

## A CRIANÇA, A FAMÍLIA E A ESCOLA

*Vamos brincar?*  
*Vamos aprender?*

**ESEL**

Escola Superior de Educação de Leiria

33-03-09

1996.11.22

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LEIRIA

37.06/36



## A CRIANÇA, A FAMÍLIA E A ESCOLA

**Vamos brincar?  
Vamos aprender?**

JORNADAS COMEMORATIVAS  
do DIA MUNDIAL DA CRIANÇA  
e do ANO INTERNACIONAL DA FAMÍLIA  
(30 e 31 de Maio e 1 de Junho de 1994)

Estante: \_\_\_\_\_  
Prateleira: \_\_\_\_\_  
Número: B153779

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LEIRIA

# A CRIANÇA, A FAMÍLIA E A ESCOLA

Vamos brincar?  
Vamos aprender?

Título: *A Criança, a Família e a Escola*  
—*Vamos brincar? Vamos aprender?*

Org. da Edição: Luís Barbeiro  
Ricardo Vieira

Edição: Núcleo Editorial  
Escola Superior de Educação de Leiria  
© ESEL 1996

Concep. gráf. e composição: Luís Barbeiro  
Impressão: Tipografia Mendes Barata, Lda.

Depósito legal: ~~9999729~~ 102 83576

Comissão Organizadora das Jornadas Comemorativas do Dia Mundial da Criança e do Ano Internacional da Família (30 de Maio a 1 de Junho de 1994):

Ângelo Neto  
Beatriz Matias  
Celeste Faria  
Edgar Lameiras  
Olga Terça  
Ricardo Vieira

6

Conselho Editorial: Celeste Faria  
Edgar Lameiras  
Olga Terça  
Luís Filipe Barbeiro  
Ricardo Vieira

Núcleo Editorial  
Escola Superior de Educação de Leiria  
Rua Dr. João Soares  
Apartado 424  
2413 LEIRIA Codex  
Tel. 812830 Fax: 812985

# Índice

---

<b>Introdução</b>	9	
1. A construção histórica da Família: abordagem de um percurso — Alda Mourão Filipe	11	
2. Escola-Família, uma relação entre culturas? — Pedro Silva	21	
3. Adultos significativos: que papel na construção do Auto-Conceito dos educandos? — Graça Seco	31	
4. As colecções de brinquedos na infância: perspectivas teóricas sobre o consumo de bens lúdicos destinados às crianças e discursos patrimoniais dos adultos — Filipe Reis	33	
5. Brinquedos tradicionais populares... um tema aliciante — João Amado	45	
<b>Actividades</b>	51	

## Introdução

---

Quis a Escola Superior de Educação de Leiria assinalar o Ano Internacional da Família simultaneamente com a comemoração do Dia Mundial da Criança, no intuito de estreitar a partilha de experiências pedagógicas, promover o envolvimento de diferentes escolas e possibilitar a reflexão sobre a aprendizagem da criança.

Os registos e testemunhos escritos na primeira pessoa, por parte de variadíssimas pessoas que por aqui passaram nestes dias, falam por si, e permitem-nos concluir que os objectivos foram atingidos.

Este texto constitui apenas uma tentativa de aproximação, pela escrita, ao que na ESEL ocorreu — fora e dentro das convencionais salas de aula, no interior e no exterior — a 30, 31 de Maio e 1 de Junho de 1994. A intenção é pois que a memória perdure com alguma objectividade e não seja apagada pelo decurso do tempo.

A iniciativa partiu do Núcleo de Formação Permanente e Desenvolvimento Cultural e foi desde logo acarinhado por toda a escola que nela envolveu os seus professores, alunos e funcionários.

Duas efemérides, duas esferas da intervenção educativa, duas faces da mesma moeda: a família e a escola. Estamos assim perante o triângulo pedagógico que alimenta o espírito das modernas pedagogias e também em Portugal o ideário da actual Reforma do Sistema Educativo. O cimento aglutinador dessa trilogia, remetia para o hoje lugar comum «Vamos brincar? Vamos aprender?» que se tem reproduzido por vezes apenas retoricamente. A ESEL quis introduzir uma diferença: passar das palavras às acções. Juntou à cultura tradicional veiculada pela escola nas conferências alusivas à criança e à

família — a voz dos professores — a cultura da infância reproduzida há milénios pelo *ver fazer e experienciar, ouvir contar e dizer*, do jogo, das canções e histórias que recriam e criam o imaginário infantil — a voz das crianças.

Foi um projecto que quisemos fosse de criação, de produção de encontros de ideias e práticas entre diferentes escolas, professores e alunos, e não apenas de mais um espaço de reprodução de aulas e palestras, rotina — ou sina? — da nossa profissão. Tratou-se dum espaço e dum tempo num palco que foi a ESEL, para encontro fundamentalmente de duas culturas — a dos adultos e a das crianças — onde não houve nem docentes nem discentes, professores e alunos, no rigor da expressão. Houve efectivamente lugar para as crianças, esse elemento básico do processo educativo tantas vezes esquecido na burocracia da Lei escolar.

Foram cerca de mil crianças, acompanhadas pelos seus professores, que passaram por esta iniciativa, não só no papel de espectadores e consumidores de cultura mas também no de actores nas exposições e *ateliers* de variadíssimas formas de entretenimento e aprendizagem.

