suas vivências sociais, na forma como se relacionam com as condições físicas e sociais que lhes são particulares.

As entrevistas biográficas podem incidir na totalidade da vida ou orientar-se para determinados domínios do vivido. No presente estudo, as entrevistas foram orientadas essencialmente para o tempo de infância dos educadores, no período que antecedeu a entrada na escola do ensino primário, tendo sido, em paralelo, contemplado o período actual de vida desses mesmos educadores.

Os educadores de infância entrevistados, quando confrontados com as suas memórias, ao fazerem as suas narrativas, abriram-se ao outro, mas para além de se abrirem, descobriram-se a si próprios. É através desta descoberta, desta compreensão retrospectiva, que a abordagem biográfica reforça o princípio segundo o qual é sempre a própria pessoa que se forma e forma-se na medida em que elabora uma compreensão sobre o seu percurso de vida (Nóvoa, 1998).

Os educadores recordaram momentos e pessoas marcantes na história das suas vidas, mais especificamente na sua infância. Foram colocados perante memórias que provocaram sentimentos e desencadearam várias emoções, nomeadamente de alegria e de alguma nostalgia. Recolheram-se testemunhos, tentando-se descrever acontecimentos vividos. No fundo tentou-se entrar na vida destes educadores, compreender alguns factos, estando implícito um “processo interpretativo” (Denzin 1989, cit. Vasconcelos, 1997, p. 48). Processo que Meason & Skes (1992) definem como um processo de “ouvir para além de” (cit. Vasconcelos, 1997, p. 56). Nesta perspectiva, podemos considerar que as entrevistas realizadas são de carácter interpretativo/compreensivo.

Segundo Kauffmann (2001), este tipo de entrevista apoia-se em alguns princípios considerados fundamentais, nomeadamente:

- atribuição de maior importância ao entrevistado;
- escuta atenta da pessoa que fala;
- integração numa dinâmica;
- empenhamento activo do entrevistador nas perguntas para provocar a implicação do entrevistado;
- interpretação do material que não deve ser evitada aquando da análise de conteúdo, mas constituir um elemento decisivo.

Este autor acrescenta que este tipo de entrevista se ancora em três pólos: a empatia, a implicação mútua e a vida do entrevistado. Para se obter a informação desejada do entrevistado é necessário entrar na sua biografia. É uma viagem guiada pelo entrevistador, autor do tema.

Segundo Nóvoa (1991), numa investigação qualitativa tem que se manter “uma responsabilidade social e ética que obriga o investigador a uma vigilância crítica sobre si próprio” (p. 37), pelo que consideramos que se devem estabelecer determinados compromissos com o entrevistado, ou seja, um contrato de confiança, atendendo a que as pessoas nos vão confidenciar aspectos das suas vidas. Deste modo, o investigador obriga-se a garantir o anonimato, pedir autorização para gravar a entrevista e proceder à devolução da entrevista depois de transcrita com a possibilidade de reformulação e / ou comentários.

4.2. A Narrativa

A premissa principal, que serve de suporte à narrativa, reside na constatação de que os seres humanos são, por natureza, contadores de histórias (Mc Adams, 1993 & McLeod, 1997), tendo em conta que contar uma história é um método básico que as pessoas utilizam para criar, sustentar e atribuir significado às suas vidas (Holland & Kilpatrick, 1993). As narrativas que os sujeitos constroem revelam as suas intenções, os significados que lhes atribuem, as suas identidades e práticas culturais, e as suas crenças. Através da narrativa o investigador tem acesso às construções e interpretações pessoais, mais aprofundadas pessoais, do sujeito da narrativa

Os investigadores no campo da psicologia e antropologia dedicam, actualmente, grande atenção à utilização da interpretação através das narrativas dos sujeitos de investigação (Gergen & Gergen, 1984; Lieblich & Josselson, 1994; Rosenwald & Ochsberg, 1992). A narrativa é associada a um discurso em que a narração utiliza elementos de estilo e de estrutura muito particulares. Através da narrativa, os sujeitos expressam as suas concepções acerca de experiências vividas num contexto cultural particular.

Gullestad (1996), referiu problemas de carácter metodológico que surgem quando se utiliza material autobiográfico para analisar a infância e os pontos de vista dos adultos em relação e essa mesma infância. Põe ênfase na importância da reflexão que surge no momento das narrativas: quando a mesma trata do “agora” do presente, e do “então” do passado. Defende que existe uma contradição fundamental entre a verdade e autenticidade por um lado, e por outro, uma realidade que é construída no momento. Assim, quando se utiliza a narrativa para compreender o ponto de vista dos sujeitos, devemos fazer a distinção entre a infância que foi vivida, experienciada, e aquela que surgiu da reflexão, através da narrativa.

5. Procedimentos

Como foi anteriormente referido, utilizou-se uma abordagem metodológica, de carácter qualitativo, na recolha e tratamento da informação obtida. Assim, anterior ao processo de recolha de dados, houve uma fase prévia, onde se realizaram entrevistas piloto, numa tentativa de testar o guião de entrevista. As mesmas eram constituídas por perguntas abertas e semi-abertas e da sua aplicação resultaram ajustes pontuais em duas questões, por se constatar que a aplicação das mesmas conduzia a alguma repetição. Na entrevista final, as duas questões em causa, constituíram-se apenas numa.

O processo de recolha dos dados teve lugar ao longo de três meses, de Maio a Agosto de 2005, período ao longo do qual foram contactados os jardins de infância, da rede pública e das IPSS existentes na cidade onde o estudo teve lugar. Foram feitos contactos individualizados com cada educadora de infância, tendo sido apresentados os objectivos do mesmo, e o que se pretendia através das entrevistas e onde se informava que todo o processo era confidencial. Foi então combinado o horário que melhor se adequava a cada caso. Cada entrevista foi realizada em locais previamente combinados, tendo uma duração média de duas horas e sendo

gravadas com recurso a técnica de áudio. Após este período de abordagem inicial, passou-se à etapa seguinte que consistiu na transcrição das entrevistas, onde foi possível reconstituir “o tom, as linhas de força, as coerências e as contradições do discurso produzido pelos educadores” (Benavente, 1990, p. 181).

6. Processo de Tratamento e Análise dos Dados Recolhidos

A fase de organização e sistematização dos dados, foi realizado em duas etapas distintas. Na primeira, efectuou-se a leitura de cada entrevista, segundo a ordem porque foram realizadas, no sentido de perceber um conhecimento mais aprofundado acerca dos dados nelas contidos. Pretendeu-se assim, identificar aspectos significativos do discurso dos educadores, numa tentativa de encontrar as “unidades centrais de significado emergentes do discurso” (Marcelo, 1991, p. 12).

Foram então agrupadas as unidades de classificação em grandes temas, categorias e subcategorias de análise, de modo a não se perder, mas se evidenciar a riqueza e diversidade dos discursos. Na segunda etapa, procedeu-se à revisão da categorização, anteriormente efectuada, tendo-se elaborado grelhas de análise, contendo os grandes temas, categorias, subcategorias e unidades de registo.

CAPÍTULO IV

APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

Como referido no Capítulo III, esta investigação estudou uma população de 13 educadores de infância que trabalham em jardins de infância da rede pública e da IPSS, numa cidade Algarvia. Desta forma a apresentação e análise dos resultados segue a estrutura da entrevista.

1. CARACTERIZAÇÃO DA POPULAÇÃO DO ESTUDO

Em seguida, apresentamos os dados referentes à situação pessoal e profissional dos educadores de infância que constituem a amostra deste estudo.

Quadro 1
Género dos Educadores

Género	Nº	Percentagem (%)
Feminino	13	100%

Podemos concluir, através da análise do Quadro 1 que todos os educadores são do género feminino.

Quadro 2
Idade dos Educadores

Idade	Nº	Percentagem (%)
(20-29)	2	15.3%
(30-39)	7	53.8%
(40-50)	3	23%
(superior a 50)	1	7.6%

Podemos concluir, através da análise do Quadro 2 que, a maioria dos educadores (53.8%) se encontra no intervalo de idades entre os 30 e os 39 anos de idade, seguido com 23% dos inquiridos com idades compreendidas entre os 40 e 50 anos de idade, e 15.3% dos educadores com idades compreendidas no intervalo entre os 20 e os 29 anos de idade. Por último, com a menor percentagem (7.6%) encontram-se os educadores com idades superiores a 50 anos.

Verifica-se que a maioria dos educadores tem entre 30 e 39 anos de idade, logo podemos constatar que os educadores são profissionais já com alguma maturidade pessoal e profissional.

Quadro 3
Formação Académica dos Educadores

Formação Académica	Nº	Percentagem (%)
Bacharelato	4	30.7%
Licenciatura	8	61.5%
Mestrado	1	7.6%

O Quadro 3 mostra que a maioria dos educadores (61.5%) tem uma Licenciatura; 30.7% tem o Bacharelato e 7.6% tem o Mestrado.

Podemos assim constatar que a maioria dos educadores (61.5%) tem um grau académico de formação superior.

Quadro 4
Conclusão do Curso de Educadores de Infância

Ano de Conclusão	Nº	Percentagem (%)
Anterior a 1980	1	7.6%
(1980-1989)	3	23%
(1990-2000)	8	61.5%
(Posterior a 2000)	1	7.6%

O Quadro 4 mostra que 61.5% dos educadores concluíram a sua formação académica no intervalo de tempo compreendido entre os anos de 1990 e 2000, seguindo-se 23% dos educadores que concluíram a sua formação académica entre os anos de 1980 e 1989, encontrando-se uma percentagem semelhante (7.6%) para os educadores que concluíram a sua formação académica antes de 1980 e após 2000.

Podemos assim concluir que a maioria dos educadores representados (61.5%) realizou a sua formação em Educação de Infância, entre 1990 e 2000.

Quadro 5
Tempo de Serviço

Anos de Serviço	Nº	Percentagem (%)
(1-4)	1	7.6%
(5-10)	4	30.7%
(11-30)	7	53.8%
(Superior a 30)	1	7.6%

Através da análise do Quadro 5 podemos concluir que a maioria dos educadores (53.8%) tem um tempo de serviço situado entre onze e trinta anos, seguindo-se uma percentagem de educadores (30.7%) com tempo de serviço situado entre cinco e dez anos. Por último encontra-se uma percentagem de educadores (7.6%) com tempo de serviço situado entre um e quatro anos, e igual percentagem de educadores (7.6%) com tempo de serviço superior a trinta anos. Assim, os educadores que constituem a amostra já possuem experiência profissional.

Quadro 6
Tipo de Instituição onde os Educadores exercem Funções

Instituição	Nº	Percentagem (%)
Jardim-de-Infância da Rede Pública	6	46.1%
Jardim-de-Infância da IPSS	7	53.8%

Através da análise do Quadro 6 verificamos que a percentagem de educadores que exerce funções nas Instituições da Rede Pública (46.1) se encontra muito próxima da percentagem de educadores que exerce funções nas Instituições de IPSS (53.8%).

Quadro 7
Tempo de Serviço na Instituição

Anos de Serviço	Nº	Percentagem (%)
Inferior a 1 ano	1	7.6%
(1-4)	7	53.8%
(5-10)	5	38.4%

Em termos de percentagem verificamos que a maioria dos educadores (53.8%) exerce a sua profissão na Instituição num período de tempo compreendido entre 1 e 4 anos, seguido de 38.4% dos educadores que exercem a profissão na Instituição num período de tempo compreendido entre cinco e dez anos, e 7.6% dos educadores que exercem a sua profissão na Instituição num período de tempo inferior a um ano.

Podemos assim concluir que somente 38.4% dos educadores se encontra a trabalhar na Instituição há pelo menos, cinco anos.

Quadro 8
Educadores com Filhos

Filhos	Nº	Percentagem (%)
Sem Filhos	6	46.1%
(1-2)	6	46.1%
3 ou mais filhos	1	7.6%

Como é apresentado no Quadro 8, a percentagem de educadores sem filhos (46.1%) é semelhante à percentagem dos educadores que têm entre 1 e 2 filhos. A percentagem de educadores com três ou mais filhos é somente de 7.6%.

2. AMBIENTE FAMILIAR NA INFÂNCIA

2.1. Ambiente Físico

Na infância, um número reduzido de educadoras residiam em apartamento na cidade, incluindo-se neste grupo, educadores que viveram a sua infância em África e educadores que viveram a sua infância em cidade num país estrangeiro, como refere uma educadora:

Eu nasci em Londres e fiquei lá até aos cinco anos. Sou filha de pais portugueses que emigraram para Inglaterra. Eu morava num apartamento...

Noutros casos, residiam em aldeias, como refere uma educadora:

Eu nasci numa aldeia Transmontana, onde morava toda a minha família. Era uma das primeiras casas à entrada da aldeia. Só havia um acesso para a aldeia, e era por ali que toda a gente passava. E eu gostava de morar ali porque via toda a gente passar...

Noutros casos, residiam num sítio, no campo, num aglomerado com poucas habitações, como refere uma educadora:

Era no campo. Uma casa térrea, mesmo no campo, num cerro. É população dispersa, mas junto à minha casa estavam mais umas quatro ou cinco habitações...

Noutros casos (poucos), as educadoras residiam numa habitação única no campo, como refere uma educadora:

Pois morava no campo. Mesmo campo. Só uma habitação...

A maior parte das educadoras passou a sua infância em sítios rurais, tendo assim oportunidade de desenvolver as suas experiências de brincar num ambiente rural.

2.1.1. Tipo de habitação

Verificamos que a maioria das educadoras residiam em casas grandes, com existência de muito espaço. Como refere uma educadora:

Tivemos sempre vivendas, com muito espaço, mudei várias vezes de terra, mas havia sempre casas grandes...

Outra educadora refere:

Eu morava numa vivenda enorme, foi construída pelo meu avô que tinha vindo do Brasil e fez um casarão na altura, de rés-do-chão e primeiro andar. A casa tem noventa anos a casa era enorme...

Algumas educadoras viviam em casas grandes, mas com poucas condições. Como refere uma educadora:

A casa era grande sem muitas condições. Não tinha casa de banho, era uma casa, se bem que grande, mas velha. Não tinha água canalizada, nem luz eléctrica, e por acaso foi uma coisa que me marcou porque a luz eléctrica veio entretanto, eu estava habituada aos candeeiros a petróleo e de repente cheguei a casa e estava tudo iluminado...

Um grupo menor de educadoras residiam em casas de média dimensão, como refere uma educadora:

Eu morava num apartamento, não tinha aqueles pátios, era num último andar, tinha apenas um terraço, o apartamento era de tamanho médio. Tinha um corredor enorme ao meio...

Outro grupo de educadoras residia em habitações de pequena dimensão, com pouco espaço, como refere uma educadora:

A casa era pequena, o espaço dentro de casa era muito reduzido...

2.1.2. Quarto próprio

A maioria das educadoras tinha o seu próprio quarto. Como refere uma educadora:

Tinha um quarto meu. Só para mim. Nesse quarto estariam os meus brinquedos e jogos. Era um espaço só meu...

Um grupo menor de educadoras partilhava o quarto com os pais ou com os irmãos. Como refere uma educadora:

Dormi sempre com a minha irmã. Tinha cama, mas eu gostava de dormir com ela, mesmo na cama dela...

Um grupo menor de educadoras partilhava o quarto com a avó. Como refere uma educadora:

O quarto era um quartinho muito acolhedor. Tinha duas camas e muitos brinquedos. Tinha uma janela enorme. Quando nevava aquilo era lindo de ver, a neve ficava no parapeito da janela e eu metia-me na janela a olhar lá para fora. Dormia com a minha avó no quarto no quartinho...

2.1.3. Espaço Exterior

Constata-se que a maioria das educadoras usufruía de muito espaço exterior para brincar.

Como refere uma educadora:

Com muito espaço exterior. Sempre me lembro de ter muito espaço para brincar, ter muito quintal com muita árvore, muita horta, muito pomar. Dessa altura guardo uma noção de espaço agradável, grande, luminoso. Brincávamos muito no quintal, na rua. Havia sempre muito espaço...

Um grupo menor de educadoras tinha apenas terraço em apartamento, com pouco espaço.

Como refere uma educadora:

A casa não tinha aqueles pátios. Era num último andar. Tinha apenas um terraço, mas não era um pátio assim muito acolhedor, nem tinha muita segurança, pois quando nos íamos assomar podia haver algum descuido e cairmos lá para baixo. O espaço exterior, só o espaço dos parques. Ia ao fim-de-semana, sempre com os pais e com a avó também...

2.1.4. Brinquedos

Algumas educadoras tinham brinquedos. Como refere uma educadora:

Mas lembro-me sempre de termos tido muitos brinquedos, muitas coisas e mais as coisas que nós inventávamos. Tínhamos brinquedos comprados, lembro-me de há uma data de anos já ter Legos, porque em Moçambique havia coisas que se podia comprar na África do Sul. Lembro-me de ter Barbies, portanto isto há volta de quarenta anos...

A maioria das educadoras tinha também brinquedos que construía e criava a partir de materiais naturais.