Finalmente, «duas letras» para a estrutura desta publicação. A primeira parte contém as comunicações dos drs. Alda Mourão, Graça Seco e Pedro Silva da Escola Superior de Educação de Leiria, do dr. João Amado da Universidade de Lisboa e do dr. Filipe Reis do Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa. A segunda dá conta de alguns *ateliers* realizados e a terceira dos registos e testemunhos de escolas, alunos e professores que quiseram expressar o seu modo de ver e apreciar este projecto que foi obra.

## INTRODUÇÃO

Uma palavra de apreço e agradecimento para todos os que, de uma forma ou de outra, tornaram possível estas Jornadas:

— para os colegas, professores da ESEL e de outras escolas do distrito que estiveram presentes;

— para os alunos da ESEL, futuros professores, que colaboraram connosco e souberam estar de uma outra maneira no ensino superior;

— para os outros alunos, miúdos e graúdos que nos visitaram e connosco trocaram os seus saberes;

— para os funcionários da ESEL que souberam responder às situações que surgiram com o ambiente diferente criado nestes três dias na Escola;

— para todas as instituições do meio envolvente que amavelmente nos deram a mão e nos apoiaram dos mais diversos modos.

*O Conselho Editorial  
A Comissão Organizadora*

# 1 A construção histórica da Família: abordagem de um percurso

Alda Mourão Filipe

Escola Superior de Educação de Leiria

## 1. A família e a criança como objecto das Ciências Sociais

Pela relação em que todos estamos envolvidos, o tema Família é simultaneamente atraente e perigoso.

Depois de 1970, passou a ser comum a vários domínios da Sociologia, da Antropologia, da História Social.

Antes, no séc. XIX, a temática servia para mostrar o distanciamento do Homem face às bestas, porque criara normas. Mas as questões aumentam a sua complexidade, diversificam-se as fontes, criam-se novas problemáticas.

Na origem do estudo da Família, os historiadores procuraram a génese do núcleo doméstico, onde se reúnem homens e mulheres, votados à educação da prole comum (J. Casey, *História da Família*).

Alguns erros metodológicos iniciais foram então cometidos, como estudos sobre pequenos espaços, o que não permitiu traçar quadros relativos às transformações ocorridas desde o séc. XVI.

Muitas divergências se apresentam, mas atinge-se a certeza de que não há um sistema familiar único no mundo e mesmo na Europa: há diferentes tipos de Família, com distintas funções, desenvolvendo diversas modalidades de relações familiares.

Se hoje a comunicação transporta também modelos de uniformização, mesmo familiar, por exemplo, no séc. XVIII as famílias camponesas da França registavam comportamentos bem diversos de região para região. Temos, caso bem mais próximo de todos nós, em que as diferenças são bem marcadas, em termos de comportamento, entre a família rural minhota e a alentejana, para lembrar realidades culturais especialmente não muito distantes.

Quando se tenta generalizar ao ocidente padrões de homogeneidade, torna-se problemática a compreensão e interpretação desta diversidade. Diferentes abordagens, diferentes fontes documentais, diferentes relevâncias dadas a teorias sociais, aprofundaram obviamente a disparidade.

Abordagens psico-históricas, demográficas, de sentimentos, de economia doméstica, se isoladamente, distorceram realidades históricas, quando em pluridisciplina, resultaram de forma enriquecedora.

Antes de 1950 a História da Família não existia. Analisavam-se famílias isoladas ou grupos de elite, através, principalmente, de fontes literárias.

Entre as consequências decorrentes da II Grande Guerra, vem o despoletar da necessidade de conceber a Família como o centro gerador e transmissor de valores, que o evento mostrara terem sido fortemente abalados. Depois da tragédia, a Família goza o privilégio do convívio, do entendimento dos espaços que dentro dela cada elemento detém. Aos anos loucos, às depressões económicas, sucedera a privacidade com o sofrimento e a morte. Havia, portanto que valorizá-la. O cinema deu grande ajuda, mostrando os modelos de virtude, de convívio, de sociabilidade familiar, mas também do conforto do lar, que países mais humildes estavam longe de conhecer.

Politicamente, a família entende-se cada vez mais como mundo eleitoral a explorar, aliciando-a com promessas de melhorias significativas no campo social, económico, da assistência, da educação. Os cartazes de índole ideológica ostentam frequentemente este sentimento familiar, em quadros partidários distintos.

Em meados da década de 50, demógrafos franceses aperfeiçoaram antigas técnicas de utilização de Registos Paroquiais, reunindo dados sobre um mesmo indivíduo e respectiva Família.<sup>1</sup> A abordagem demográfica demonstrava então as suas grandes potencialidades, apesar das críticas que grandes historiadores da Família lhe moveram.<sup>2</sup>

Procedeu-se então à reconstituição de Famílias. Grandes novidades foram registadas quanto ao seu comportamento...<sup>3</sup>

Também em Inglaterra se desenvolviam grupos de trabalho, exactamente nesta mesma abordagem,<sup>4</sup> o que veio a permitir comparar estruturas familiares espacialmente diversas, com dados de investigação análogos e temáticas similares: idade média no primeiro casamento, taxa de casamento, taxa de nascimento, limitações, ilegitimidade...

Mas as críticas ao método começam a surgir exactamente através de Peter Laslett, referindo-se à intenção com que os dados usados haviam sido colhidos, à não existência de séries completas, à mobilidade da população (M. Anderson, *Elementos para a História da Família Ocidental*).

Muitas e variadas são as fontes disponíveis para os investigadores de temas ligados à História da Família. Nem só o recurso aos Arquivos e às fontes mais tradicionais é permitido: constrói-se por pinturas, esculturas, retratos, postais, tradições, provérbios, vestuário, mobiliário, alimentação, rituais, iconografia religiosa, sermões, textos religiosos, manuais escolares, análise de quotidianos....

## 2. Estruturas demográficas europeias

Entre o ano 1 e 1650, a população europeia duplicou. Actualmente, a população mundial duplica de 36 em 36 anos, com diferentes ritmos de progressão pelo globo.

Se fizermos uma passagem breve sobre a evolução ocorrida, de forma a contemplar os

momentos mais eloquentes do crescimento, poderemos lembrar que a primeira explosão demográfica se verificou na passagem do Paleolítico para o Neolítico. Entre os séculos VII e XIII (período de estabilização da Europa), ocorrerá o segundo grande momento de crescimento.

Se para as primeiras civilizações o conhecimento sobre os grupos familiares é ainda muito obscuro, grandes expectativas recaem sobre os contributos da Arqueologia.

Em comum, sabe-se que os grupos mais antigos conheceram a guerra, as grandes migrações, a escravatura, a mortalidade, perturbações várias.

Entrando na Antiguidade Clássica, a Grécia já manifestava um ideal de família, defendido por Aristóteles e Platão — o crescimento a actuar sobre o casamento e os nascimentos. Eram previstas sanções sobre casos de celibato e de casais estéreis, o que não impediu o declínio numérico da população, num processo que acompanhou o percurso político.

Através dos textos, em Roma denotava-se uma atitude hostil à vida, fundamentada na perservação do património familiar, nas ambições políticas, no modelamento do relaxamento moral. Divulgava-se então a ideia de «mundo cheio».

Ao longo da Idade Média, as invasões acabaram com um mundo frágil, em sucedâneos períodos de migração.

Daí que se verificasse, mais uma vez, uma atitude hostil à vida, com fraco desenvolvimento económico, instabilidade do espaço agrícola, disseminação de epidemias, novas invasões. Verificou-se uma implosão demográfica, com o ponto mais baixo no séc. VII.

Com a posterior melhoria da alimentação, do posterior desenvolvimento da agricultura, da moderação do clima, aumentava de novo a população.<sup>5</sup>

Nova consciência de «mundo cheio», reequilibrando-se os quantitativos a partir do séc. XII, com o recurso a práticas contra-ceptivas.

Entre 1250 e 1350 os casais passam a constituir família por volta dos 27 anos<sup>6</sup>; a idade média da maternidade sobe para os 32-35 anos. Valorizava-se então a castidade e a virgindade.

Durante a Idade Moderna podem identificar-se, como traços gerais, uma recuperação populacional a seguir à peste: expansão moderada e estabilização até ao séc. XVII, seguida de grande crescimento.

E passamos a deter-nos na demografia do Antigo Regime.

Para o definir, será importante conhecer o casamento, não as crises de subsistência, contrariando princípios teóricos inquestionáveis até há poucos anos.

Verificaram-se então oscilações consideráveis na idade média no primeiro casamento, que chega a baixar para os 20 anos, provocando nova saturação de população, reagindo-se, retomando o sentido da estagnação e, posteriormente, do decréscimo.

Se foi um período conhecedor de vários episódios de crise, há que reter o modelo demográfico que gerou (exemplo do ocorrido entre 1693-1694):

- a) aos anos de maior mortalidade correspondem os de natalidade mais baixa;
- b) a seguir à crise, verifica-se a subida em flecha do número de casamentos;
- c) também da subida da idade média no primeiro casamento, que descera durante a crise.

Uma questão importante se coloca: qual o significado do casamento no Antigo Regime?

Poderemos organizar algumas características sobre comportamentos familiares para o período. Assim:

1. não se admitiam relações fora do casamento, o que gerava preocupações diversas quanto aos ilegítimos<sup>7</sup>;
2. não se verificava coabitação de casais, portanto,
3. não existia casamento sem casa, o que incrementava o celibato e tornava a morte como factor de dinamização do sistema, subalternizando a vontade dos jovens.

A sociedade parecia então bloqueada. A saída será a revolução industrial. Esta fará acompanhar algum progresso técnico com a baixa da idade média no primeiro casamento, aumentando a natalidade e baixando a mortalidade.

De referir, entretanto, o papel do artesanato, que na sequência de mutações económicas, se desenvolve, incrementando o aumento do número de fogos.

Para concluir, poder-se-á dizer que a demografia do Antigo Regime se caracterizou pela recuperação populacional a seguir à peste, expandindo-se de forma moderada até ao séc. XVII, momento em que se inicia o arranque para o grande crescimento.

Se é referido o surto demográfico europeu nos sécs. XVIII e XIX, dever-se-á corrigir, pensando antes num verdadeiro crescimento depois de 1840-1850.

Assistiu-se a um desigual ritmo de crescimento neste Velho Mundo, admitindo como variáveis: o contexto geográfico, o desenvolvimento económico e social, diferentes formas de ocupação do solo. Neste cenário de diversidade, registou-se um menor aumento nos países do Sul.

Mas o salto do séc. XIX é dado:

1. pela França (29 milhões em 1800, 36 milhões em 1850);
2. pela Inglaterra e País de Gales (92% entre 1800 e 1850);
3. pela Irlanda, que mostrou ser possível a demografia não se sujeitar completamente ao modelo de industrialização;
4. pelo Império Germânico, com forte aumento.