Como refere uma educadora:

E tínhamos muitas coisas que fazíamos, porque aprendíamos com os nossos empregados e os nossos colegas, e os filhos dos empregados. Construíamos guitarras de latas de azeite e de madeira, carrinhos de arame, com o volante assim comprido e assim montes de coisas esquisitas e objectos de folha de palmeira. Eles lá faziam muito isso e nós como crianças adorávamos mais aquilo do que as outras coisas...

Ou como refere outra educadora:

Nós tínhamos brinquedos, o rolo da massa, tínhamos alguidares, tínhamos formas, tínhamos tachos. Eu tinha bonecas, tinha panelas, tinha conjuntos de cozinha. As minhas amigas não tinham brinquedos, mas elas brincavam tanto ou mais do que eu. Acho que aprendi muito com o facto de não haver brinquedos, com um bocado de madeira, nós imaginávamos uma coisa qualquer...

Algumas educadoras tinham irmãos do género masculino, o que proporcionava o contacto com os brinquedos “próprios de meninos”. Como refere uma educadora:

E depois, como eu tenho mais três irmãos, dois são rapazes, havia muitos piões e berlindes. Como éramos duas raparigas e dois rapazes, acabávamos por partilhar tudo.

Muitas educadoras declararam não ter brinquedos, ou ter poucos brinquedos, restando-lhes apenas a invenção ou criação dos mesmos. Como refere uma educadora:

Não me lembro de ter muitos brinquedos, nem por isso. Na altura as condições económicas não eram muitas, e como nós vivíamos no campo, os brinquedos eram

todos inventados. Lembro-me que, por exemplo, com os tijolos e canas fazíamos os carrinhos, com um banquinho atrás, depois fazíamos duas fileiras de tijolos à frente, com uma cana enfiada e era o carrinho. Tínhamos outros que fazíamos também com uma cana comprida, com uma roda. Era este tipo de brinquedos assim. Depois também aproveitávamos aros de bicicletas com um pau ou um ferro. Enfiávamos na jante e era as rodinhas. Com os pneus, também com um pau. O que me lembro de brinquedos era só mesmo com os recursos de lá, naturais...

As afirmações acima referidas estão de acordo com Lascarides & Hinitz (2000) quando referem que as crianças sempre brincaram. Quando não tinham brinquedos, utilizavam objectos disponíveis no meio circundante.

No caso de uma educadora, a família tinha poder económico, mas não estava desperta para a importância dos brinquedos. Como refere a educadora:

Os meus pais tinham condições económicas. Vivíamos bem, mas neste aspecto dos brinquedos, não sei... Só me lembro de ter o “Zezé”, um boneco comprado pela minha mãe. De resto só me lembro de coisas que me deram. Não me lembro de mais nada que a minha mãe me tivesse comprado...

2.1.5. Livros

Schickedanz (1978) refere que a leitura e o contar histórias desempenham um papel importante no desenvolvimento da criança. Segundo este autor, os efeitos de ouvir histórias contadas pelos familiares, são muito positivos, uma vez que a criança, em casa, tem oportunidade de escolher os livros, tem acesso fácil aos mesmos e pode sentar-se no colo do adulto de modo a seguir o texto e folhear as páginas do livro.

A maioria das educadoras tinha livros de histórias e o pai, a mãe, os irmãos ou a avó contavam-lhes histórias. Como refere uma educadora:

Tinha bastantes livros. A minha mãe também me comprava muitos livros e o meu pai lia muitas histórias, à noite. Quando chegava do trabalho, gostava muito de me ler histórias. E a minha avó, que Deus tem, ao serão também me contava muitas histórias antigas, daquelas de tradição oral, e essas são aquelas que eu retenho mais na memória...

Um pequeno número de educadoras refere não ter tido acesso a livros. Como refere uma educadora:

Não tinha livros. Só mesmo os do meu irmão que andava na escola...

2.1.6. Jogos

A maioria das educadoras não tinha jogos. Como refere uma educadora:

Nunca tive jogos. Aliás os meus pais eram analfabetos e isso também contribui para eles não valorizarem esse tipo de brinquedos e o poder económico também não era como é hoje...

Um grupo pequeno de educadoras refere ter possuído alguns jogos. Como refere uma educadora:

Lembro-me de já ter Legos, porque havia coisas que se podia comprar na África do Sul...

2.1.7. Media

Embora a maioria das educadoras tivesse acesso aos media (rádio e televisão), sobretudo ao rádio, estes não constituíam meios de entretenimento muito utilizados pelas educadoras. Nalguns casos só tiveram acesso aos mesmos, num período mais tardio. Como refere uma educadora:

Via pouco televisão. Eu tinha televisão, mas a minha mãe não me deixava ver muita coisa. Via só os desenhos animados que passavam ao domingo de manhã. A minha mãe não via televisão à noite. Conversávamos junto à lareira, na cozinha. Essencialmente tínhamos a sala onde tínhamos a televisão, onde estávamos às vezes, mas mais no Verão. Tinha rádio, também ouvia às vezes. Eu lembro-me da minha mãe ouvir, e por consequência nós ouvíamos também, mas sinceramente não vivenciei muito, era só aquela presença...

O rádio tinha mais importância nas vivências das educadoras. Como refere uma educadora:

Tinha rádio e televisão. Eu adoro o rádio. Desde pequenina estava sempre com o rádio a tocar. Tinha o rádio sempre em casa, sempre ligado. Ainda hoje está sempre o rádio ligado...

Um menor número de educadoras refere não ter acesso a televisão, mas tinha acesso a rádio.

Como refere uma educadora:

Só tivemos televisão quando eu tinha nove anos, porque não havia electricidade. Só houve electricidade quando eu entrei para a escola primária. E eu lembro-me do meu pai ir comprar a televisão nessa altura. Só tínhamos rádio. Lembro-me do meu pai ouvir as notícias e os meus irmãos também, mas eu não. Lembro-me de ver o rádio. Ainda tenho a imagem dele na memória...

2. 2. Ambiente Socio-Económico

2.2.1. Presença dos Pais

Todas as educadoras referem a presença dos pais em casa, ao longo da infância, com excepção de uma educadora que refere o facto do pai se ter ausentado para trabalhar, por períodos de tempo pontuais. Como refere a educadora:

A minha mãe estava em casa, para cuidar de nós, não trabalhava fora. Disponibilizava o tempo dela para nós. Tínhamos terrenos, mas ela nunca se dedicou aos animais, nem à horta. Lembro-me da minha mãe sempre muito presente. O meu pai esteve em casa nos meus primeiros dois anos de vida, mas depois teve uma ausência, mais ou menos de dois anos, por períodos de seis meses. O meu pai estava presente nestes meses essencialmente, eu lembro-me mais destes meses em que ele vinha.

2.2.2. Família Alargada

A maioria das educadoras vivia no seio de família alargada. Como refere uma educadora:

Em casa portanto estava o pai, a mãe e sete filhos e a minha avó. Era um agregado familiar alargado. É assim, eu sou a mais nova de oito irmãos, e com uma diferença muito grande. Era a mais nova, rodeada de mimos, claro. Sempre convivi com pessoas mais crescidas. Éramos quatro raparigas e quatro rapazes. Lembro-me sempre da existência dos meus irmãos em casa. Tive um irmão que foi para o Brasil. Era sempre um ambiente muito vivo, muito bom, com muita vida à volta. Tinha família à volta, por perto, tinha tios, tias, costumávamos encontrar-nos. Tive um bom ambiente familiar...

Apenas duas educadoras referem o facto da sua família ser muito pequena. Como refere uma educadora:

Eu sou filha única. Tive uma avó paterna a viver em casa, mas depois foi pouco tempo. Eu tive muita convivência com a minha avó, mesmo muita. A minha avó era muito agarrada a mim, e eu era agarrada a ela. Não me lembro de brincar com ela, mas lembro-me de ir a casa das vizinhas, que eram amigas dela, e ela levava-me sempre. Lembro-me das conversas que elas tinham...

2.2.3. Ocupação dos Pais

Na maioria dos casos, a família dedicava-se à agricultura, encontrando-se o pai a trabalhar no campo e a mãe a dar uma ajuda pontual. Como refere uma educadora:

Os meus pais encontravam-se em casa. O meu pai era agricultor. A minha mãe era doméstica e fazia alguns trabalhos no campo. Estavam sempre por perto...

Noutros casos, o pai trabalhava fora de casa e a mãe estava em casa a cuidar dos filhos. Como refere uma educadora:

O meu pai trabalhava fora, era escrivão. A minha mãe ficou sempre em casa...

Nalguns casos (poucos) os dois progenitores trabalhavam fora de casa. Os filhos ficavam ao cuidado das avós. Como refere uma educadora:

Os meus pais trabalhavam fora de casa e nós, muitas vezes, ficávamos com a minha avó...

2.2.4. Animais de Estimação

A maioria das educadoras tinha animais domésticos ou convivia com animais do campo.

Como refere uma educadora:

Havia os cães e os gatos como havia na casa de toda a gente da localidade. Nós brincávamos com os cães e com os gatos. Lembro-me dos cães morrerem. Assistia ao ritual das pessoas fazerem buracos para enterrarem os animais que morriam... Quer dizer, acho que o enfrentar a morte, o lidar com a morte, tem a ver com a minha infância e com os animais que morriam. Naturalmente, os cães e os gatos morriam, e as pessoas não iam ao veterinário como vão agora... para além dos cães e dos gatos, toda a gente tinha galinhas, tinha pintos, tinha patos, tinham carneiros, tinham porcos, coelhos, isso havia nas casas de toda a gente, e é a representação que eu tenho, os animais existiam para a nossa subsistência. Era um divertimento ajudar a tratar dos animais. Dar comida às galinhas, ir dar a erva aos coelhos, a ração aos porcos. Adorava fazer essas coisas e quando não nos viam, abria a porta às galinhas...

Ou como refere outra educadora:

Na minha casa sempre tivemos muitos animais de estimação. Sempre tive cães e gatos. Depois tinha galinhas, porco, perus, coelhos. Tive também uma cabra. Eu tinha uma grande ligação à cabrinha...

Num caso a educadora refere o facto de ter “imaginado” os seus animais. Segundo a educadora:

Nunca tive animais de estimação. Sempre quis, mas nunca me deram. Quando ia a casa dos meus avós, trazia um cão ou uma gato e depois a minha mãe enganava-me, e levava-o de volta, e era um desgosto. A minha mãe tinha uma colecção de cães e eu às vezes brincava e imaginava que eram cães verdadeiros. Eram animais de estimação, e eu fingia que eram de verdade.

2.2.5. Frequência de jardim de infância

A maioria das educadoras nunca frequentou qualquer tipo de instituição pré-escolar. Como refere uma educadora:

A minha mãe estava sempre em casa, uma mãe disponível. Portanto o meu jardim de infância foi a rua e os quintais...

Noutros casos as educadoras guardam uma lembrança de “escola-paga”. Como refere uma educadora:

Frequentei a “escola paga”, nos períodos da tarde, para aí uma horita ou duas no máximo. Eu levei um banquinho cor-de-rosa de que gostava muito. Acho que devo ter frequentado a escola aí com quatro anos, porque lembro-me da senhora passar trabalhos, letras e números e eu não gostar nada daquilo. Destabilizava completamente. A minha mãe teve de me tirar porque eu só ia destabilizar. Não tenho uma única memória de brincadeira associada a esta escola.

Noutros casos, (poucos) as educadoras frequentaram o jardim de infância. Como refere uma educadora:

Frequentei um colégio, porque os meus pais eram os dois professores. Não me lembro do brincar. Já quando fui para a pré-primária, dentro da própria escola oficial, aos cinco anos, aí sim. Lembro-me de brincar dentro da sala, lembro-me de ter feito uma loja para vender produtos de papelaria, de fazer teatro, tenho uma memórias mais agradáveis...

2.3. Ambiente de Vizinhança

Bodrova & Long (2003) referem que, ao recordar o passado, constatamos que passámos muito tempo a brincar com os nossos amigos, no tempo extra-escolar. Todas as educadoras referem a existência de muitos vizinhos da mesma idade ou da idade dos irmãos que funcionavam como uma comunidade, sempre com muita brincadeira. Como refere uma educadora:

Havia sempre vizinhos de todas as idades, portanto havia sempre companhia para nós todos, desde o mais novo ao mais velho. ...

Ou como refere outra educadora:

A vizinhança era mesmo uma comunidade. Tinha vizinhos da minha idade, mais velhos, mais novos. Brincávamos todos juntos, no mesmo espaço, no largo da aldeia, onde se faziam as festas de Verão...

Apenas num caso, a educadora que vivia no país estrangeiro, a vizinhança era encontrada na escada ou nos parques. Como a educadora refere:

Os vizinhos eram de encontros casuais, assim nas escadas. Às vezes encontrávamo-nos nos parques, mas não era combinado e era aí que eu tinha contacto com eles. Também nos aniversários. Eles convidavam-me. Nunca ia brincar para a rua...

3. RECORDAÇÕES DE BRINCAR NA INFÂNCIA

3.1. Brincar no Ambiente Familiar

A maior parte das educadoras faz referência ao brincar em casa, no espaço familiar, utilizando os estímulos materiais de que dispunham, num ambiente muito específico e íntimo, onde o quarto é referido como um dos sítios preferidos para brincar. Como uma educadora refere:

Em casa brincava no meu quarto e na cozinha. Gostava muito. Tinha um quarto meu. Só para mim, e nesse quarto também estariam todos os meus brinquedos e jogos, embora eu também pudesse brincar na sala, gostava mais de brincar no quarto que era um espaço só meu. No meu quarto, gostava muito de ouvir música. E de brincar com bonecas, com a minha irmã...

Outra educadora refere:

O sítio onde eu passava montes de tempo era no meu quarto. O meu quarto era como um refúgio. Eu era um bocado tímida e lá no quarto sentia-me bem. Sentia-me segura, protegida. A minha mãe, que Deus tem, dizia: “Vai já para o covil”...

Ou como refere outra educadora:

Em casa, no meu apartamento ocupava-me com a casinha das bonecas. Gostava muito de me mascarar. Calçava os sapatos da minha avó. Punha os óculos, a mala, umas luvas, e lá ia eu pela casa fora, a brincar. Tinha lá outros bonecos e depois misturava tudo, mas mais, mais, mais era realmente na casinha. A casinha é que fez as minhas maiores recordações. Lembro-me de brincar no meu quarto e na sala.

Estas afirmações estão em consonância com Bruner (1987) ao referir que o lugar é crucial, ocupa um lugar importante nas memórias que são contadas. A casa, o lugar, de um ponto de vista de geografia física, é um lugar que é interior, privado, íntimo e visto como seguro. O mundo real fica lá fora, exigente, anónimo, aberto, imprevisível e, conseqüentemente, perigoso.

3.1.1. Brincar com os Pais

A maioria das educadoras refere forte presença dos pais, sobretudo das mães, no seio familiar, na sua infância, o que proporcionava um tipo de brincar que incluía muitas vivências e tarefas do dia-a-dia e dos afazeres domésticos, o que contribuía para realizarem alguma aprendizagem precoce das mesmas e para realizarem experiências de brincar diversificadas.

Slade (1987) cit. in Hughes (1999), refere que crianças em idade pré-escolar que possuem uma vinculação mais próxima dos seus pais, têm mais facilidade em entrar na brincadeira fantasista com utilização de objectos, e o seu brincar de faz-de-conta é mais confiante, apresentando maior grau de complexidade do que aquele utilizado por crianças inseguras.

A maioria das educadoras refere a presença de pais nas suas brincadeiras, em especial a presença da mãe. Como refere uma educadora:

Lembro-me de brincar, acompanhando a minha mãe nas lides domésticas, mas num jogo paralelo, numa coisa à parte. Tinha uma vassoura, assim daquelas com um cabo comprido e varria, mas não era o espaço da casa, era um espaço à parte, um espaço onde eu estava a brincar...

Por outro lado, essa participação assumia muitas vezes a forma de aprendizagem precoce das tarefas dos adultos.

Como refere uma educadora:

Lembro-me sempre de acompanhar as lides domésticas. Tínhamos sempre o nosso paninho do pó, a vassoura pequenina, porque éramos muitos e então eu penso que era estratégia da minha mãe, se elas se entreterem um bocadinho, pode ser que eu consiga limpar esta divisão, e então nós tínhamos, em ponto pequeno, o que a minha mãe tinha em grande. E gostávamos muito dessa parte. Brincava com os utensílios da cozinha. Panelas, *tupperwares*, colheres de pau, lembro-me muito das colheres de pau. E depois com muitos legumes, cenouras, cebolas, batatas...

Ou como refere outra educadora:

Brincava com utensílios mesmo da cozinha. Lembro-me da minha mãe me ensinar a lavar a loiça, aliás eu logo desde pequenina era muito ligada à casa, participava mesmo muito, e a minha mãe diz que teve uma infância também assim, que a avó dela também a ensinava e ela desde muito pequenina começou a ensinar-me. Eu já lavava a loiça, já lavava o chão. Acompanhei sempre a minha mãe, porque ela fez sempre muita questão. Também tive as vivências de fazer o pão, de fazer as lides com a minha mãe...

Ou como refere outra educadora:

Fazíamos as malhas, fazíamos as roupas com os restos da linha que a minha mãe tinha. Fazíamos as roupas para os bonecos. Inventávamos pontos. A minha mãe fazia-nos os vestidos e nós com o resto dos trapos fazíamos a roupa para os filhos. Eu lembro-me da minha mãe no quarto da costura, de criar coisas e então fazíamos vestidos, fazíamos casaquinhos, fazíamos coisas diferentes. A minha mãe estava sempre em casa, uma mãe disponível.

Brincar no espaço de actividade profissional dos progenitores, que se situava junto ao espaço de habitação, também era relativamente comum.

Como refere outra educadora:

Eu tenho muitas vivências da oficina do meu pai. Eu brincava muito ali e lidava muito com as pessoas que iam lá à oficina. Eu brincava com as ferramentas do meu pai. Ele deixava brincar com as chaves...

Por outro lado, acompanhar a mãe nas saídas para o trabalho no campo também proporcionava outros meios para desenvolver a brincadeira. Como refere uma educadora:

Ia muito para a horta com a minha mãe. E então eu ia regar com a minha mãe, e brincava lá. Lembro-me de andar à procura de pedrinhas, para jogar ao "Jankro" ou às "cinco pedrinhas" que já se jogava na altura. Lembro-me de ir à procura de seixos, pedrinhas lisinhas...

Outra educadora refere:

Lembro-me de às vezes, fazermos tendas de índios nos nossos quartos, num cantinho com cobertores. Depois, os meus irmãos lá faziam a parte da arquitectura. Mais ou menos a tenda ficava de pé. A minha mãe entrava sempre na brincadeira. Perguntava quem eram aqueles meninos, e nós dizíamos que eram só índios e ela ficava preocupada, onde é que estavam os filhos dela... Entrava nessa brincadeira. Participava.

As afirmações referidas anteriormente estão de acordo com (Farver, 1993; Miller & Garvey, 1984; O'Connell & Bretherton, 1984, cit. in Hughes, 1999) quando referem que as mães também proporcionam meios de brincadeira de "faz-de-conta" ao oferecerem sugestões para que os filhos a desenvolvam, fazendo comentários à medida que a brincadeira se vai desenrolando.

Estão também em consonância com (Fein & Fryer, 1995, cit. in Hughes, 1999) quando referem que, por vezes essa intervenção é indirecta e não intencional e, embora ainda não seja bem claro até que ponto a participação das mães contribui para uma maior sofisticação da brincadeira, esta contribui de certeza para aumentar a quantidade de fantasia empregue nessa brincadeira.

A estas recordações de brincar, também são associados também sentimentos de prazer devido à presença da mãe por perto. Na maior parte dos casos, as educadoras sentiam a segurança e uma certa liberdade que a presença da mãe lhes transmitia. Uma educadora refere:

Eu sinto que, acho que a minha infância foi muito feliz, devido a esse brincar, a essa liberdade. E sinto que tive uma infância muito feliz por isso, por ter esse tal brincar, por ter a minha mãe sempre presente, muito presente mesmo. Lembro-me do meu pai ter dito que a minha mãe devia ter tempo para cuidar dos meninos, essencialmente quando o meu irmão nasceu eu lembro-me perfeitamente que, aí a minha mãe estava em casa o tempo todo. O que não era normal na aldeia, porque na aldeia as pessoas levavam os miúdos para o campo muitas vezes, para fazer as tarefas, mas lembro-me de eu, já na altura achar que era privilegiada em relação aos outros...

Através das afirmações das educadoras, constatamos que o brincar na sua infância, se encontrava muito presente no seio familiar, desenrolando-se no meio próximo das educadoras, enquanto crianças, contextualizado no dia a dia das famílias, o que pressupõe a existência de relações familiares muito próximas, havendo uma grande ligação entre a vida dos adultos e a vida das crianças.

3.1.2. Brincar com os Avós

Kornhaber (1996) refere que tornar-se avó ou avô é uma função humana com raízes biológicas. De uma forma ou de outra os avós têm sido sempre parte integral da família. Embora os estilos nas sociedades actuais possam variar os pressupostos básicos de ser avó encontram-se presentes, não importando a forma como as gerações definem os seus papéis na família, o papel dos avós não se alterou. Assim, estes têm desempenhado os mais diversos papéis na relação que mantêm com os netos ao longo dos tempos e culturas, sendo os ancestrais vivos, historiadores da família, mentores, educadores e modelos de acção.

A maioria das educadoras refere a presença dos avós, sobretudo as avós, na sua infância. Em muitos casos, essa presença prende-se com a tarefa de cuidar dos netos, enquanto os pais trabalhavam. Como refere uma educadora:

Lembro-me bastante da presença da minha avó. Era uma presença muito afectiva. Era e ainda é. Eu lembro-me, na altura de perguntar à minha avó: “avó, porque é que tu não és a minha mãe?”. Tinha uma relação mais próxima com a minha avó do que com a minha mãe. Ao início tinha. Principalmente quando o meu irmão nasceu. Ela dormia comigo no quarto...

Por outro lado, a presença das avós, para além de ser portadora da componente afectiva também é caracterizada pela existência de uma certa permissividade e bondade naturais, associados a sentimentos de muita alegria. Como refere outra educadora:

A avó coitadinha deixava-nos fazer tudo. Era uma avó nova. Era a bondade em pessoa. Se os netos estragassem, não fazia mal. Eu acho que as minhas recordações mais felizes são com a minha avó, como a minha mãe trabalhava, a minha avó era para nós aquela pessoa a quem nós recorriamos sempre que havia problemas e sempre que era

necessário. Era mesmo uma avó presente. Era totalmente afectiva. Eu acho que era a pessoa mais meiga da família. Já faleceu. Era sempre aquela avó que nós sabíamos que podíamos ir para o colo dela se fosse preciso. Era daquelas avós que se tivesse de deixar a comida, apagar o fogão para nos ir consolar porque tínhamos caído, estava sempre pronta...

Uma educadora refere ainda o facto de existir liberdade para fazer tudo na casa da avó, mas liberdade com limites. Como refere a educadora:

Na casa da minha avó fazíamos tudo o que nós quiséssemos. Ainda hoje ela é assim, e já está bem velhota, mas até há bem pouco tempo ela ditava muitas regras, mas depois tínhamos liberdade na medida do possível para brincar. Ela deixava-nos à-vontade.

As afirmações referidas anteriormente estão em consonância com Kornhaber (1996), ao referir que a maior parte dos avós desempenha uma variedade de papéis junto dos seus netos. Os avós que desempenham o seu papel de forma efectiva, fazem-no com consistência e confiança, encontrando-se envolvidos activamente na vida das suas famílias. Os seus filhos e netos vêem-nos como estando presentes “de corpo e alma”. São avós altruístas que têm excelentes qualidades como a empatia e responsividade para se relacionar com as crianças. Enquanto portadores de valores baseados no amor e nos cuidados, promovem relações familiares que se baseiam em prioridades emocionais positivas. Caracterizam-se ainda por possuírem um temperamento adequado e facilitador do desenvolvimento das relações interpessoais no seio familiar. Apresentam um tipo de vitalidade, que não é só física, mas baseada em princípios emocionais, espirituais e intelectuais, em estreita ligação com a saúde mental. Esta vitalidade promove a existência de um sentido de excitação / aventura e de maravilhoso na vida dos seus netos.

As avós também desempenhavam um papel importante da tradição de contar histórias. Como refere uma educadora:

A minha avó contava-nos aquelas histórias de nós termos medo de ir para a cama. Histórias inventadas, mas tudo com monstros e com bruxas más, algumas que eu ia para a cama cheia de medo, mas no outro dia já queria que ela contasse outra vez, e aquilo era ela contar até eu precisar de ir para a cama cheia de medo. A minha avó não lia, mas tinha o dom de contar. Fazia aqueles suspenses, e eu acho que aprendi muito com ela. Acho que a minha maneira de contar as histórias tem muito a ver... Eu, às vezes, quando estou a contar histórias faço aquelas pausas, lembro-me da minha avó porque ela fazia aqueles suspenses e nós ficávamos todos assim.... E eu lembro-me de ir para a cama cheia de medo, mas queria que ela contasse mais. A minha avó era mais a fantasia, a magia, e essa parte era a que eu gostava mais. A fantasia e a magia estavam muito presentes com a minha avó.

Hader (1965) defende que a importância simbólica dos avós, tendo em conta a função da idade e posição na família, influencia o processo de pensamento e fantasia dos seus netos. As crianças incorporam psicologicamente os avós, identificando-se com eles.

A transmissão de acontecimentos da vida real ficava também a cargo das avós. Como refere uma educadora:

Ela morava numa aldeia, no norte, e contava muitas coisas sobre a vida dela antigamente. Não havia carro e andava a pé. Nós gostávamos de ouvir. Era uma realidade muito diferente, e nós às vezes pensávamos que ela estava a brincar e ela estava mesmo a falar a sério e nós misturávamos um bocado a realidade e fantasia...

Ou como refere outra educadora:

Lembro-me da minha avó, eu estava sempre muito atenta às suas conversas e quando ela ia visitar as tais amigas, eu sempre atenta. Lembro-me delas dizerem: “ai, mas ela não vai brincar?”, mas eu gostava de estar ali, a ouvir as conversas. Sentia-me crescida. Sentia-me bastante crescida...

As afirmações anteriormente referidas estão de acordo com Kornhaber, (1996) que, refere que no papel de historiadores da família, os avós ocupam uma posição privilegiada junto dos seus netos, pois através das histórias que contam acerca dos familiares que já faleceram e dos rituais familiares, proporcionam-lhes uma importante ligação com o passado. As crianças que beneficiam desta proximidade com os seus avós, desenvolvam um sentido de pertença, sentindo-se mais seguras e enraizadas não somente no seu passado, mas também no presente e no futuro.

Ainda para esta educadora a presença da avó era muito importante na aprendizagem de actividades manuais. Como refere a educadora:

Penso que com cinco, seis anos, ela dava-nos a agulha e a linha e fazíamos o cordão... Mas lembro-me de estar sentada, ela, eu e a minha irmã a tentarmos fazer o cordão maior uma que a outra. E depois pronto, fomos evoluindo, mas acabámos por fazer croché mesmo, mas assim pequeninas e lembro-me que adorava fazer croché e desempear os novelos. Eram coisas simples, mas... Lembro-me de com as linhas fazer aqueles jogos com as mãos, tirar e pôr. Mesmo muito pequena, a minha avó ensinou-nos a fazer e então fazíamos cada vez mais complicado. Gostava muito desse jogo também...

Outra educadora refere o facto da avó lhe proporcionar experiências novas, através de visitas e passeios realizados em conjunto. Como refere a educadora:

A minha avó levou-me a passear a vários sítios, em vários meios de transporte. Levou-me no barco da carreira, andar de comboio várias vezes, a vários sítios, no autocarro, e ela dizia-me os sítios onde nós íamos. E aquilo era uma coisa que eu apreciava, e ela ia várias vezes comigo. E andámos de táxi, e andávamos a pé também. Sei que a minha avó me levou a conhecer vários sítios, a pé e nos transportes, e fazíamos disto também uma rotina. E eu apreciava muito isto. Achava adorável. E ela ia-me mostrando e explicando as coisas. Levou-me a visitar um quartel de soldados, levou-me a visitar os bombeiros, coisas destas que eu hoje encontro em mim...

Apenas uma educadora refere a presença próxima do avô no brincar. Como refere a educadora:

O meu avô adorava carpintaria. Então o meu avô fazia-nos carros, fazia-nos barcos. Nós tínhamos um tanque enorme no quintal e fazíamos barcos de cortiça, de madeira, dobragens de papel e vínhamos com o meu avô para o tanque, ver os que se afundavam e os que não se afundavam ...

Os relatos referidos anteriormente confirmam as opiniões de Hader (1965) que defende que os avós proporcionam aos seus netos qualidades únicas e diferentes que lhes possibilitam experiências integrativas, o que, conseqüentemente, amplia o leque e variedade de estímulos que estes recebem. Ainda segundo o mesmo autor, os avós influenciam os netos directamente, servindo de modelo, e mais especificamente como cuidadores e companheiros de brincadeira.

As afirmações das educadoras realçam o papel determinante que os avós, sobretudo as avós tiveram, em especial na criação de uma relação afectiva muito próxima, onde o brincar era incorporado de uma forma muito natural e efectiva.

3. 1.3. Brincar com os Irmãos

Dunn (1984) refere que nas relações que estabelecem entre si, os irmãos desenvolvem uma grande capacidade de entendimento, baseada quase sempre, no poder emocional da relação existente. Existe um grande poder de atracção no desenvolvimento do brincar entre as crianças se encontram muito próximas e partilham os mesmos interesses. A maturidade existente no brincar desenvolvido entre irmãos sugere que o mesmo desempenha um papel fundamental no entendimento que as crianças têm do mundo social.

Um número significativo de educadoras tinha irmãos com quem partilhava o brincar. A maior parte deste brincar prendia-se com o quotidiano do lugar onde residiam. Como refere uma educadora:

Eu lembro-me de fazermos brincadeiras típicas daquilo que nós observávamos na aldeia. Havia um moinho que era junto do rio para levar a farinha, para moer, eu fazia de burro, porque era mais velha e o meu irmão punha-se a “cavalo”. Lembro-me que fazíamos esta brincadeira todos os dias, porque eu tenho isto muito presente. O meu irmão lembra-se disso. Púnhamos mesmo em cima as sacas. Ele ia em cima de mim e para cá trazia as sacas da farinha. E ele tinha mesmo o nome que era Basílio e ele falava com a esposa e dizia: “olha, agora vou ao moinho e vou levar o burro para trazer a farinha” e fazíamos estas coisas todas. Tínhamos um canto onde era o moinho. Eu lembro-me destas brincadeiras quando íamos dormir, porque tínhamos sempre um período em que ele ia para a minha cama, normalmente era no meu quarto...

Ou como refere outra educadora:

Como tinha irmãos rapazes, gostava muito de brincar. Adorava saltar à corda. Brincar às escondidas. Na casa dava perfeitamente. Os meus irmãos também entravam um

bocado. Mas foi sempre assim, a minha infância foi sempre assim, num ambiente muito familiar...

O conceito de partilha encontrava-se presente nas brincadeiras com os irmãos, as quais estavam muitas vezes relacionadas com o género, embora as meninas participassem nas brincadeiras de “meninos”, nos casos em que havia irmãos do género masculino. Como refere uma educadora:

Eu era a mais velha e portanto éramos quatro. Eu tinha que partilhar. Brincava com bonecas, com a minha irmã. A minha irmã era dois anos mais nova do que eu. Habitualmente ela vinha para o meu quarto. E depois, como eu tenho mais três irmãos, dois são rapazes, havia muitos piões e berlindes. Acabávamos por partilhar tudo. Eu também jogava ao pião e ao berlinde muito bem...

De uma maneira geral, no brincar “faz-de-conta” os irmãos, são companheiros, que cooperam na fantasia desenvolvida, sendo os irmãos mais velhos responsáveis pela organização das brincadeiras, dando sugestões e instruções acerca da forma de brincar. Desta forma, têm oportunidade de explorar os papéis e regras existentes no seu mundo (Dunn, 1984).

Por vezes, a presença dos irmãos era imposta. Como refere uma educadora:

Nunca tive grandes hipóteses de não brincar com os meus irmãos, mesmo que eu quisesse não tinha hipótese porque acabávamos por estar sempre juntos. Às vezes apetecia-me um bocado ter a minha vida à parte, mas pronto. Isso também é uma questão de feitio.

As afirmações referidas anteriormente estão de acordo com Dunn, (1984) quando refere que os irmãos em idade pré-escolar são muito diferentes entre si. Assim, as relações que

Estabelecem assim, relações muito intensas e variáveis, ao nível do brincar, do partilhar e do apoio mútuo.

3.2. Brincar com os Amigos da Vizinhança

O contexto das relações entre pares, na infância, tem sido visto como o contexto onde se desenvolvem importantes competências sociais significativa, sendo assim substancial a influência que os pares exercem no brincar (Damon,1983; Hartup, 1986, cit. Hughes, 1999).

Com exceção de um caso, todas as educadoras referem que brincaram muito com os amigos da vizinhança, num contexto que funcionava como uma comunidade alargada. A preocupação dos pais em relação aos filhos era minimizada pela segurança que esse contexto proporcionava. Como refere uma educadora:

Brincávamos todos juntos, no largo da aldeia, onde se faziam as festas de Verão, e portanto não havia a necessidade de controlo tão rigoroso por parte dos pais porque estávamos todos juntos. Era um jardim de infância natural. Todos os dias lanchávamos na casa de alguém. Éramos muitos. Rapazes e raparigas...

Ou como refere outra educadora:

Existia o conceito familiar. Tinha em casa uma família alargada, mas tinha toda aquela comunidade como uma família. O quintal era um espaço comum. O meu quintal era o quintal de toda a gente. O quintal dos meus vizinhos era o quintal de todos...

Este brincar podia decorrer em contextos diversificados, podendo ocorrer dentro de casa.

Como refere uma educadora:

Também íamos para casa uns dos outros. Aí, normalmente, quando íamos para casa, juntavam-se mais as meninas que tinham aqueles interesses das bonecas, e os rapazes iam para casa de alguém, porque havia um vizinho que tinha baloiços e os pais improvisaram um campo de futebol...