Na Rússia mantinha-se então o modelo demográfico de Antigo Regime, com forte mortalidade (P. Leon, *História económica e social do mundo*, vol. III).

Mas se entendemos estar perante um aumento demográfico espectacular (de 2/3, correspondentes a 500 milhões para a população mundial, depois de 1750), que raciocínio fazer quando se verifica que entre 1945 e 1975 a população mundial registava

mais de 1500 milhões de pessoas, representando o triplo da existente entre 1750 e 1850?

As formas anteriores de correcção e equilíbrio das explosões demográficas obtinham-se por episódios de guerra ou desastres naturais. Hoje, a evolução no campo da medicina, entre outros indicadores, neutraliza o movimento sucedâneo aos picos populacionais.

Na verdade, depois de 1975 tem-se vindo a negar à mortalidade o carácter de elemento regulador da população, segundo perspectivas mecanicistas.

### 3. O casamento como forma (básica) organizativa da família

14 Passamos a debruçar-nos sobre o Casamento, costume secular que foi herdado pela Igreja, podendo considerar-se como parte integrante da lei das nações.

Historicamente, entre os romanos, o casamento significava um pacto ou contrato entre famílias quando o casal, através do consenso, manifestava a intenção de se casar.

Forma fácil no seu começo, mas igualmente não dificultado para ser terminado ou anulado, seguindo uma tradição bárbara. Os últimos imperadores entenderam dificultar o divórcio, manifestando a compreensão de que também pela constituição e manutenção da Família assentava a estabilidade do Estado.

No séc. IX, já aos reis da Europa Ocidental, de monarquias católicas, portanto, passou a ser dificultada a mudança de mulher.

A Igreja vai passar a ter a função de o moralizar. No séc. XI pronunciava-se sobre a sexualidade. Aumentavam, neste mesmo período, os números para o celibato.

A Bíblia, obviamente, servia de fonte de sabedoria para fundamentar e argumentar: no Antigo Testamento, mais propriamente no *Génesis*, Eva e Adão «deviam ser uma só carne». <sup>8</sup> Apontava-se para a monogamia, como único sistema moral aceite, contrariando então o que era costume entre os povos.

No Novo Testamento, S. Marcos, referindo-se aos Fariseus, questionava: «É lícito um homem repudiar a sua mulher?» para logo concluir: «O que Deus juntou, que ninguém separe».

Entre os canonistas medievais, apresentava-se como modelo de casamento o de Maria e José.

Recorrendo à tradição judaica, a união carnal entendia-se como estando no centro do casamento. Assim, Santo Agostinho também a ela se referiu, somando-lhe a fidelidade e a indissolubilidade. Citou a procriação como o primeiro bom fruto do casamento. No entanto, continuava a pôr a tónica da relação no consentimento e não na consumação.

Entre os séculos XI e XII, define-se melhor o casamento: generalizava-se a ritualização, que englobava o noivado, a troca de bens, a troca de promessas, a missa, a benção do quarto.

A Igreja passou a assumir a sua total jurisdição.

Também os poetas o ligavam ao afecto, ao amor, numa forma que permite falar na aquisição de um sentimento novo.

Por outro lado, foi-lhe conferida uma nova capacidade: ser base de transmissão de herança.

Em 1439, pelo Concílio de Florença, o casamento tornava-se sacramento.

A Igreja manteve a sua condução, por formas mais ou menos evidentes. A legitimidade tornou-se factor de preservação do património, o incesto foi regulamentado. <sup>9</sup> Ligadas principalmente à mulher, surgia todo um conjunto de proibições sexuais.

Se no início assentava o casamento no consenso, progressivamente a essência deslocava-se para a união sexual, o que já era notório nos finais do séc. XV.

A anulação era prevista na não consumação e no parentesco, na tentativa de dificultar o mobilismo da herança dentro do grupo.

Podemos, por agora, concluir que se verificou a apropriação do Casamento pela

Igreja, fazendo-o depender exclusivamente do direito canónico. Por outro lado, assistiu-se à atitude de se basear nos sistemas laicos pré-existentes, nomeadamente na dupla forma de fundamentar a relação, acrescentando à sua essência contratual, a essência religiosa, através do assumir do Casamento como sacramento.

Admitiu a introdução de ritualização pagã, mas passou a exigir que o acto se realizasse com testemunhas e um padre, cuja função era abençoar e, simultaneamente, partilhar a responsabilização do acto, pela presença de elementos estranhos à relação padre - noivos.

A Igreja lutou também pela publicidade do acto para evitar os casamentos clandestinos, em voga até meados do séc. XVI; por 1215, passou-se à obrigatoriedade dos banhos.

O ritual Cristão conciliou a componente judaica (o dote) com a romana (o consenso) e o bárbaro, isto é, o acordo entre famílias.

Assumiu-se o compromisso entre os preconceitos religiosos e os costumes populares. Interligando estes com os valores sociais, surge toda uma organização disciplinar que afecta, por exemplo, a variação sazonal em que ocorre o casamento — ao calendário agrícola, justapunha-se o religioso:

- interdição no Advento e Quaresma,
- interdição nos meses de colheitas e sementeiras.

O desenrolar da vida económica ditava também o movimento da nupcialidade: caso das baixas taxas, em alguns momentos do séc. XIX, principalmente nos centros urbanos, com a subida dos preços, ocorrência de desemprego, incremento de migrações, como algumas das consequências nefastas, decorrentes dos processos de industrialização. O mesmo se verificava no mundo rural, como comportamento sucedâneo a anos de más colheitas.

#### 4. O recasamento, o celibato, a ilegitimidade e o património familiar

Com a crítica social e as dificuldades criadas no quadro da Igreja, debatia-se o(a) viúvo(a) quando pretendia casar de novo.

Colocava-se um problema de distribuição de mulheres disponíveis, face à masculinidade menos numerosa e à manutenção do património da célula familiar primeiramente constituída, a correr eventual risco de transitar para uma segunda.

A Igreja optou por manter e defender o primado da fidelidade para além da morte de um dos cônjuges. As populações adicionavam, na sua relutância em aceitar tal recomeço, a perda de oportunidade de uma primeira experiência conjugal a um indivíduo solteiro.

Toda uma literatura mordaz focalizava principalmente a viúva, que encontrava muito mais barreiras a transpor, incluindo o próprio quadro da sua família. Ao viúvo, mais facilmente se reconhecia a necessidade de cuidados.

As dificuldades criadas suplantavam-se nos casamentos que envolvessem viúvos mais jovens, principalmente entre as mulheres.

A literatura de cordel, por exemplo, é profícua na sátira do viúvo se apresentar como conquistador de jovens donzelas. Gil Vicente não o poupou como personagem facilmente ridicularizável.

Aliás, a grande diferença de idades entre nubentes nestas condições foram geradoras do aumento de reprovação social, conduzindo a atitudes de publicidade ruidosa contra o casamento ou simples intenção de o renovar.<sup>10</sup> A subversão da ordem social era fomentada, para além do indicador idade, também pela fortuna e pelo grupo social dos nubentes/viúvos. As diferenças que se manifestassem nestes dois campos, despotelavam igualmente alterações da ordem. Como noutras realizações ligadas à formação de Família, também há que referir situações diferenciais quando os nubentes viúvos têm ou não filhos do casamento anterior. A sua existência, numa clara defesa de património, dificultava um recomeço nupcial.

Mas à própria Família cabia parte da responsabilidade desta interdição social, apoiada pela Igreja, quando em actos como o do contrato antenupcial, ou até mesmo o testamento, prevê a perda da possibilidade de auferir determinados bens, caso, por morte de um dos cônjuges, o sobrevivente venha a casar segunda vez.

O recasamento permite-nos reflectir sobre a necessidade e a função que a Família detém no que respeita à perservação do património familiar. Se há toda uma reacção entroncada num cenário religioso, sexual e social, o casamento de viúvos envolve a problemática do risco de transferência do património de uma família para outra.

Daqui, por exemplo, a maior resistência encontrada por viúvos com filhos que, para aliciar a manutenção da viuvez, frequentemente optavam por estipular uma pensão em géneros, ou em dinheiro, para que o pai, e principalmente a mãe, não troque essa estabilidade por uma relação duvidosa.

Aliás, a Família recorreu ainda a outras fórmulas para estrategicamente manter o mais indiviso possível o seu património. Lembremo-nos do celibato.

Se a discussão medieval centrava a defesa do celibato na virgindade,<sup>11</sup> o que estava exclusivamente em causa nesse discurso era o celibato ascético.

Mas há outro, o laico, muitas vezes imposto pela Família que, disponibilizada de dar dote de casamento a um ou mais filhos, podia apostar numa melhor ligação, sob o ponto de vista económico, para o filho melhor posicionado. Este passava a poder dispor de um pé de meia para o início da sua vida conjugal, superior àquele a que efectivamente tinha direito, caso se partilhassem os bens existentes igualmente por todos os irmãos.

Nesta estratégia sacrificavam-se principalmente as raparigas, sobre as quais pendia uma outra responsabilidade: a de não abandonar o lar paterno, zelando e trabalhando para que as condições da vida dos pais se mantivessem.

De entre os estratos sociais, penalizavam-se principalmente as raparigas mais ricas, que,

frequentemente, encontravam no convento um espaço, nem sempre de vocação, mas alternativo ao do mercado matrimonial.

Para completar esta temática, ligada à conservação e transmissão do património familiar, é ainda de lembrar o significado dos filhos ilegítimos.

Para além do cenário de miséria económica e moral em que ocorriam, há que pensar em zonas específicas onde desempenham uma função estratégica de socialmente contribuírem para a existência de uma família, sem que tenham estatuto legal e daí, possibilidade de reivindicar direitos materiais.<sup>12</sup>

## 5. A moral sexual

A criança ilegítima leva-nos a outro tema: o da moral sexual.

A sexualidade pode perspectivar-se a níveis distintos: o biológico, o cultural, o moral, o religioso.

Para a Igreja, a aceitação desta componente do indivíduo não representou espaço em branco na sua interferência. Já Santo Agostinho a ela se referia, como sendo uma das coisas boas do casamento, numa postura discordante ao do discurso oficial.

Até ao séc. XIX a sexualidade foi apresentada como dada por Deus só para a procriação, no entender da Igreja, colocando alguns problemas de permeio, como o do prazer, que autores moralistas formalizaram exactamente da mesma forma: para Diogo de Paiva Andrada prazer é pecado. Apelava então ao celibato e à abstinência.