As afirmações referidas anteriormente estão de acordo com Viernickel (1997, cit. Hughes, 1999) ao referir que, desde muito cedo a criança tem tendência a procurar parceiros do mesmo género para brincar, o que, por um lado, parece alargar os horizontes das crianças mas por outro parece limitá-lo, sendo no entanto as duas formas importantes para a criança.

A maioria das educadoras refere que brincava com amigos dos dois géneros e também com amigos mais velhos. Como refere uma educadora:

E lembro-me que tive uma infância feliz porque brinquei muito com rapazes com raparigas e vivi a brincadeira da forma lúdica, mesmo natural, na terra. Também havia amigos mais velhos. Nós também procurávamos os mais velhos, era normal. Havia mesmo alguns mais velhos que jogavam futebol connosco e que nos organizavam por sermos mais pequeninos...

As afirmações anteriormente referidas estão em consonância com Roopnarine *et al.* (1992, cit. Hughes, 1999) quando referem que o brincar cooperativo e construtivo ocorre mais assiduamente em grupos heterogéneos.

Estão também de acordo com Brody, Graziano, & Musser (1983, cit. Hughes, 1999) quando referem que as crianças entram mais facilmente em interações sociais com pares mais velhos

do que com pares da mesma idade ou mais novos, devido talvez ao facto de a criança mais velha assumir o papel de director social, de estruturação da brincadeira.

A rua também é mencionada pela maioria das educadoras, como local privilegiado onde o brincar decorria com o grupo alargado de amigos. Como refere uma educadora:

Na rua era a psicomotricidade toda. A macaca, saltar à corda, individual, em grupo, saltar ao eixo. Púnhamos caixotes empilhados. Saltávamos por cima dos caixotes. Fazíamos diferentes alturas. Mais alto, mais baixo. Empilhávamos os troncos e as pessoas deixavam-nos carregar aquilo tudo. Nós levávamos e depois tínhamos de trazer. Fazer labirintos com madeira. Depois andar ao pé-coxinho pelos labirintos. Andar a pés juntos. A rua era nossa, e nós saltávamos, quer dizer, não havia divisória, esta sensação de liberdade. Fazíamos jogos de bola, de ringue, saltar à corda, jogar à bola, à apanhada, às touradas...

Outra educadora refere:

Brincava muito à mosca. A mosca era um grupo que se punha curvado e os outros saltavam por cima. São brincadeiras de grupos alargados. Fazíamos equipas. Também brincávamos muito às escondidas. Lembro-me de jogarmos muito à bola...

As opiniões referidas anteriormente vão ao encontro de Denzin (1977), que salienta a diferença entre a identidade social das crianças e dos adultos, a quem, por imposição, é imputada a obrigação de trabalhar, sendo o brincar uma espécie de arquétipo da actividade das crianças, a característica mais emblemática do seu modo de vida, salientando que o brincar é o ofício da criança.

A improvisação também se encontra muito presente na forma de brincar, os utensílios do dia-a-dia ou os materiais do meio ambiente adquiriam estatuto de brinquedo. Como refere uma educadora:

As folhas das árvores eram peixes. Com um pano se fazia uma canastra, vendia-se logo o peixe à vizinha, fazia-se logo o pregão da peixeira. Uma comprava, outra era a mãe, uma estava em casa, outra punha o avental. Porque a minha mãe dava-nos muitos fatos velhos, roupa velha, carteiras, sapatos, a roupa velha que nós vestíamos, Por exemplo, uma imagem que eu tenho era o amola-tesouras, que tocava, e nós com uma cana fazíamos um instrumento e tocávamos igual ao amola-tesouras. Com uma folha, com um bocado de madeira, imaginávamos uma coisa qualquer.

Outra educadora refere:

Lembro-me que, por exemplo, com os tijolos e canas fazíamos os carrinhos, com um banquinho atrás, depois fazíamos duas fileiras de tijolos à frente, com uma cana enfiada e era o carrinho. Tínhamos outros que fazíamos também com uma cana comprida, com uma roda. Era este tipo de brinquedos assim. Depois também aproveitávamos aros de bicicletas com um pau ou um ferro. Enfiávamos na jante e eram as rodinhas...

As afirmações anteriormente referidas confirmam as opiniões de Lascarides & Hinitz (2000) quando referem que as crianças sempre brincaram e quando não tinham brinquedos, utilizavam objectos disponíveis no meio circundante. Vão também ao encontro de McCune-Nicholich (1981, cit. Spodek, 2002), quando refere que o brincar surge como forma de encorajamento para o uso criativo de materiais.

A aprendizagem e gestão do grupo também era feita durante o brincar no exterior, contextualizada numa liberdade estruturada, onde os mais velhos eram responsáveis pelos

mais novos, havendo uma noção implícita de cumprimento de algumas regras básicas. Como refere uma educadora:

Brincávamos na rua, à vontade. Nós tínhamos muita liberdade, mas era uma liberdade estruturada e com sentido de responsabilidade. Ninguém ousava desobedecer. Por exemplo a minha irmã, era mais nova, ia connosco lá para fora, e tínhamos que nos organizar uns com os outros. Era a gestão de grupo... Assim, tínhamos que nos orientar e nos desenrascar. Era a aprendizagem dos pares...

Ou como refere outra educadora:

Não havia restrições em relação ao brincar, mas havia regras. Nós sabíamos que levávamos algumas coisas para a rua, caixotes, etc... Ai de nós se quando acabasse a brincadeira não trouxéssemos tudo de volta para dentro... Porque aí éramos todos chamados, não nos perguntavam quem tinha sido, éramos todos chamados e ficávamos todos de castigo. Íamos todos brincar, éramos todos responsáveis. Às vezes ficávamos de castigo. Sem poder ir brincar. Ficar uma manhã ou uma tarde sem nos vermos uns aos outros... Aquilo era duro...

Por outro lado, as regras encontravam-se ligadas com o respeito para com os mais velhos.

Como refere uma educadora:

A minha mãe gostava que houvesse aquele respeito. Nós queríamos qualquer coisa e ela gostava que nós disséssemos: “Nós gostávamos de ter, vamos ver se a mãe pode...” As regras eram explícitas no sentido de saber esperar e respeitar os mais velhos...

A maioria das educadoras refere que não havia restrições em termos de higiene, podiam sujar-se à vontade quando brincavam.

Como refere uma educadora:

Podíamos vir para a rua e sujarmo-nos. Fazíamos bolos com terra e púnhamos a secar ao sol. Brincávamos na areia e fazíamos estradas.

Ou como refere outra educadora:

Mas nunca houve problemas em relação à higiene, até porque nós brincávamos sempre na rua, e era sempre com alguidares, água e lagartixas, e abríamos as lagartixas ao meio e fazíamos comida com folhas, terra...

No caso de uma educadora, a mãe era um pouco rígida em relação à higiene: Como refere a educadora:

Quando eu chegava a casa suja, a minha mãe zangava-se muito, mas eu não me importava com isso. Eu andava muito descontraída com o vestuário. Ao fim-de-semana, normalmente havia catequese e tínhamos que ir à missa, portanto era normal as famílias irem à missa e fazíamos parte do coro, tinha este lado religioso. E eu lembro-me de vestir uns vestidos brancos, muito lindos, com uns grandes laços, sapatos brancos. Lembro-me de chegar a casa e pensar: “o que é que a minha mãe me vai fazer hoje?”, mas isso não impedia que brincasse e me sujasse na mesma, só que a minha mãe avisava-me logo: “hoje tu levas esse vestido” e eu já sabia o que aquilo significava, que não me devia sujar, mas não adiantava nada. Sujava-me na mesma, e a minha mãe zangava-se comigo, mas depois desistia, porque eu ia à missa muito passadinha, muito limpinha, mas depois almoçava e ficava com o período da tarde para brincar. Normalmente não mudava de roupa, porque eu até gostava dos vestidos e de estar bonita, mas não me importava de me sujar. Lembro-me de me sujar muito mesmo.

Apenas num caso, deparamos com uma educadora que tinha poucas oportunidades de brincar com os amigos. Como a educadora refere:

Eu tinha grande dificuldade em brincar com os amigos da vizinhança. A minha mãe era raro deixar-me ir para casa de alguém brincar, e isso marcou-me muito...

Através das afirmações das educadoras constatamos que o brincar com os amigos da vizinhança era muito comum, decorrendo no seio de uma comunidade alargada que funcionava como uma extensão da família, onde as educadoras tinham oportunidade de experimentar e de explorar diversos tipos de brincar. Associado a este brincar encontravam-se, quase sempre, sentimentos de muito à vontade, alegria, liberdade e uma noção implícita de co-responsabilização no seio do grupo, assim como de obediência a algumas regras de conduta.

3.3. Brincar às Escolas

Algumas educadoras também fazem referência ao brincar relacionado com a escola. Num caso esta brincadeira seria influenciada pela profissão dos pais da educadora que eram professores. Como a educadora refere:

Lembro-me de brincar muito às escolas, talvez por influência dos meus pais e de pôr os meus irmãos pequeninos tudo ali sentado, com papéis e eu era a professora.

Noutros casos, o brincar às escolas encontrava-se relacionada com a importância que as mães atribuíam à aprendizagem.

Como refere uma educadora:

Antes da entrada na escola, a minha mãe punha-me ali a fazer as letras e os números e eu queria era ir brincar e aquilo nunca mais acabava. Não entrei na escola muito contente por ir aprender a ler e a escrever porque aquilo para mim era muito aborrecido...

Este tipo de brincar podia ainda ser influenciado pelos irmãos mais velhos. Como refere outra educadora:

Lembro-me de brincar com as canetas, com os livros de pintar. Eu gostava muito de pintar. E havia uns livros de actividades, com puzzles, com pintura, com tracejado, com números. Brincávamos às escolinhas. Os meus irmãos mais velhos eram os professores, e eu e a minha irmã éramos as alunas...

A frequência de Jardim-de-Infância podia também influenciar este tipo de brincar. Como refere uma educadora:

Sei que brincávamos às escolinhas, porque eu tinha uma boa referência do Jardim-de-Infância e gostava de imitar as pessoas que lá estavam...

O facto da escola primária se situar mesmo em frente à casa da educadora, também podia ter influência neste tipo de brincar. Como refere uma educadora:

Lembro-me de, antes de entrar para a escola eu já brincava às escolas, em casa, mesmo sem ter crianças. Eu imaginava as outras crianças ali e brincava, porque em frente da minha casa tinha a escola e eu via a professora entrar...

As educadoras que referem ao brincar relacionado com escola, recordam-no sobretudo como forma de incentivo para a entrada na escola primária.

3.4. Brincar no Meio Envoltente

Para a maioria das educadoras o brincar desenrolava-se sobretudo na rua, no meio envolvente, muito próximo da natureza, com recurso aos materiais desse meio natural. Associado a este brincar, encontram-se sentimentos de muito prazer e contentamento. Bruner (1987) refere que o lugar é crucial, ocupa um espaço importante nas memórias que são contadas. O lugar não é simplesmente uma peça geográfica. É um constructo intrincado, detentor de uma linguagem dominante.

Como refere uma educadora:

Na minha memória o que me surge como mais importante deste tempo de brincar era o tempo passado lá fora, a brincadeira ao ar livre, com as folhas, com os papéis, com as pedras, com os bichos, subir às árvores, Nós brincávamos sempre na rua, e era sempre com alguidares, água e lagartixas. Existia uma grande liberdade, uma grande alegria, um grande à vontade. Lembro-me perfeitamente de termos uns alguidares muito grandes e de enchermos aquilo com água e de nos metermos lá dentro...

Outra educadora refere:

Saía muitas vezes para o campo com a minha mãe e brincava com o que aparecia. Eu não ajudava a cuidar das ovelhas, o que eu fazia era brincar, mesmo sozinha. E depois, como aquilo era mesmo campo, havia aqueles cercados em pedra e havia muitas azinheiras. Passava o tempo em cima das azinheiras. Fazia baloiços, jogava ao funcho. O que me lembro de brinquedos era só mesmo com o que encontrava no campo...

A maioria das educadoras refere que não havia restrições em termos de higiene, podiam sujar-se à vontade quando brincavam.

Como refere uma educadora:

Podíamos vir para a rua e sujarmo-nos. Fazíamos bolos com terra e púnhamos a secar ao sol. Brincávamos na areia e fazíamos estradas. Íamos buscar verduras, as folhas de alfarrobeira, as carepas do milho. Brincávamos também com os paus. Brincávamos com boletas...

Ou como refere outra educadora:

Mas nunca houve problemas em relação à higiene, até porque nós brincávamos sempre na rua, com água, com animais e fazíamos comida com folhas e com terra...

No caso de uma educadora, a mãe era um pouco rígida em relação à higiene. Como refere a educadora:

Quando eu chegava a casa suja, quando vinha da rua, a minha mãe zangava-se muito, mas eu não me importava com isso. Eu não me importava de me sujar. Lembro-me de me sujar muito mesmo.

As afirmações referidas anteriormente estão de acordo com Cobb (1959) quando refere que o exterior, a natureza, as árvores ocupam um enorme espaço de tempo na vida das crianças. Ao ambiente é atribuída a responsabilidade pela forma de sentir da criança, ou pelas mudanças operadas enquanto pessoa. A descoberta e criação de lugares especiais na natureza surge como uma experiência comum para as crianças de todas as culturas. A mesma autora refere que, em zonas rurais, as crianças tendem a criar maior número de lugares especiais, devido

por um lado, à existência de espaços abertos e, por outro, ao sentido de segurança por parte dos pais. As crianças beneficiam assim, da protecção e liberdade necessária para se sentirem confortáveis para explorar e criar.

Outra educadora refere:

Quando penso nesses tempos, penso em felicidade, muita alegria. Eram tempos maravilhosos de convívio. O espaço era livre. Era totalmente livre. Podíamos fazer tudo o que queríamos. Não havia limitações...

Outra educadora refere:

Eu gostava também muito de fazer construções com paus, não tinha jogos, mas utilizava muito as pedras, os paus. Gostava muito de ir perto das árvores, havia sempre ramos que caíam e eu ia apanhar os pauzinhos e fazia construções com eles, casinhas...Tinha uma caixinha onde guardava esses materiais e depois podia utilizar...

Estas afirmações estão em consonância com Holloway & Valentine (2000) quando referem a ligação entre o campo e a infância. Mostram que as autobiografias sobre a infância e os livros para crianças contêm, frequentemente, temas de uma infância idílica, onde as crianças brincam na rua, longe do controle dos pais. Nesta paisagem rural, a inocência ideal da criança é representada através da sua proximidade à e com a natureza.

Através das opiniões referidas podemos constatar que muito do brincar ocorria no meio envolvente, com recurso aos materiais que a natureza proporcionava, surgindo assim momentos de exploração e de descoberta, onde, na maioria dos casos era permitido andar à vontade.

A maioria das educadoras refere a existência de lugares secretos ou esconderijos relacionados com o meio natural onde brincavam. Cobb (1959) refere ser crucial a participação das crianças em actividades de construção e de modelação do mundo, uma vez que necessitam de oportunidades para criar e manipular os seus pequenos mundos, dentro dos seus limites. Através dessas oportunidades serão então capazes de organizar o seu próprio mundo e, conseqüentemente descobrir-se e serem elas mesmas. Experiências relacionadas com a criação de “pequenos mundos” na infância, capacita o ser humano com habilidade necessária para moldar o mundo em seu redor, suporte essencial para o desempenho de um papel activo na vida adulta. A recordação na vida adulta, destes lugares especiais na infância, sugere que os mesmos desempenham um papel único e poderoso na construção do indivíduo.

Como refere uma educadora:

Lembro-me de brincarmos nesta casa em construção, e lembro-me de nos escondermos atrás dos troncos dos castanheiros. Havia muitos castanheiros grandes naquela zona. Nós escondíamos-nos nesses troncos abertos dos castanheiros. Não era esconder dos adultos, era mais imaginar que era a casa. Eu tinha um terreno enorme, só com castanheiros, e a maior parte deles eram muito grandes e ocos por dentro. Davam perfeitamente para fazer aquilo. Brincávamos muito aí. Dava para pôr bonecas lá dentro. Fazíamos caminhas para nós, porque éramos pequeninos e aquilo eram uns troncos enormes...

Estas afirmações estão de acordo com Sobel (1990) quando refere a existência de uma predisposição para a criação de lugares especiais durante a infância.

Outra educadora refere:

Tínhamos lugares secretos, que eram os esconderijos que nós arranjávamos... Tendo um bocado a ver com as histórias da minha avó...

Na opinião de outra educadora:

Lembro-me de ir para debaixo da cama e de estar aí escondida. Lembro-me de me esconder atrás dos cortinados. Quando ia para casa da minha avó, lembro-me de haver uma divisão, onde praticamente ninguém ia. Lembro-me de haver muitas arcas, e de eu ir para lá esconder-me...

As afirmações referidas anteriormente estão em consonância com Dovey (1990), segundo o qual, as crianças sentem necessidade de encontrar lugares de refúgio, para escapar do mundo estruturado dos adultos. Esses refúgios funcionam como lugares de paz, lugares para sonhar, e podem acontecer nos mais variados lugares, desde armários até jardins.