O domínio cultural exercido pela Igreja desde cedo, não obsteu ao aparecimento de manuais para conduta sexual, de modelo oriental, tipo Kama Sutra sem imagens, que desde o séc. XVII surgem pela Europa. A Inquisição e os tribunais de censura não impediram que tais obras fossem traduzidas e se espalhassem pelos pontos mais recônditos. Títulos como *Espelho das Damas*, *Escola de*

*Raparigas, Filosofia das Damas*, assinados por homens, dirigiam-se a um público feminino, obviamente restrito, ensinando-o a usar o corpo despreocupadamente. Tornaram-se hoje úteis fontes de informação para historiadores desta temática, nomeadamente no que respeita a práticas contraceptivas.

Sobre estas, está completamente posta de lado a ideia de que evitar uma gravidez era própria de relações sexuais fora do casamento. Também entre os casais legalmente constituídos era praticada. Como o sabemos?

Voluntariamente, a natalidade das populações controlava-se através do celibato definitivo e fazendo subir a idade média do primeiro casamento (i.m.c.), reduzindo-se, assim, o período de fertilidade dos casais.

O outro lado da vida conjugal era a numerosa prole que os esposos apresentavam e se tornou o modelo da família antiga.

E coloca-se a questão: sendo as condições de vida familiar difíceis, porque tinham os casais tantos filhos?

A resposta pode estar no domínio das razões técnicas, razões morais, razões culturais. A alta taxa de mortalidade infantil também deve estar presente na resposta.

Mas, utilizando números de François Lebrun, para um casamento de duração média de 15 anos, cuja mulher casasse aos 25, o número de nascimentos a registar deveria situar-se nos 7-8 filhos por casal. Apresenta-se nos 4-5 filhos.<sup>13</sup>

Sabemos que há constatações a ter presentes e que se manifestavam como formas auto-reguladoras, adentro do sistema demográfico, tais como:

- a maturidade sexual das mulheres ser mais tardia do que hoje;
- a idade média no primeiro casamento ser frequentemente elevada;<sup>14</sup>
- a duração dos casamentos ser de cerca de 20 anos, curta, portanto,
- a dependência das conjunturas económicas;
- a alta taxa de esterilidade, provocada pela amnorreia da fome, da guerra;
- a alta taxa de abortos espontâneos;

— a menopausa feminina ser mais precoce do que actualmente, situando-se, então, entre os 40 e os 45 anos.

É a partir da reconstituição de famílias e da análise dos intervalos proto e intergenésicos que se verifica que os casais recorriam a formas contraceptivas, passando das soluções mais simples, como o coito interrompido, às mais perigosas e complexas, a das poções abortivas.

Destas, há todo um conjunto de cardápios e receituários, presentes em manuais de medicina, e transmitidos pelo conhecimento popular desde a Antiguidade Clássica, nomeadamente, pelos romanos.<sup>15</sup>

No séc. XVIII apareciam os primeiros preservativos, o condão, que evoluem, acompanhando a propaganda que, logo no início do séc. XIX, vinha defender a limitação do número de filhos. Ponderava-se principalmente a situação económica do casal.

Mas já em 1677 Mateus Hales desenvolveu a teoria preocupante do crescimento geométrico da população, numa diferente progressão do crescimento das subsistências. Em 1798 é retomada e ampliada por Malthus.

O malthusianismo ganha adeptos e dá cobertura a uma prática que se vem a generalizar, face ao advento das sociedades industrializadas, à descristianização, à pulverização da família nuclear, à redução das taxas de mortalidade infantil, ao maior interesse que a criança passava a suscitar.

## 6. A Criança

Até ao séc. XIX os números para as taxas de mortalidade infantil mostram-se assustadores: ao primeiro ano chegavam cerca de 25% dos nascidos, o que significava que 1 em cada 4 crianças morria; tal como 1 em cada 2 chegava aos 10 anos. Atingiam os 10 anos de vida, cerca de 53% dos nascidos.<sup>16</sup>

As razões eram muitas e variadas: umas de carácter endógeno, ligadas a todo o conjunto

de práticas que se haviam verificado durante o parto e ao longo da gravidez.

Outras exógenas, decorrentes de situações de doença, acidentes, episódios de fome, profundamente ligadas aos movimentos de preços e salários.

Os avanços da medicina, nomeadamente no campo da vacinação, só divulgada no séc. XIX, abranda os efeitos da varíola. Também a difteria, o sarampo e a rubéola, com melhores condições alimentares e higiénicas, reduzem os efeitos da sua presença.

Referiu-se a Medicina, mas também se verificou um movimento crescente que demonstrava preocupações ligadas à educação da criança, manifestando uma alteração de atitude: a criança deixava de ser um quase objecto que entretinha os crescidos, para se tornar um ser com dignidade própria, que exigia cuidados e atitudes distintas das dos adultos.

18

Mas que não se pense, qual varinha de condão, que o séc. XIX é já um período completamente novo no que respeita à criança. Claro que não!

Práticas como a do abandono, exposição ou infanticídio continuavam a manifestar-se.

Se o infanticídio é altamente condenável pelas sociedades modernas, ele representou uma outra forma de intervir na natalidade.

Quem depunha a denunciar falta de cuidados no momento do nascimento ou a sufocação provocada pelos adultos com quem o recém-nascido dormia? Este «desconhecimento», tornou-o prática corrente mesmo entre os casais legalmente constituídos.

A frequência criou à sua volta a indiferença.

No séc. XVI, em 1556, Henrique II promulga um Édito pelo qual era punida com a morte a mulher grávida que fazia desaparecer o filho. No século seguinte à Igreja aliava-se o médico e o Estado para o combater.

A alteração no sentido de reduzir o número de casos conhecidos só é verificável, sem desaparecer, no séc. XVIII, com todo o novo sentimento de família que se começa a instituir.

Na realidade a facilidade com que o acto era praticado coloca-nos perante a questão psicológica e cultural que ele envolve: afinal o recém-nascido era objecto de carinho?

À Igreja preocupava essencialmente o facto de haver uma morte sem baptismo. Quanto ao Estado, a sua intervenção tardia reflecte a dificuldade de ver no pequeno ser o futuro cidadão.

Igualmente se repetiu, ultrapassado o séc. XIX, o acto de abandonar crianças, recorrendo a locais previamente preparados para receber os quase recém-nascidos, sobre os quais não houvera coragem de praticar infanticídio, pensando uma alternativa conducente à feliz criação da criança.

Misericórdias e Câmaras Municipais, em tempos diferentes, assumiram a responsabilidade de tomar conta das crianças largadas na «roda», designadas por expostas.

Desde o séc. XII que em Portugal se abriu um hospício para enjeitados, em Lisboa, por vontade de D. Beatriz, a mãe de D. Dinis.

A exposição de crianças foi um fenómeno duradouro, entendido como legítimo, carregado de dramatismo, patenteado nas altas taxas de mortalidade que o acompanhavam, em todos os espaços onde existiam estes lugares de recolhimento.

Entre nós, por disposição legal do séc. XIX, todas as sedes concelhias teriam a sua roda, custeada pela respectiva Câmara.

Em Leiria, ela situou-se em zona hoje ocupada pelo antigo hospital; mais tarde, passou para o convento de Santo Estêvão.

Os problemas aqui ocorridos e o «ritual» de abandonar a criança na roda não distingue a cidade de outros espaços, nomeadamente no que se refere à mortalidade e à manifesta incapacidade da autarquia de levar a bom termo a sua responsabilidade.

O Estado propusera-se dar condições para que as crianças sobrevivessem com alguns cuidados, da mesma forma que, dado o aumento de crianças expostas na segunda metade do séc. XIX, se propõe moralizar as mães solteiras.

Calculando ser este o sector que mais dinamizava o movimento das rodas,

apresentava-se a actuar na origem do mal, pagando subsídios de aleitamento a estas mães.

Mais uma vez acometia às Câmaras esta responsabilidade, demonstrando, também mais uma vez, a incapacidade económica da autarquia para solucionar o problema.

### Em conclusão...

Durante a Idade Média, a insegurança favoreceu o aparecimento de famílias extensas, patriarcais, manifestando o sentido de protecção mútua.

Com o reforço da intenção social do Estado, esta família, também dita alargada, decaía. Já pelo séc. XIV a família conjugal, nuclear ou restrita (casal e filhos) começa a ter lugar. A presença de criados não altera a sua estrutura. Eles eram frequentes, tanto no mundo rural, como no urbano.

A estrutura interna do lar, apesar da alta natalidade, integra geralmente 4 ou 5 pessoas. Os lares mais extensos são pouco frequentes e mais habituais entre as famílias aristocráticas.

As altas taxas de mortalidade alteravam frequentemente as estruturas familiares, atingindo indistintamente os pais ou os filhos. Daqui decorria uma instabilidade no quadro familiar que caracterizou todo o Antigo Regime.

O percurso que a família fez, desde então, alterou o modelo descrito: a mortalidade passou a estar mais ausente, o número do agregado reduziu-se, o poder paternal foi-se esvaziando do seu papel dominante.

Neste percurso, que sentimento se alterou relativamente à criança?

Digamos que se assiste então ao nascimento da criança. O percurso foi difícil, com episódios mantidos ainda num dramatismo que nos traz à memória os expostos, os abandonados, a prática do infanticídio.

Todo o quadro ideológico e socializante, que se desenvolve a partir do séc. XVIII, passou

a ter como referência a Família estabilizada à volta dos seus filhos

Como em todo o processo evolutivo, as etapas confrontam-se com alguns, por vezes muitos, insucessos.

No que respeita à criança, ainda nos debatemos actualmente com problemas de violência, exercida mesmo pelos pais, com o trabalho infantil, cuja intervenção do Estado só vem denotando a falta de sensibilização que alguns sectores sociais manifestam ainda.

Hoje a criança enfrenta novos problemas, nomeadamente a ausência mais prolongada da mãe, ou mesmo o definitivo apagamento do pai no convívio quotidiano, mas as preocupações e debates que suscita engrandecem-na, dão-lhe lugar de destaque.

Também sobre a Família muitas são as vozes que em unísono a referem como atravessando uma crise. Da reflexão e debate que ela suscita é bom exemplo a comemoração de que é alvo exactamente o ano de 1994.

Todas as instâncias dela se têm ocupado, nomeadamente a Igreja Católica que, parafraseando João Paulo II, identifica «... a família como a Igreja doméstica», materializando neste postulado o nível de intervenção social, mas também religiosa que ela detém.

Há que dar tempo a que toda uma readaptação a novas situações e estruturas se verifique, para que a Família adquira plenamente a função que desde sempre lhe foi acometida: educar e preservar.

*Leiria, 1 de Junho de 1994*  
*Alda Mourão Filipe*

### NOTAS

- (1) Caso de Pierre Goubert, Jean-Louis Flandrin, entre outros.
- (2) Cf. P. Ariès, que não retém as relações familiares prioritariamente.