As educadoras utilizavam os recursos do meio natural, envolvente para procurar esconderijos, revelando assim, um certo à-vontade na procura dos mesmos, o que pressupõe a existência de um clima onde a brincadeira decorria de forma natural, quase sem constrangimentos relacionados com as proibições de utilização de espaço.

4. PERCEPÇÕES ENTRE O BRINCAR NA INFÂNCIA E O BRINCAR ACTUAL DAS CRIANÇAS

4.1. Espaço Exterior

As educadoras referem alguns aspectos comuns que, na sua opinião contribuem para a existência de diferenças notórias no brincar desenvolvido actualmente pelas crianças e no brincar que ocorria nas suas infâncias, nomeadamente no que se refere ao espaço exterior.

Como refere uma educadora:

Antigamente não havia o trânsito que há agora, os carros sempre a passar, a falta de segurança. Nós tínhamos as casas com grandes espaços, portanto não havia esse problema. Agora há o grande problema de falta de espaço, ninguém vai brincar para a rua, praticamente só crianças cujos pais são completamente negligentes.

Como outra educadora refere:

As portas estavam sempre abertas, e à noite as pessoas ali todas no convívio, no Verão, sentados ali às portas, o que agora não se vê. Vejo agora um grande medo, que na altura a minha mãe não tinha. Nós vivíamos sempre com a porta aberta. O meu pai tinha a oficina, mas eu lembro-me das minhas vizinhas com a porta aberta, mesmo à noite e tudo, não havia o problema do perigo.

Ou como refere outra educadora:

Actualmente, mesmo no meio mais rural já não é igual, de maneira nenhuma. As crianças já não vão para a rua, talvez por uma questão de segurança. É capaz de ser

por ouvirem falar de tantas coisas. É associada a uma noção de perigo, que não havia na altura. As portas estavam sempre abertas, agora já não se vê isso...

Estes relatos das educadoras estão em consonância com Cobb (1959) quando refere que as zonas suburbanas serão menos propícias ao surgimento de lugares apropriados para brincar devido a constrangimentos de diversas naturezas, nomeadamente o planeamento intensivo da construção que não deixa espaços abertos para explorar.

Outra educadora refere:

Hoje a rua é sinónimo de perigo. Já não é referência de brincadeira. Só o parque e quando vão com um adulto. Temos que ter as crianças sempre no campo visual. Por exemplo, eu dava a volta ao quarteirão de bicicleta e a minha mãe deixava de me ver, e ela sabia que eu regressava. Às vezes dava um trambolhão, lá atrás e vinha a chorar, e hoje em dia isso é impensável. Eu estou com os miúdos lá na piscina ou na praia e é impensável eu ficar a olhar para o lado e não olhar para eles. No meu tempo podíamos brincar na rua ao elástico, podíamos andar de bicicleta porque havia poucos carros. A minha mãe sempre alertou para os carros, para as pessoas estranhas, nem largar os avós, nem os pais e para ter cuidado com a água também, lembro-me disso. Mas havia outra liberdade, em que eles estavam descansados...

Ou como refere outra educadora:

Quando brincávamos na rua, havia duas ou três pessoas de idade que sabiam ler, e sentavam-se a ler o jornal em voz alta para os outros ouvirem, mas iam-nos supervisionando. Sentíamo-nos em segurança...

Ou como refere outra educadora:

A minha mãe estava sempre presente. Ela ou alguém. Sempre tive alguém presente. Mesmo quando eu estava no quintal, ela espreitava pela janela, sempre senti que ela estava por ali...

Nas afirmações anteriormente referidas parece ser unânime a opinião de que o contexto de “rua” assume diferente significado no momento actual e no momento passado, sendo ao tempo presente associadas noções como espaço reduzido, perigo e segurança.

4.2. Media e Novas Tecnologias

Na opinião da maioria das educadoras, actualmente o acesso aos media e às novas tecnologias tem influências positivas e negativas no brincar das crianças. Os aspectos negativos mais referidos pelas educadoras prendem-se com o corte de liberdade. Como refere uma educadora:

Eu acho que os media vieram tirar um bocado a liberdade física, de correr, de saltar, de cair, de andar sempre com os joelhos esfolados, andar com os calções rasgados. Eu acho que é uma anestesia geral...

Honing (1983) refere a televisão como o companheiro não silencioso e o professor da criança de hoje. O mesmo autor refere que acontece uma aprendizagem passiva versus activa, estando aqui em causa a forma como a criança apreende o mundo à sua volta, e se o principal modo de aprendizagem deve ser realizado através de uma atitude passiva em vez de uma participação activa da criança.

Por outro lado, é também muito focada a questão da violência. Como refere uma educadora:

Depois, tenho miúdos de quatro anos com play-stations, computadores, passam horas, mas principalmente as play-stations... trazem para a escola os jogos violentos. Noto nas crianças que têm play-station, nota-se a violência, nos pontapés... principalmente pontapés. Acho que a violência é transferida dos jogos para a sala...

Outra educadora refere:

Hoje, nas brincadeiras, eles são muito violentos, muito agressivos, não têm paciência, não sabem falar, eles gritam e são muito egoístas. Não há uma partilha. É tudo “muito meu”, e todos os dias trazem uma coisa nova, e as brincadeiras são um bocadinho assim. É triste, mas hoje em dia está tudo muito materializado. Acho que é uma consequência da sociedade em que vivemos. Acho que os media têm muita influência, desde os desenhos animados, que antes eram muito mais inocentes, e actualmente já não é assim. As meninas ainda conseguem ter algumas brincadeiras na casinha, ou a brincar de uma forma um pouco mais parecida com a do meu tempo. Os meninos não. Com excepção de um ou outro que aprecie esse tipo de brincadeira, quanto mais algazarra melhor...

As afirmações das educadoras vão ao encontro de Bandura, (1973, cit. Honing, 1983) ao referir um aumento de comportamento agressivo por parte das crianças, como resultado de estarem expostas diante de modelos agressivos.

Algumas educadoras referem a influência sentida ao nível das relações. Como refere uma educadora:

Actualmente existe uma ausência de relação e assiste-se a uma substituição de referência...

Outra educadora refere:

Eu acho que a televisão e os computadores e isso tudo tiram o convívio, aquele convívio que eu, na altura tive e que fica cá dentro e fica para sempre. Rouba completamente. Chegam a casa, e se ainda têm um minuto antes de tomar banho, vão logo para perto da televisão, para o computador. Acho que veio mesmo cortar com a família, com o sentido da família, com a união da família. Para mim, o peso é muito mais negativo. Eu dou muita importância ao convívio com a família e vejo isso acabar...

As afirmações referidas anteriormente estão em consonância com Van Evra (1990) quando refere que o contexto em que as experiências das crianças com a televisão se desenvolvem é muito importante, uma vez que as crianças que são acompanhadas pelos pais, através de interacção e informação suplementar têm uma experiência diferente daquelas que têm menor acompanhamento por parte dos pais. Este tipo de diferenças determina o impacto causado nas crianças. As famílias diferem nas atitudes e forma como encaram a televisão. Estas diferenças por seu turno, influenciam o entendimento e atitudes das crianças na relação que estabelecem com a televisão.

Outra educadora refere:

Em relação às famílias mudou o facto da televisão ter vindo ocupar um espaço que antigamente lhes pertencia. Lembro-me que em casa da minha avó materna, onde havia muita gente, todos se reuniam à volta da lareira, a contar histórias, a falar da vida e nós, crianças, umas vezes ficávamos a ouvir por curiosidade, outras vezes estávamos só ali...

Uma educadora refere a coexistência das influências positiva e negativa. Como a educadora refere:

Vejo uma influência positiva e negativa ao mesmo tempo, mas no fundo eu acho que eles absorvem mais a negativa do que propriamente a positiva...

Por outro lado, algumas educadoras também referem a influência negativa ao nível da criatividade.

Como refere uma educadora:

Não existe o inventar, o criar...

Ou como refere outra educadora:

Actualmente está tudo feitinho. Eu acho que existe uma grande diferença na criatividade, penso que agora a criatividade é mais superficial, pois eles também têm de criar. O que fazem deve desenvolver a inteligência, mas noutra aspecto acho que não é tão saudável...

Algumas educadoras referem aspectos positivos relacionados com a utilização das novas tecnologias. Como refere uma educadora:

Embora eu ache que também tem sempre um lado positivo, porque até nós nos jardins de infância recorremos quer ao vídeo, quer à Internet, porque temos que dar acesso às crianças e temos que nos adaptar, acho é que deverá sempre ser com a supervisão de um adulto que, por sua vez, também saiba dosear...

Aspectos relacionados com estimulação também são salientados. Como refere outra educadora:

O facto de agora terem mais coisas, mais estímulos pode alargar-lhes os horizontes, por exemplo, se calhar sou eu muito mais analfabeta em informática do que eles. No computador eles percebem muito mais do que eu...

As afirmações referidas anteriormente estão em consonância com Van Evra (1990) quando refere que a proliferação das novas tecnologias veio alterar o tipo de escolhas disponíveis e o nível de controlo por parte dos utilizadores. Aumentou significativamente o acesso à informação adulta por parte das crianças, pressupondo implicações de desenvolvimento, sociais e interpessoais muito importantes na sua vida, afectando ainda a qualidade e natureza do seu processo de aprendizagem.

Estão também em consonância com Seng, 1998, cit. Van Scoter, Ellis & Railsback, (2001) quando referem que a utilização dos computadores pelas crianças pequenas, desenvolve as suas competências de linguagem, sociais e cognitivas. Ao promover as interacções sociais contribui para aumentar a motivação intrínseca destas. Por outro lado, a sua utilização capacita as crianças com novas formas de entendimento, proporcionando-lhes experiências e representações que não acontecem no mundo real.

4.3. Ambiente Familiar

Smith, 1980 cit. Cruz (1994) refere que a participação dos pais no processo educativo é crucial, devido ao reconhecimento de que o estilo dos pais, particularmente o da mãe, é a chave do estilo de aprendizagem da criança, que as aspirações e a auto confiança da mãe são a chave para o desenvolvimento da auto confiança e do sentido de competência da criança,

desempenhando os adultos um papel importante na determinação de como as crianças se sentem acerca de si próprias e dos outros.

Todas as educadoras referem a importância da presença dos pais. Esta presença, na opinião das educadoras era importante para a existência de um clima propício onde o brincar se desenvolvia. Em relação ao tempo passado uma educadora refere:

Os meus pais trabalharam sempre, mas estiveram sempre presentes, nunca deixei de os ter em casa e sempre disponíveis, apesar de trabalharem...

Outra educadora refere:

Eu acho que os pais, eram pais presentes. A minha mãe, se fosse preciso ficar até às duas da manhã acordada para dar atenção aos filhos, ficava. Não nos punha a ver televisão, por exemplo, para fazer as coisas mais depressa. E eu tenho ideia do meu pai estar ali sempre comigo. Acho que os pais se dedicavam. Quando estavam connosco estavam sempre connosco.

Ou como refere outra educadora:

Por outro lado, enquanto que na geração dos meus pais, o papel da mulher era o bem-estar da família, agora os pais estão muito nos seus direitos...

Ou ainda como refere outra educadora:

Havia tempo para estarmos com os nossos pais, havia tempo para almoçarmos e jantarmos todos juntos, havia tempo para as tais histórias de lareira que o meu pai me contava. Estávamos todos juntos...

Outra educadora refere:

A minha infância era passada mais perto dos adultos. Eu tinha conhecimento do que se passava na vida dos adultos, e era tudo falado em família, aliás as coisas eram todas faladas ao pé de mim. Eu estava ali a participar...

Em relação ao tempo actual, a maioria das educadoras refere o facto dos pais se encontrarem mais ocupados, com pouca disponibilidade.

Como refere uma educadora:

Muitas crianças perguntam porque é que a escola não abre ao fim de semana? Gostam mais de estar na escola do que estar em casa, com os pais... Eu acho que há pouca disponibilidade interior por parte dos pais. A maioria das pessoas trabalha muito...

Por outro lado, algumas educadoras referem o facto dos pais, por disporem de menos tempo, compensarem os filhos com a parte material, em detrimento do lado afectivo. Como refere uma educadora:

Hoje noto que as pessoas não têm muita disponibilidade. As pessoas que vivem com boas condições financeiras conseguem proporcionar bons jardins-de-infância, boa educação aos filhos, boas actividades extracurriculares, uma boa casa, tudo estímulos materiais, porque são pessoas que trabalham imenso e têm carreiras profissionais de muita responsabilidade, que lhes exige muito tempo. Dão a parte material toda de uma forma excepcional. Eu tenho crianças que passam mais tempo comigo do que com os pais. Chegam às oito e meia e saem daqui às sete. ...

Outra educadora refere:

Penso que os pais hoje ligam-se muito ao material, dão-lhes uma vida muito melhor. Os meninos, hoje têm melhores roupas, melhores brinquedos, mas em termos afectivos acho que os pais hoje em dia estão a falhar no sentido de lhes dedicar pouco tempo e no sentido de não lhes dar regras. Podem fazer o que quiserem. Os pais estão menos presentes e são mais permissivos. Há excepções, mas no geral eu acho que não há qualidade no tempo que estão com os filhos. Acho que a nossa qualidade de vida melhorou, só que os pais estão a dar o material e a perder o afectivo. Essa é a ideia que eu tenho, um bocado dramática, mas é o que eu vejo passar por mim todos os anos...

Ou como refere outra educadora:

A principal diferença é a falta de tempo dos pais. Não há tempo para estarem com os filhos. Nem tempo nem paciência. Na maior parte das vezes têm coisas para fazer, em lugar de ser uma descoberta, um partilhar de experiências... É preciso fazer a comida, preciso de arrumar a casa e as crianças ficam frente à televisão...

Por outro lado, é também referido o facto das famílias serem mais pequenas e encontrarem-se mais isoladas, tendendo a desaparecer o conceito de família alargada. Com refere uma educadora:

Actualmente a família compõe-se só com a mãe e o pai. A família alargada não existe. Estamos cada vez mais centrados em nós e não há disponibilidade para os filhos. Os filhos cada vez se vão centrando mais na televisão, nos jogos, e há um corte de relações. A maneira é dar *game boys* e outros jogos. Existe uma ausência de relação e assiste-se a uma substituição de referência...

Outra educadora refere:

Actualmente as crianças manipulam os pais completamente e estão no centro das atenções. Isto é caricato, porque estando no centro das atenções, nem sempre os pais lhes dão aquilo que eles mais precisam na realidade. Existe uma certa contradição. Hoje faz-se muito a vontade das crianças e, em muitos casos é mais uma necessidade dos pais...

Através das afirmações anteriormente referidas, parece-nos existir uma opinião generalizada entre as educadoras de que, antigamente, os pais estavam mais disponíveis para os filhos, dedicando-lhes mais tempo, enquanto que actualmente, se assiste a uma redução na dimensão da família e a alguma ausência do pais, que estão muito ocupados e tendem a substituir a parte afectiva pela parte material.

4.4. Autonomia

A maioria das educadoras é de opinião que antigamente havia menos autonomia intelectual.

Como refere uma educadora:

Actualmente, uma criança com cinco anos tem conhecimentos científicos e coisas que eu nunca sonharia aos cinco anos de idade pudesse existir sabia lá eu o que era um vulcão...

São também de opinião que antigamente havia mais autonomia em relação aos cuidados a ter consigo próprios. Como refere uma educadora:

Eu acho que antigamente nós éramos mais autónomos, a nível de vestir, despir, a nível de cuidados. Nunca me passaria pela cabeça com quatro anos, pedir à minha mãe para ir à casa de banho e hoje em dia vê-se isso...

Ou como refere outra educadora:

Eu penso que nós éramos muito mais autónomos do que as crianças são hoje. A minha mãe não me ajudava. Punha ali a roupa e eu vestia-me. Sabia calçar os sapatinhos. Sabíamos os cuidados a ter com o vestir, com o comer. Com cinco, seis anos já tratava de mim. A minha mãe podia deixar-me à vontade que eu desembaraçava-me. Comia sozinha.

Algumas educadoras referem o facto de, antigamente haver mais autonomia, no sentido de existir liberdade com responsabilidade.

Como refere uma educadora:

Eu acho que nós éramos mais autónomos porque nós tínhamos liberdade, mas era uma liberdade com responsabilidade, e nós aprendíamos a crescer com liberdade, mas éramos responsáveis. Ao nível do grupo, tínhamos de nos organizar com os mais velhos e com os mais novos. Portanto éramos autónomos e éramos responsáveis, sabíamos que se chegássemos a casa e a minha irmã dissesse que não a tínhamos deixado brincar, nessa tarde não íamos brincar. Éramos responsáveis pelas decisões que tomávamos...

A questão da iniciativa também é apontada. Como refere outra educadora:

Eu acho que as crianças antigamente eram mais autónomas. Autónomas com iniciativa. Tínhamos mais autonomia, na utilização dos espaços, nas vivências, em relação ao brincar...

Por outro lado, algumas educadoras referem o facto de, antigamente, não terem tanta autonomia. Como refere uma educadora:

Eu, por exemplo, não fazia nada sem pedir autorização à minha mãe. Se for autonomia a nível do saber-me vestir, saber lavar-me, tinha e não tinha. Tinha em certos aspectos, mas noutros não. Tinha que ser aquele vestido que a minha mãe me vestia, tinha que ser o que ela escolhia. Tinha uma autonomia limitada. Nunca tive assim muita liberdade...

Em relação ao tempo actual a maioria das educadoras é de opinião que se perdeu sobretudo a autonomia física. Como refere uma educadora:

A pessoa está sempre tão assustada, tem tanto medo de tudo que quase que não os deixa, mesmo aqueles miúdos mais irrequietos, que gostam de experimentar, que gostam de fugir, que gostam de se esconder, nós próprios não deixamos que eles caminhem à procura da sua autonomia. Acho que se perdeu, principalmente na autonomia física. As crianças hoje em dia não sabem correr. Começam a correr e caem imediatamente...

Outra educadora refere:

Acho que os miúdos hoje em dia, talvez pela pressa, os pais acabam por fazer as coisas por eles, para despachar...

Algumas educadoras são de opinião que a perda de autonomia se prende com o facto dos pais quererem compensar o pouco tempo que dedicam aos filhos. Como refere uma educadora:

Agora vejo meninos que têm muita dificuldade em se vestir. Vejo os pais ainda a dar comida aos filhos. Acho que os pais hoje têm mais ocupação e talvez por isso depois querem compensar e aproveitam os momentos das refeições, quando estão com eles,

para dar os mimos e dar a atenção. E demoram mais tempo a comer, e vai uma colher e vai outra. No fundo é uma compensação do tempo que não podem estar com eles...

Ou como refere outra educadora:

Sinto que têm uma certa autonomia, mas é forçada, resultante da falta de atenção que os pais deveriam ter e da grande ocupação que têm. É uma autonomia irresponsável. Não promovem uma autonomia saudável. É um pouco o deixa fazer porque “eu, agora não tenho tempo”, e a criança tem mesmo que se desembaraçar...

Uma educadora refere a questão dos pais incentivarem a autonomia no sentido de preparar para o mundo dos adultos. Como refere a educadora:

Os pais exigem-nos uma autonomia crescente para os filhos, porque acham que isso os ajuda na sua educação futura deles. Pedem de início, que seja firme nas regras, no estimular desse tipo de crescimento, para serem cada vez mais autónomos e independentes. Isso também os ajuda em casa, o facto deles serem independentes na arrumação das coisas, do seu quarto, nas suas tarefas. Existe essa preocupação de que as crianças estejam preparadas para o mundo adulto...

Por outro lado, a maioria das educadoras é de opinião que, actualmente existe uma maior autonomia na forma como as crianças se relacionam com os media, uma autonomia prática.

Como refere uma educadora:

Por exemplo hoje são mais autónomos a nível de mexer nos meios áudio visuais, pois desde pequeninos que foram habituados a isso, mas a nível pessoal, o cair, o ir buscar um penso, colar o penso e continuar a brincar, é difícil. É chorar até que venha a mãe. A mãe é que vai lavar a ferida, a mãe é que vai pôr o penso. Vejo autonomias diferentes. Eles são autónomos no sentido de que se sentam ao computador, escolhem

o jogo que querem, passam de um nível para o outro sozinhos. É mais uma autonomia funcional.

Actualmente, na opinião de uma educadora, as crianças não têm oportunidades para fazer escolhas. Como refere a educadora:

Acho que não deixam as crianças ser autónomas. Como é que uma criança é autónoma se está metida numa casa, com o *game boy*, tem a televisão. Quando é que as crianças hoje escolhem? No início deste ano deparei com crianças que não sabiam para onde queriam ir brincar, não sabiam sequer escolher. Os miúdos não sabem resolver, não têm oportunidade, não lhes é dado o direito de optar. As crianças são manipuladas e nós adultos, somos os manipuladores...

Contudo uma educadora é de opinião que, actualmente, as crianças são mais autónomas. Como refere a educadora:

Eu acho que as crianças hoje são mais autónomas. Eu estou falando em relação ao dia-a-dia, em relação às tarefas que lhes são solicitadas. Uma criança de três anos já vai à casa de banho sozinha. Eu acho que as crianças agora têm muito mais autonomia, seja no movimentar-se, no ir buscar as coisas na sala, pronto. Eles sabem que têm regras e que têm que vir pedir autorização para determinadas coisas, mas se não for necessária autorização, passa perfeitamente. A parte da socialização é fundamental...

A maioria das afirmações das educadoras transmitem a percepção que, actualmente as crianças perderam muito em termos de autonomia, sobretudo ao nível físico, sendo os ganhos neste campo quase, na sua maioria relacionados com a autonomia ao nível de utilização das novas tecnologias e dos conhecimentos que daí resultam.

4.5. Tempo Alargado

A maioria das educadoras refere que, antigamente o tempo para brincar era mais “prolongado”. Como refere uma educadora:

Tenho ideia que nessa altura um dia durava muito, dava para fazer muita coisa. Havia tempo para tudo. Tínhamos sempre muito tempo. Quer dizer, sabemos que nunca chega o tempo de brincar, mas arranjávamos sempre maneira de o fazer...

Ou como refere outra educadora:

A ideia que eu tenho é que o tempo para brincar durava muito. Eu não sentia o tempo passar. Sabia que mal acordasse e tomasse o pequeno-almoço começava a brincadeira até que me cansasse...

Algumas educadoras referem que sentem que a sua infância foi até mais tarde. Como refere a educadora:

A minha infância foi muito prolongada. Brinquei até muito tarde em relação ao que se vê hoje...

Ou como refere outra educadora:

Tenho muitas recordações da minha infância, e acho que durou bastante tempo, porque eu tenho muitas recordações. Brinquei até muito tarde. As brincadeiras foram mudando, mas eu fui sempre brincando....

As recordações das educadoras revelam uma certa nostalgia em relação ao tempo passado a brincar, na infância, sentindo-se que este tempo “dava para muito”, era muito amplo, prolongando-se a infância até mais tarde.

5. INFLUÊNCIA DO BRINCAR NA INFÂNCIA NA VISÃO ACTUAL DO BRINCAR

Segundo Josso 2004 cit. Redi & Gome (2008) as memórias possuem dimensões múltiplas. Controle do passado, possibilidade de realizar o contacto entre passado revisto e presente, representação e fixação de lembranças vividas.

A maioria das educadoras é de opinião que o brincar na sua infância influenciou, de alguma forma, a visão que, actualmente, têm acerca do brincar, nomeadamente no que respeita a sentimentos de prazer e de autonomia. Como refere uma educadora:

Quando penso, tenho sempre a imagem do meu quintal, com as laranjeiras, com o fim da tarde, aquela brincadeira toda e é um sentimento de felicidade, de liberdade, uma coisa tão boa que, sinto que me ajudou a construir a personalidade que eu tenho agora e a minha independência, a minha autonomia. É isso que eu tento proporcionar na minha sala, dentro do possível... Porque não inventar um quintal das laranjeiras dentro da sala. Aquilo foi tão importante para mim, e eu acho que fez de mim a pessoa que eu sou que é como te digo eu não consigo ver de outra maneira...

Ou como refere outra educadora:

Eu acho que o brincar me proporcionou muita alegria. Eu posso dizer que se calhar os meus melhores tempos foram até aos cinco, seis anos. Pelo menos são as recordações mais felizes que eu tenho e como um dos meus objectivos é proporcionar alegria às crianças, daí eu ser uma educadora em que o brincar está muito presente na minha sala. O brincar, o meu brincar, penso que me influenciou muito como pessoa, daí eu

dizer que o brincar para mim está na área da Formação Pessoal e Social e daí eu querer a autonomia, querer que sejam crianças alegres, que experimentem o que eu experimentei...

A importância dada à representação de papéis também se encontra presente.

Como refere uma educadora:

Penso que o facto da representação de papéis ter sido uma coisa tão marcante na minha infância, me faz valorizar muito a pedagogia de projecto, a criação de espaços de expressão dramática. Na minha sala há sempre muita confusão. Nas salas onde eu estou há sempre espaços para a representação de papéis. Assim como poderem utilizar os objectos em todos os espaços, e irem para a rua. Quando eu brincava com os meus amigos éramos capazes de andar na rua o tempo todo com as nossas tralhas. O escolher com responsabilidade. As minhas crianças Eles sabem que podem brincar à vontade, mas quando vão para a sala têm de arrumar. Os mais velhos com os mais novos. O respeito, a atenção. Acho que a minha infância foi toda com a pedagogia de projecto. E depois aquilo que nós optamos tem muito a ver com aquilo que somos...

Outra educadora acha que a infância está sempre presente.

Como refere a educadora:

Acho que existe influência, porque a minha infância está sempre aqui. Nós podemos mudar, mas há coisas que não mudam. Eu, às vezes quando brinco na casinha das bonecas com eles, eu estou a imaginar a minha mãe comigo. Sim, eu estou a meter-me no papel da minha mãe e estou a imaginar que estou com a minha mãe. Conto às crianças coisas da minha infância, e conto que a minha mãe fazia assim, que a minha mãe dizia-me assim. Sim, acho que tem sempre influência. Eu tento transmitir aquilo que eu acho que foi importante para mim e que será importante para eles também...

A esta influência podem encontrar-se associados sentimentos de liberdade.

Como refere outra educadora:

Eu tento transmitir às crianças, a mesma sensação de liberdade que eu sentia. Se algo pode prejudicar é lógico que tenho de chamar a atenção. Uma vez fomos à horta ver uma senhora fazer o pão e depois eles andaram atrás das galinhas e eu deixei. No fundo estou a transportar um bocado a minha vivência...

Algumas educadoras falam sobre essa influência ao nível de uma certa flexibilidade em termos de higiene. Como refere uma educadora:

Em termos de higiene, às vezes fico um bocado preocupada porque os pais reclamam se as crianças têm a roupa suja. Tenho algum cuidado, mas também acho que há situações em que não é necessário estar com tantos cuidados... Acho que se eu tivesse sido criada num regime mais austero, teria outro comportamento...

Algumas educadoras falam sobre a influência sentida ao nível da magia.

Como refere uma educadora:

A magia está muito presente porque eu cresci com isso. Eu lembro-me perfeitamente das recordações que tenho de criança, era recriar momentos mágicos, das princesas e vestíamos-nos com as roupas da minha avó e os sapatos altos e criava situações imaginárias com os príncipes, era muito ligada a isso. Acho que fui privilegiada nesse aspecto e fiquei com uma boa referência. E tento passar essa magia às crianças,

Ou como refere outra educadora:

Eles aprendem experimentando. A teoria só não funciona. Os sabores, as texturas. É uma coisa que eu sinto perfeitamente. No início, com as primeiras chuvas, lembro-me de irmos cá fora, pois tinha acabado de chover e de eles irem brincar para as pocinhas de água. Lá chapinharam, e era aquilo que eles gostavam, de bater com os pés dentro de água. As colegas diziam: “olha que eles molham-se todos” e eu dizia que não fazia mal, pois era a coisa que eu mais gostava quando era criança, era de andar por dentro de água, e adorava fazê-lo...

Uma educadora fala dessa influência ao nível da relação com os livros. Como refere a educadora:

Eu gosto muito de reunir o grupo, de sentá-los, e um deles senta-se numa cadeira e conta uma história, e eu lembro-me de fazer isso também. Eu acho que incentivo a que isso aconteça. Penso que isso está relacionado com a minha infância...

Uma educadora fala mesmo de uma aquisição em termos materiais relacionada com a sua infância.

Como refere a educadora:

Eles também utilizam muito a arca das trapalhadas. Acho engraçado quando os vejo fazer essas actividades, por vezes parece que me estou a ver a mim. Agora estou a lembrar-me que a casinha que me ofereceram em pequena, significou muito para mim, foi um símbolo tão forte que eu comprei há pouco tempo uma casinha de madeira também com dois pisos. Fiz um retrocesso no tempo e vi-me a brincar com a minha casinha, e então também quis comprar uma casinha assim, para as crianças brincarem.

Outra educadora fala sobre o prazer associado ao brincar na sua infância. Como refere a educadora:

As vivências que eu tive acho que marcaram o meu crescimento e a construção da minha personalidade. Eu associo a minha infância com o prazer que a brincadeira me dava, momentos de muito prazer. Acho que foram os melhores momentos que eu tive. Quando as minhas crianças estão a brincar, tento que eles sintam o que eu senti, porque foi muito positivo, e é isso que eu lhes tento transmitir.

Uma educadora fala acerca de questões relacionados com responsabilização e partilha.

Como refere a educadora:

O facto das crianças brincarem livremente e saberem que existem aquelas limitações. Penso que tem a ver com a minha própria infância. Os meus pais e as regras que tinham. E acima de tudo, o respeito pelos outros. Partilhar os brinquedos. Quando eu era criança era responsabilizada pela minha mãe. Sabia as coisas que tinha que fazer. Eu tento promover isso no meu grupo de crianças. É algo que ficou...

Para uma educadora essa influência faz-se sentir, mas de uma forma negativa.

Como refere a educadora:

Sinto talvez uma influência negativa, por exemplo, não é tanto no brincar, (embora se possa considerar brincar na mesma). É mais brincar com tintas, com digitinta, com barro. Ainda hoje tenho uma certa relutância em me embrenhar na digitinta quando estou a trabalhar com as crianças. Possivelmente, se recuar até à minha infância eu nunca fui muito de me sujar, e quando vou preparar a digitinta, aquilo faz-me uma certa impressão. Eu própria tento contrariar-me...

Para outra educadora é importante proporcionar às crianças as vivências a que ela não teve acesso.

Como refere a educadora:

Sinto que existe influência no deixar as crianças fazerem aquilo que eu não tive oportunidade de fazer. No papel de Educadora, gostaria de ter tido as experiências que estas crianças estão a ter, a oportunidade que elas todas estão a ter, a nível de visitas e coisas que nós fazemos, o contacto com o exterior, com outras realidades. Eu vivia num mundo fechado, em que para mim era tudo novo, e eu acho que elas são privilegiadas nesse sentido, porque crescem aprendendo, mas um prender abrangente, não é aquilo ali assim, fechadinho como quando eu brincava. Eu gostava de ter tido mais oportunidades de visão maior, mais vivências. Isso eu tento possibilitar agora às crianças. É provável que exista uma ligação...

Uma educadora fala acerca de como essa influência se faz sentir na forma como incentiva as crianças a vencer desafios. Como refere a educadora:

Eu tinha sempre muito medo de me magoar. Desde pequenina evitava certas brincadeiras. Eu tinha umas escadas que iam para o sótão e os meus amigos gostavam de saltar, caíam e magoavam-se e eu não. Tinha muito a noção do perigo. Era mesmo de mim. Depois, para ficar sossegada, com calma, fugia dos outros. Quando via alguma brincadeira que representasse perigo eu recolhia-me. Isso não impedia que brincasse com os outros. Hoje já estou melhor. Isto é um problema que eu tenho que aos poucos ultrapassar. Por isso é que eu com o meu grupo gosto sempre de incentivá-los, dentro das limitações, a serem destemidos também...

“A memória afirma-se diferentemente da história pela capacidade de assegurar permanência, manifestações sobreviventes de um passado muitas vezes sepultado, sempre isolado do presente pelas muitas transformações, pelos cortes que fragmentam o tempo. Memória como

lugar de persistência, de continuidade, de capacidade de viver o já não existente. Projecção do passado no presente, identificação de marcas de uma continuidade pouco notável e certamente não compulsória” (Pinto & Sarmiento, 2001, p. 295, cit. Redi & Gome 2008).

A maioria das educadoras tem recordações de brincar que, de alguma forma, influenciam a forma como encaram o brincar actual, encontrando-se estas muito próximas das sensações de descoberta, prazer, liberdade, à vontade.

6. Abordagens ao Brincar das Crianças no jardim de infância

Definido como algo intrínseco à natureza das crianças e encarado como sinónimo de inocência, o brincar, visto genericamente como uma forma de actividade lúdica, livre e incerta, altamente imaginativa mas trivial porque improdutivo economicamente (cf. Calois, 1958; Huizinga, 1954; Denzin, 1977; Lopes, 1998, cit. in Sarmiento & Cerisara, 2004), ganhou foros de direito próprio e universal, acabando por se tornar a definição das definições da infância (Jenks, 1982, 1996; Chamboredon & Prèvest, 1973; Ferreira, 2000, cit. in Sarmiento & Cerisara, 2004) e uma das descrições mais dominantes das suas acções sociais (Corsaro, 1985, 1997; James, 1993, 1998; Sawyer, 1997; Denzin, 1977; Davies, 1982; Brougère, cit. in Sarmiento & Cerisara, 2004). O que vai ao encontro das afirmações da maioria das educadoras para as quais, o papel desempenhado pelo Brincar no jardim de infância reveste-se de extrema importância para a vida da criança, prendendo-se essencialmente com a aprendizagem da vida, sendo imprescindível para a educação de Infância.

Como refere uma educadora:

O brincar é o aprender o jogo da vida. Ajuda a compreender como é o mundo dos adultos. Mais tarde eles vão utilizar o que aprenderam. É uma compreensão da realidade, do que se passa à volta, das vivências, do quotidiano, e também uma aprendizagem de como nos relacionarmos uns com os outros. Brincar é uma aprendizagem do social, das regras de convivência. É um imitar as vivências dos adultos e é assim que há a aprendizagem. Há regras para nós conseguirmos viver uns com os outros. É o melhor processo de aprendizagem...

Ou como refere outra educadora:

Brincar é a pedra chave. Sem brincar não há educação de infância. Esta assenta na magia, no jogo, no sonho, na fantasia, nas aprendizagens com intencionalidade. Não é jogar por jogar...

Ou ainda como refere outra educadora:

Brincar é a profissão dos mais pequenos e por isso a brincadeira tem que ser levada muito a sério pelos adultos.

Também para todas as educadoras, representa a principal actividade lúdica. Como refere uma educadora:

É uma actividade lúdica que é a principal na educação de infância. Dá prazer à criança, faz com que ela aprenda por si própria...

As opiniões das educadoras estão de acordo com (Fein, 1979; Fromberg, 1986; Piaget, 1952; Sponseller, 1982, cit. Spodek, 2002) quando referem que brincar é um veículo primário e um

indicador do crescimento individual. Permite que a criança progrida ao longo da sequência do desenvolvimento, desde a inteligência sensorio-motora da primeira infância ao pensamento pré-operatório dos anos pré-escolares e ao pensamento das operações concretas manifestado pelas crianças da escola primária...

Por outro lado, algumas educadoras acham que, actualmente o jardim de infância privilegia pouco o brincar. Como refere uma educadora:

Eu acho, não sei se são as coisas que mudaram, se foi a minha cabeça que foi mudando. Eu acho que as crianças brincam pouco no jardim de infância, porque nós como educadores temos aquela preocupação, primeiro, ao princípio quando acabamos o curso, queremos fazer coisas, aquilo tudo que a gente sabe que é importante e nem nos lembramos que eles também precisam de brincar. Eu acho que o brincar deve ser livre, deve dar sempre prazer à criança. Eu acho que até as pessoas, do que eu tenho visto, privilegiam pouco o brincar. O brincar não é sério. Isso é perder tempo...

Ou como refere outra educadora:

Na minha opinião, a maior parte dos contextos pré-escolares não são contextos pré-escolares, porque não se brinca. O brincar que para mim é a base do desenvolvimento da criança, o jogo, estratégia por excelência está ausente. Porque eu acho se os meninos passam o dia a fazer fichas não estão a brincar. Uma criança que entra no jardim de infância e faz fichas, ouve uma história, e faz fichas. Para mim, isto não é brincar. Ele tem é que jogar com prazer e viver isto tudo, e correr e brincar, com magia...

A desvalorização do brincar social e a falta desta disciplina na formação dos educadores são algumas das razões que podem explicar, por um lado, a não utilização do brincar social com intencionalidade educativa, mantendo-se esta no jardim de infância como actividade de

recreio. Por outro lado, a fraca argumentação de outros educadores, que, apesar de na sua orientação curricular colocarem o brincar social ao mesmo nível de importância de outras actividades da educação pré-escolar, quando falam dessa área de intervenção, dificilmente dão a ver a qualidade” (Lopes, 1996, p. 34).

Outra educadora refere ainda:

Eu tenho sentido que a vontade deles de brincar é sempre superior à que brincam...

As opiniões das educadoras estão de acordo com os pressupostos defendidos por Farver & Wimbari, 1985, cit. in Berk, (1994), quando referem que os educadores de infância que estão conscientes dos benefícios cognitivos e sociais implícitos no brincar, valorizam-no e estimulam-no mais do que os educadores que vêem o brincar como mero entretenimento.

Smith & Syddall, 1978, cit. Spodek, (2002) referem que a orientação lúdica, ou os esforços sistemáticos do adulto para aumentar a incidência ou a qualidade do comportamento lúdico através da interacção adulto-criança, afecta a actividade lúdica das crianças, o que está de acordo com a opinião da maioria das educadoras, para as quais o adulto tem um papel muito importante na promoção do brincar.

Como refere uma educadora:

Para mim, por exemplo, na minha prática pedagógica, o jogo é a base de tudo. Portanto é o brincar. Eu acho que não há melhor maneira das crianças aprenderem do que a brincar, daí que eu seja uma educadora que, mesmo numa conversa que seja importante tenho sempre uma piada. Privilegio o brincar acima de tudo. E sou uma educadora que sou capaz de, enquanto que para algumas é perder tempo, eu sou capaz

de dedicar uma semana a um cantinho da casinha ou outra semana a outra área do brincar mesmo. Ensiná-los a brincar. Eu acho que o brincar é fundamental, porque a partir do Jardim-de-infância cada vez o tempo de brincar é mais curto. Eu acho que é meu dever proporcionar o brincar às crianças no Jardim-de-infância, e partir do brincar para o trabalhar. Penso que ele influencia fortemente a área da formação pessoal e social. Para mim é a área que eu vejo mais importante para o brincar. Eu acho que o adulto deve sempre estar presente. Penso que há alturas em que se deve envolver, mas também é muito rico deixá-los brincar sozinhos para ver qual o rumo que a brincadeira toma, e se achar necessário intervir, mas eu acho que as crianças devem brincar sozinhas, porque têm atitudes diferentes do que quando estão com o adulto.

Ou como refere outra educadora:

Eu penso que em relação ao adulto tem mesmo a ver com a disponibilidade de cada um. O educador deve estar atento e muitas vezes tem de esquecer aquilo que leva planificado, não é, muitas vezes é difícil fazer isso, mas temos de, muitas vezes “entrar na deles”. O educador tem objectivos, e depois preocupa-se muito, às vezes, em atingi-los, estás a perceber? Eu sinto que às vezes deixo. E depois também tem a ver com a exigência dos pais, do apresentar trabalho. A pressão é cada vez maior, os pais cada vez estão mais exigentes. A história deles quererem que os filhos aprendam já as letrinhas e a escrever...é já a preocupação deles, e também tem a ver com o facto de os pais terem muito poder. Abrem a boca e pensam que temos de fazer tudo aquilo que eles querem. Eu acho que se está a passar ao lado daquilo que as crianças precisam. O que elas precisam mesmo será também espaço, tempo para fazerem as coisas que gostam mesmo e que são mesmo deles. Para terem o tempo delas para brincar. E eu acho que nós educadoras devíamos ter sempre um espírito muito aberto, porque eu acho que, brincando nós conseguimos atingir todas as competências pretendidas, e motiva muito mais as crianças e é pena que nós não estejamos sempre numa de brincadeira. Hoje em dia os educadores estão a ficar muito sérios, e sobretudo devido às circunstâncias da vida, tudo aquilo que a sociedade impõe, a montes de situações que nos prejudicam. Eu tenho situações em que sou muito brincalhona, e vejo perfeitamente o resultado de uma situação de brincadeira com eles e uma situação em que eu estou ali a impingir, entre aspas, qualquer coisa.

As afirmações destas educadoras vão ao encontro dos pressupostos defendidos por Wolfgang e Sanders, 1982, cit. Spodek, (2002) quando referem que o adulto tem grande responsabilidade em respeitar a iniciativa da criança na escolha do tema e do curso do brincar. O adulto deveria escolher os meios menos intrusivos necessários para encorajar determinados comportamentos lúdicos.

Algumas educadoras referem que é através da observação da forma como as crianças brincam que aprendem muito sobre elas. Como refere uma educadora:

Eu gosto de ver as crianças brincarem sozinhas, pois tenho aprendido muito sobre elas, nas brincadeiras que elas fazem. Principalmente nos diálogos que elas têm. Eu às vezes apercebo-me de coisas que não me apercebia de outra maneira. Por exemplo, crianças muito tímidas. Eu às vezes, é a partir dos diálogos e de muitas brincadeiras que eu vejo entre as crianças que eu consigo ter uma relação muito mais próxima com elas. É uma forma de conhecer a criança...

Ou como refere outra educadora:

O jogo, a brincadeira, o brincar devem fazer obrigatoriamente, parte do dia-a-dia da vida da criança, e acho que é o brincar que ajuda a criança a construir a sua personalidade, o seu ser, os seus saberes. É no brincar que nós observamos imensas coisas. É na exteriorização de sentimentos que o adulto se pode aperceber e entender situações para ajudar a criança. E acho que é no brincar que eles exteriorizam aquilo que sentem, aquilo que pretendem, os desejos que têm, as angústias, as ansiedades. Para além de ser o lúdico em si, essa socialização também é importante, porque é no brincar, nas atitudes que eles têm uns com os outros, nas brincadeiras, sejam elas mais adiantadas ou menos, nós conseguimos que eles tenham uma boa relação com os outros e sejam sensíveis no grupo onde estão...

As opiniões das educadoras estão ainda de acordo com os pressupostos defendidos por Smith & Syddall, 1978, cit. in Spodek, (2002) quando referem que, geralmente, a orientação lúdica para um determinado tipo de jogo produz um aumento quer na incidência quer na qualidade desse tipo de jogo. Estão ainda de acordo com Sylva, Roy & Painter, 1980, cit. Spodek (2002), segundo os quais as crianças brincam durante um período de tempo significativamente mais longo quando os adultos estão presentes e participam no jogo do que quando as crianças estão sozinhas ou apenas com os seus pares.

Para a maioria das educadoras, o brincar na sua sala prende-se essencialmente com o espaço disponível. Como refere uma educadora:

Depende muito do espaço físico que eu tenho. Quando a sala é muito pequena e há pouco espaço é mais difícil as coisas não terem limitações, poderem circular de área para área e principalmente quando chega a uma certa hora tem que se tirar tudo para pôr o almocinho. Agora quando a sala é grande e só é utilizada para isso...

Ou como refere outra educadora:

No jardim de infância o espaço que eu dou ao brincar dentro da sala é diminuto, é menor do que o que dou ao trabalho, não sei se por pressão social... Não sei... Porque as salas também não nos proporcionam ou não nos permitem que nós façamos o tipo de trabalho que eu gostava de fazer...O espaço limita muito o brincar. É muito complicado, nos espaços que hoje temos. Às vezes só uma criança precisa de metade da sala...

AS afirmações das educadoras estão em consonância com Yawkey; Melizzi & Jones, 1982, cit. Spodek, (2002) quando referem que a primeira coisa a ter em consideração no espaço não é a quantidade, mas sim a delimitação e flexibilidade do espaço disponível. O espaço deve ser

delineado de modo a que as crianças tenham lugares para brincar individualmente e em grupos sociais.

A questão das regras e da arrumação também é muito importante para a maioria das educadoras. Como refere uma educadora:

Se desarrumam têm que arrumar. Quando acabam de brincar têm que arrumar. Se há alguma coisa que estão a construir e chega a hora de ir embora e não acabam de brincar, perguntam se podem deixar aquilo assim e tenta-se arranjar um sítio onde aquilo fique reservado para o dia seguinte. Sempre que possível, e havendo espaço isso consegue-se...

Ou como refere outra educadora:

A sala está dividida por áreas e a única regra é o número de crianças em cada área, o resto das regras surgem ao longo do ano conforme as brincadeiras surgem, e os conflitos aparecem nas brincadeiras. Aí, quando se vê que alguma coisa está a correr mal, pára o grupo todo e faz-se uma reunião e fazem-se as regras. Eu sigo a regra da minha mãe, desde que arrumem...Acho que é uma regra que está muito presente.

Uma educadora é mais flexível na questão das regras.

Como refere a educadora:

De início dito muitas regras, depois algumas deixam de funcionar porque eu acho que eles enveredam por outros caminhos, e depois se eu estiver sempre a dizer: “olha, não tires dali, e põe ali...” Eu acho que eles depois acabam por não desfrutar do espaço...

Ou como refere outra educadora:

Eu deixo eles brincarem. A única confusão que me faz é pela limitação do espaço, mas como eu acho importante, deixo eles levarem, deixo eles utilizarem, eles levam os materiais de um lado para o outro, como eu digo às vezes, levam tudo atrás, nesse aspecto sou muito flexível...

Estas afirmações estão de acordo com Johnson e Ershler, 1982, cit. Spodek (2002) quando referem que num currículo, uma estrutura elevada incentiva o brincar construtivo, ao passo que uma menor estruturação encoraja o brincar simbólico e funcional. No entanto, Griffing 1980, cit. Spodek (2002) observou que estas diferenças no comportamento lúdico podem situar-se apenas ao nível da execução e não da competência. Assim, as crianças parecem ser capazes de ajustar as suas preferências lúdicas às mudanças de estruturação do contexto com grande rapidez, dissipando os receios de que as crianças possam não ser capazes de se envolver nos diversos tipos de brincadeira devido à sua exposição a um currículo em particular. Isto sugere também que as preferências lúdicas não podem ser generalizáveis a todos os contextos.

Outra educadora relaciona o brincar na sua sala com a magia e o lúdico. Como refere a educadora:

O brincar está na magia que o jardim tem, e nos esconderijos. Está na sala do jardim de infância, nos momentos lúdicos. Eu gosto de criar na minha sala, com eles, o espaço só deles. Este ano, por exemplo temos a “Casa dos Fantasmilhas”, que é uma casa em que existem muitas coisas que metem medo, e que existe uma casinha de brincar, existe a biblioteca, em que existe o espaço privado, e que se transforma, é só deles. Eles andam lá dentro com regras, mas conseguem gerir, também abusam, claro, mas mudam-na toda, e eu acho que isso é bom....

As opiniões das educadoras estão de acordo com Clarke-Stewart, 1984, Howes & Olenick, 1986; Phillips, McCartney, & Scarr, 1987, cit. Hughes (1999), segundo os quais, a exposição a ambientes formais de educação pré-escolar pode sem dúvida, influenciar a maturidade do brincar social desenvolvido pelas crianças, podendo a mesma, no entanto, ser positiva ou negativa. No aspecto negativo, é salientado o facto de haver uma associação entre grupos extensos de crianças e alguns efeitos negativos, nomeadamente predisposição para a agressão, resistência à autoridade do adulto.

Estão ainda de acordo com Belsky & Steinberg, 1978; Howes, 1988; McCutcheon & Calhoun, 1976; Phillips, McCartney, & Scarr, 1987; Rubenstein & Howes, 1979; Smith & Bain, 1978, cit. Hughes (1999) quando referem que no aspecto positivo, a exposição a estes ambientes formais de educação é associada a níveis mais elaborados de brincar social, sendo as interacções sociais caracterizadas por um nível de sofisticação mais elaborado.

Para algumas educadoras é importante a existência de espaços diferenciados. Como refere uma educadora:

Havia espaços que eram espaços de representação de papéis onde, de uma forma muito lúdica, falamos da alimentação, da higiene... Eu na sala tenho sempre espaços diferenciados. Eu trabalho sempre com a pedagogia dos grupos. Há momentos de grande grupo, há reunião de grande grupo para se planificar o que é que se vai fazer, e o que é que já se fez, mas depois há muito o trabalhar com outros grupos, enquanto eu estou a trabalhar com este grupo, os outros grupos estão nos outros espaços...

Outra educadora refere:

A sala está dividida pelos cantinhos. Cada cantinho tem um número limitado de crianças que podem lá estar, e depois se quiserem podem trocar. Há cantinhos que

pode haver uma relação entre eles. Aliás, em todos os cantinhos há uma relação. Quando estão na casinha das bonecas, podem viver um teatro ou um fantocheiro. Eles são livres de utilizar os cantinhos com outras funções...

As afirmações das educadoras estão de acordo com Teets, 1985, cit. Spodek (2002), quando referem que uma organização crescente do espaço pode favorecer mudanças positivas no comportamento lúdico. Uma prática fundamental na educação de infância é o uso de áreas específicas, para os diferentes tipos de actividades, tais como artes, materiais manipuláveis, casa, música, ciências e artes da linguagem. A investigação confirma a razão de ser implícita destas áreas separadas: as crianças agem – ou brincam de maneira diferente nas diferentes áreas dentro da mesma sala de actividades.

Estão ainda de acordo com Pellegrini & Perlmutter, 1985, cit. Spodek (2002) quando referem que existem diferenças significativas entre os vários tipos e qualidade das actividades lúdicas predominantes na área das construções por oposição à área do jogo dramático. As crianças envolvem-se em jogo construtivo e solitário nas áreas dos blocos e das artes, e em jogo dramático e interactivo nas áreas de simulação ou dramáticas

Para algumas educadoras a questão do tempo também é muito importante. Como refere uma educadora:

Na minha sala é assim: eles têm liberdade para brincar, existem as actividades dirigidas, e mesmo assim eles ajudam a planificar, acerca do que é que vamos fazer, quando é na hora da brincadeira, que eu que também é importante, na hora livre, de à vontade....

O espaço exterior também é rentabilizado pela maioria das educadoras. Como refere uma educadora:

Eu uso sempre muito o espaço. Eu tenho que rentabilizar sempre o espaço exterior. No sítio onde eu estava tínhamos espaço exterior com um escorrega, e fazíamos muita coisa cá fora. Fazíamos muitas actividades cá fora. Cá fora fazíamos actividades com água, muitas vezes púnhamos as mesas cá fora. Algumas crianças vinham cá para fora e outras ficavam dentro da sala...

Ou como refere outra educadora:

No exterior sim. Aí sim. Têm toda a liberdade. Uma vez que não têm espaço na sala, deixo-os levar aquilo que quiserem da sala para o exterior. Os seus próprios brinquedos e brincarem ali, e criarem ali. Também temos os jogos e tudo isso...

Ou como refere outra educadora:

O espaço exterior é óptimo. Eles têm muitos esconderijos. Têm cantinhos especiais deles, onde eu os observo e vejo que muitas vezes vão para lá criar aquela brincadeira. Levam as suas coisinhas dentro do seu saquinho. Eles podiam levar para brincar onde eles quisessem, no jardim todo. Só que, depois tinham que trazer e guardar, sempre com a regra implícita porque senão era uma confusão.

Para a maioria das educadoras, o objectivo do brincar nas suas salas, é tornar as crianças felizes. Como refere uma educadora:

O objectivo para já é torná-los felizes. Cada vez mais faço para que o tempo que eles lá passam lá seja um tempo feliz. Já basta as horas que lá estão. Aquele tempo em que lá estão tem que ser um tempo feliz e não vou preservá-los de todas as contrariedades que a vida também não é assim, mas tentar...

Como referem Sylva, 1977, cit. Spodek (2002), o brincar surge como forma de encorajamento para a resolução de problemas; McCune-Nicholich, 1981, cit. Spodek (2002), o uso da linguagem; Dansky, 1980, cit. Spodek (2002), o uso criativo de materiais; Pepler & Ross, 1981, cit. Spodek (2002), as competências manipulativas; Einsenberg & Harris, 1984, cit. Spodek (2002), as competências sociais; Seefeldt, 1984, cit. Spodek (2002), as competências motoras. Para algumas educadoras o objectivo do brincar prende-se com a motivação. Como refere uma educadora:

Penso que o objectivo a que o brincar se propõe é o de proporcionar tempo de brincar e partir do brincar para o resto das actividades, é o alicerce de tudo. Desempenha um papel motivador. Acho que a partir de uma brincadeira se fica muito mais motivado...

Para outras educadoras o objectivo prende-se com o desenvolvimento sócio-afectivo da criança:

O grande objectivo é o desenvolvimento global, embora para mim seja o sócio afectivo que depois acciona as áreas todas de conteúdo, mas o brincar está na base disso tudo. É a brincar, é através do jogo que eles fazem essas aquisições todas...

Para algumas educadoras o objectivo prende-se com a socialização. Como refere uma educadora:

As crianças ao estabelecerem relações umas com as outras estão a socializar e estão a adquirir regras, conceitos, valores que fazem parte da socialização. Eu acho que o brincar é importantíssimo, mesmo no papel da socialização. Eles desempenham papéis quando estão a brincar, eles manifestam-se muitas vezes a personalidade deles manifesta-se no brincar, e ao desempenharem papéis estão a adquirir conhecimentos, uns dos outros e ao mesmo tempo do mundo e da sociedade. São experiências que os vão enriquecendo. Cada um trás qualquer coisa de si, das suas vivências...

A par da socialização, o desenvolvimento das estruturas cognitivas também é apontado por algumas educadoras. Como refere uma educadora:

Para já penso que desenvolve as estruturas cognitivas da criança. Desenvolve a sua relação afectiva com os outros. A parte cognitiva, a parte social, e de compreender os outros também, dos valores, respeitar os outros, além de fazê-los compreender como é que isto tudo funciona, não é? Nesta sociedade. Pronto. É mesmo isso. Acho que a parte social é um dos grandes objectivos do brincar. Aprenderem a ser mais solidários, entreadajuda, os valores estão todos lá, passa muito pelo brincar...

Para algumas educadoras, o objectivo prende-se com a criatividade e a imaginação. Como refere uma educadora:

É o desenvolvimento da imaginação, é a criatividade, tudo o que anda à volta disso.

Para algumas educadoras, a criança encontra-se a si própria através do brincar.

Como refere uma educadora:

Acho que o objectivo principal do brincar é a descoberta, é o exteriorizar sentimentos e é o partilhar sentimentos, e o reconhecer-se a ele próprio, encontrar-se. A criança encontrar-se a ela própria...

Estas afirmações estão em consonância com Crespo (1996), segundo o qual, brincar é uma das actividades mais importantes na formação global das crianças. Através das práticas lúdicas, aumentam as situações que permitem a sua integração do mundo.

CAPÍTULO V

CONCLUSÕES

Este estudo, como referido no Capítulo I, pretende ser um contributo para uma melhor compreensão acerca da visão que os educadores de infância têm do brincar actual das crianças, no jardim de infância e das percepções que têm sobre o brincar da sua infância.

Em virtude de se tratar de um tema com bastante relevância, uma vez que o brincar é por si só um fenómeno instituinte na educação de infância, foi nosso objectivo analisar de que forma esse entendimento respeita as Orientações Curriculares adoptadas, tendo em vista uma educação completa que privilegia o brincar como uma vivência natural da criança. Assim, procurou-se perceber a forma como as educadoras de infância viveram o brincar nas suas respectivas infâncias e as suas percepções sobre o mesmo em comparação com o brincar actual das crianças no jardim de infância.

Ao longo deste estudo foi possível evidenciar que a maioria das educadoras têm uma visão idealizada sobre o brincar nas suas respectivas infâncias, valorizando-o, em oposição ao brincar actual que consideram mais limitativo e mais dependente de estímulos materiais. Os resultados sugerem que, tendo em conta as mudanças operadas na sociedade actual, as crianças brincam menos (ou) de forma diferente daquela que as educadoras brincavam na sua infância, sendo relevantes aspectos que se prendem com mudanças profundas no seio familiar, o recurso aos media e novas tecnologias, as mudanças significativas no tempo e no espaço que é dedicado ao brincar, o qual ocorre principalmente no jardim de infância, onde parece existir necessidade de lhe ser atribuída uma maior intencionalidade educativa.

Os resultados apresentados constituem uma reflexão conjunta acerca do presente e do passado, com recurso ao processo de recordar, sendo que na sua análise surgiram mundos sociais e culturais de crianças, heterogéneos e desiguais.

Contudo, este estudo é apenas uma pequena abordagem a um tema mais vasto, visto que sobre o brincar e sobre a forma como as crianças brincam actualmente no jardim de infância ainda ficou muito por investigar.

Este estudo não é assim, passível de ser generalizado ou representativo da classe de educadores de infância, uma vez que a amostra é reduzida e particularizada a um contexto limitado, sendo apenas generalizável aos elementos do estudo.

O estudo apresentado poderá ser alargado, colocando as mesmas questões a uma amostra constituída por um número maior de educadores de infância, dando assim origem a conclusões mais amplas, de modo a ser possível determinar se, actualmente existe qualidade no brincar e qual a necessidade dos pais e dos educadores de infância o valorizarem como actividade determinante para o desenvolvimento das crianças.

BIBLIOGRAFIA

- Amonachvili, C. (1991). Um Impulso Vital. *Correio da Unesco*, 7, 14-17.
- Baptista, D. (1999). O Debate sobre o uso de técnicas qualitativas e quantitativas de pesquisa. in M. L. Martinelli (org.), *Pesquisa Qualitativa. Um instigante desafio. 1*, (pp. 31-40). São Paulo: Veras Editora.
- Benavente, A. (1990). *Escola Professores e Processos de Mudança*. Lisboa. Livros Horizonte.
- Benjamim, W. (1984). *Reflexões: A Criança, o Brinquedo e a Educação*. São Paulo: Summus.
- Bernstein, B. (Eds.) (1973) *Class, Codes and Control*. Vol.2. London:Routledge & Kegan Paul.
- Berk, L. (1994). *Child Development*. Boston: Allyn and Bacon.
- Bodrova, E. & Leong, D. J. (2003). Do Play and Foundational Skills Need to Compete for the Teacher's Attention in na Early Childhood Classroom? *Young Children* Vol 58, No.3, 10-17.
- Bogdan & Bilken. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – Uma introdução à teoria dos métodos*. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.
- Bruner, J. (1987). Life as a Narrative. *Social Research*, Vol 54, nº1.
- Buhler, C. (1951). *From birth to maturity*. (6ª reimpressão). London: Routledge and Kegan Paul.
- Chawla, L. (1986). The ecology of environmental memory. *Children's Environments Quarterly*, 3 (4), 34-42.
- Chawla, L. (1994). *In the first country of places: nature, poetry, and childhood memory*. Albany: State University of New York Press.
- Cobb, E. (1959). The Ecology of Imagination in Childhood. *Daedalus*, 88, 537-548.
- Cobb, E. (1976). *The Ecology of Imagination in Childhood*. New York: Columbia University Press.
- Cooper-Marcus, C. (1978). Remembrance of landscapes past. *Landscape*, 22 (3), 34-43.
- Cristhie, J. F. (1987). *Play and early childhood development*. E.U.A.: Harpers Collins Publishers.
- Cruz, M.I. (1994). *The Evaluation of a Home-Visit Nursery Education Programme in Rural Portugal*. Tese de doutoramento não publicada. School of Education Cardiff University of Wales.

- Denzin, N. K. (1977). *Childhood socialization*. London: Jossey-Bass Publications.
- Digneffe, F. (1997). Do individual ao social: a abordagem biográfica, in Abarello, Luc *et al*, *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*.(pp.203-245). Lisboa: Gradiva, 203-245.
- Dovey, K. (1990). Refuge and Imagination: Places of Peace in Childhood. *Children's Environments Quarterly*, 7 (4), 13-17.
- Dunn, J. (1984). *Sisters and Brothers*. London: Fontana Paperbacks.
- Fein, G. (1979). Play and the acquisition of symbols. In L. Katz (Ed.), *Current topics in early childhood education* (Vol. 2). Norwood, NJ: Ablex.
- Fein, G., & Rivkin, M. (Eds.), (1986). *The young child at play: Reviews of research* (Vol. 4). Washington, DC: NAEYC.
- Friedmann, A. (1992). A evolução do brincar in Scritta, (Eds), *O Direito de Brincar* (pp.23-31). S. Paulo.
- Fromberg, D. (1986). Play. In C. Seefeldt (Ed.), *Early Childhood Curriculum: A review of current research*. New York: Teachers College Press, Columbia University.
- Gergen, K. & M. Gergen (Eds) (1984). *Historical Social Psychology*. London: Lawrence Erlbaum.
- Gullestad, M. (1996). Modernity, Self, and Childhood in the Analysis of Life Stories. In M. Gullestad (Ed.) *Imagined Childhoods. Self and Society in Autobiographical Accounts*, pp. 1-39. Oslo: Scandinavia University Press.
- Hader, M. (1965). The importance of grandparents in family life. *Family Process*, 4, 228-240.
- Heidegger, M. (1962). *Le principe de raison*. Paris: Gallimard.
- Helphand, K.(1978). Environmental autobiography. *Childhood City Newsletter*, 14, 8-11.
- Herron, R., & Sutton-Smith, B. (1974). *Child's play*. New York: Wiley.
- Hester, R.T. (1985). Subconscious landscapes in the heart. *Places*, 2, 10-22.
- Holland, T., & Kilpatrick, A. (1993). Using narrative techniques to enhance multicultural practice. *Journal of Social Work Education*, 29, 302-309.
- Holloway, S. L. & Valentine, G., (2000). Children's geographies and the new social studies of childhood. In S. L. Holloway and G. Valentine (eds), *Children's Geographies: Playing, Living, Learning*. London: Routledge.
- Honing, A. (1983). Television and Young Children. *Young Children*. November, 56-67.
- Hughes, F. (1999). *Children, Play and Development*. Boston: Allyn and Bacon.

- Kaufman, J. (2001). *L'entretien Compréhensif*. Paris: Editions Nathan.
- Keeshan, B. (1983). Families and Television. *Young Children*. March, 46-55.
- Kishimoto, T. M. Org. (1996). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. S.Paulo: Cortez Editora.
- Klein, T.P., Wirth, D. and Lines, K. (2003). Play: Children's Context for Development *Young Children* Vol. 58, No.3, 38-45.
- Kornhaber, A. (1996). *Contemporary Grandparenting*. Thousand Oaks London New Delhi: Sage Publications.
- Lascarides, C. & Hinitz, B. F. (2000). *History of Early Childhood Education*. New Cork: Falmer Press.
- Lieblich, A. & R. Josselson. (1994). *Exploring Identity and Gender. The Narrative Study of Lives*, Vol. 2. London: Sage.
- Lopes, C. (1996). O Lado Aparentemente Oculto do Brincar Social no Jardim de Infância. *Cadernos de Educação de Infância*, 40, 33-34.
- Louv, R. (1990). *Childhood's future*. New York: Houghton.
- Ludke, M. e André, M. (1986). *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: Ed. Pedagógica e Universitária.
- Malouf, D. (1986). *12 Elphinstone Street*. Harmondsworth, England: Penguin.
- Marcelo, G. (1991). *Dar sentido a los datos: la combinación de perspectivas cualitativas e cuantitativas en el análisis de entrevistas*. Lisboa: (Documento policopiado).
- Martinelli, M. L. (1999). O uso de abordagens qualitativas na pesquisa em serviço social. in Martinelli, M. L. (Org.), *Pesquisa Qualitativa. Um instigante desafio 1*, (19-32). São Paulo: Veras Editora.
- McAdams, D. (1993). *The stories we live by: Personal myths and the making of the self*. NY: The Guilford Press.
- McLeod, J. (1997). *Narrative and Psychotherapy*. London, UK: Sage.
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Departamento da Educação Básica, Núcleo de Educação Pré-Escolar.
- Murphy, K.L., DePasquale, R. & McNamara, E. (2003). Meaningful Connections – Using Technology in Primary Classrooms. *Yong Children*, 58, 6, 12-18.
- Nóvoa, A. (1987). *Le Temps des Professeurs*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.

- Nóvoa, A. (1991). *As Ciências da Educação e os Processos de Mudança*. Ciências da Educação e Mudança. Ed. Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Nóvoa, A. (1998). *Histoire & Comparaison* (Essais sur L'Éducation). Lisbonne: Educa.
- Parten, M. (1932). Social participation among preschool children. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 27, 243-269.
- Philo, C., (2000). The corner-stones of my world: editorial introductions to special issue on spaces of childhood. *Childhood*, 7 (3), 243-56.
- Piaget, J. (1962). *Play, dreams and imitation in children*. New York: Norton.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1995). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Redi, M. M., & Gome, (2008). *Formação de Professores: Memórias e Experiências na Produção de Subjectividades*.
<http://www.unioeste.br/prppg/mestrados/letras/revistatravessias/ed-001/educação/Forma%E7%E30%20de%20Professores.pdf> Acedido em 10-06-08
- Rocha, C., Ferreira, M. & Vilarinho, M. E. (2008). *Para uma Sociologia da Infância ao Serviço de uma Cidadania Participativa das Crianças*. Apresentado no IV Congresso Português de Sociologia. [http://www.aps.pt/cms/docs/DPR462 de 1cb668cb-1pdf](http://www.aps.pt/cms/docs/DPR462_de_1cb668cb-1pdf). Acedido em 07-06-2008.
- Rosenwald, G.C. & R.L. Ochberg (eds) (1992). *Storied Lives*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Santos, J. (1983). *A Criança Quem É?*: Edições Horizonte.
- Sarmiento, M. J. & Cerisara, A. B. Org. (2004). *Crianças e Miúdos*. Porto: Asa
- Schickedanz, J. (1978). Please read that story again! Exploring relationships between story reading and learning to read. *Young Children*. July, 48-55.
- Sebba, R. (1991). The landscapes of childhood: The reflection of childhood environment in adult memories and in children's attitudes. *Environment and Behavior*, 4, 395-422.
- Shalins, M. (1976). *Economia na Idade da Pedra*. Paris: Gallimard.
- Sylva, K. (1984). A hard-headed look at the fruits of play. *Early Child Development and Care*. Vol.15, 171-184.
- Smilansky, S. (1968). *The effects of sociodramatic play on disadvantaged preschool children*. New York: Wiley.
- Sobel, D. (1990). A place in the world: Adults' Memories of childhood's special places. *Children's Environments Quarterly*, 7 (4), 5-12.

- Spodek, B. (2002). *Manual de Investigação em Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Stenhouse, L. (1975). *An Introduction to curriculum research and development*. London: Heinemann.
- Stilgoe, J. (1987). Treasured wastes: Spaces and memories. *Places*, 4 (2), 64-74.
- Takhvar, M., & Smith, P. K. (1990). A review and critique of Smilansky's classifications scheme and the "nested hierarchy" of play categories. *Journal of Research in Childhood Education*, 4, 112-122.
- Thorne, B., (1993). *Gender Play: Girls and Boys in School*. London: Open University Press.
- Tizard, B. & Harvey, D. (Eds.) (1977). *The Biology of Play*. London: Heinemann.
- Van Scoter, J., Ellis, D. & Railsback, J. *Technology in Early Childhood Education – Finding the Balance*. <http://www.netc.org/earlyconnections/html> Acedido em 8-06-08
- Van Evra, J. (1990). *Television and Child Development*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Vasconcelos, T. (1997). *Ao Redor da Mesa Grande. A prática educativa de Ana*. Porto: Porto editora.
- Vygotsky, L.S. (1984). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Winn, M. (1983). *Children Without Childhood*. New York: Pantheon Books.
- Winnicott, D.W. (1965). *A criança e o seu mundo*. Rio de Janeiro: Scipione.

ANEXOS