- (3) Cite-se a limitação de nascimentos, praticada entre a burguesia de Génova no séc. XVII.
- (4) Referência especial ao que se designou por *grupo de Cambridge*.
- (5) Marcel Reinhard refere 60 milhões para a cristandade latina, o que significa um valor superior a 40%, relativamente ao que fora a população do Império Romano
- (6) Anteriormente a idade média ao primeiro casamento situava-se em valores mais baixos, chegando mesmo aos 18 anos.
- (7) A cidade apresentava taxas de ilegitimidade superior ao campo. A ilegitimidade no mundo rural patenteava variações decorrentes do tipo de controlo social. Variações ocorriam ainda entre a Europa católica e a protestante.
- (8) Numa união como a prescrita entre Cristo e a Igreja.
- (9) Pedro Damiano alargou-o até ao 6º grau de parentesco, situação que vem a ser reduzida já no séc. XII.
- (10) Os *charivari* assumiram diversas modalidades através da Europa. Portugal não fugiu a estas formas de protesto, pelas *chocalhadas* ou outros instrumentos ruidosos.
- (11) «*O casamento enche a Terra e a virgindade o Céu*», escreveu S. Jerónimo.
- (12) Sobre este assunto, para o caso de uma comunidade rural transmontana, vd. o trabalho de J. Brian O'NEILL, *Camponeses, proprietários e jornaleiras*.
- (13) Situação, aliás, que se conhece para Portugal.
- (14) Os valores para a França situam-se nos 25 anos e para a Inglaterra, entre os 24 e os 28 anos.
- (15) Cf. Hipócrates e Soranos, médicos romanos do séc. II.
- (16) Assim também a entendia a Igreja, que só passava a contabilizar os indivíduos depois dos 7 anos de idade.

## BIBLIOGRAFIA

- Andrée, Michel (1983). *Sociologia da Família e do Casamento*. Porto: Rés Editora, 1983.
- Ariès, Philippe. *História Social da Criança e da Família*. Rio Janeiro: Zahar Editores.
- Armengaud, A. (1973). L'Attitude de la société a l'égard de l'enfant au XIX<sup>ème</sup> siècle. *Annales D.H.*
- Bideau, A. et al. (1978). Variations locales de la mortalité des enfants: l'exemple de la Chatelleine de Saint-Trivier-en-Dombes (1730-1869). *Annales D.H.*
- Bourdieu, Pierre (1972). Les stratégies matrimoniales dans le système de reproduction. *Annales E.S.C.*, n.º 4-5.
- Cabral, J. Pina (1984). As mulheres, a maternidade e a posse da terra no Alto Minho. *Análise Social*, vol. XX, n.º 80.
- Duby, Georges (1988). *O cavaleiro, a mulher e o padre*. Lisboa: Public. Dom Quixote.
- Flandrin, J.-L. (1973). L'attitude a l'égard du petit enfant et les conditions sexuelles dans la civilization occidentale. *Annales D.H.*
- Lebrun, F. (1975). *La vie conjugale sous l'Ancien Régime*. Paris: A. Colin.
- Lopes, M<sup>a</sup> Antónia (1985). Os expostos no concelho da Meda em meados do séc. XIX (1838-1866). *Revista Portuguesa de História*, tomo XXI, Coimbra.
- Moreno, H. Baquero. O casamento no contexto da sociedade medieval portuguesa, I, Braga: Univ. Minho.
- Nazareth, J. Manuel (1982). *Explosão demográfica e planeamento familiar*. Lisboa: Edit. Presença, G.I.S.
- Rowland, Robert (1984). Sistemas familiares e padrões demográficos em Portugal. *Ler História*, n.º 3.

## 2 Escola-Família, uma relação entre culturas?

Pedro Silva

Escola Superior de Educação de Leiria

«Na escola fala-se de uma forma e estudam-se assuntos que nada têm a ver com o modo como muitas das crianças que a frequentam sabiam e aprenderam até virem estudar. À chegada à instituição escolar elas são confrontadas, claramente, com o facto de que o que é preciso é saber o que está estabelecido nos currículos. E, aparentemente, somente isso. Mas o que na realidade acontece a muitas crianças é que também aprendem todo um conjunto de coisas pouco agradáveis. E aprendem-nas rapidamente, por vezes de uma forma bastante violenta.

Trata-se de descobrir, de repente, que:

— a maneira como falam os pais, os amigos e as pessoas com quem até aí lidaram e de quem gostam é «errada» e/ou «grosseira», e que falar como eles é, muito provavelmente, arriscar-se a ser considerado ali na escola como «ignorante» ou «malcriado».

— muitas das coisas em que os pais, os avós ou o seu grupo de pertença acreditam, e que eram indiscutíveis até chegar à escola, não têm valor. Compra-se o êxito na escola, negando todas essas coisas.

— o caminho para onde os saberes e as normas da escola orientam afasta-os, irremediavelmente, do seu grupo de pertença. Fica-se estrangeiro no seu próprio

grupo de origem, e esse afastamento é mesmo necessário para vencer.

— muitos dos valores, dos códigos de conduta a que foram habituados frequentemente não são sequer aceites na escola e há que pô-los rapidamente de lado, para sobreviver.

— o que a escola lhes propõe, lhes exige como aprendizagens não tem para eles a curto prazo grande significado em termos de utilidade, de interesse. E como, dadas as circunstâncias em que vivem, o «curto prazo» é o que orienta as suas acções, a ida à escola e o que lá se aprende não tem para eles e para as suas famílias o mesmo significado. Só quem resiste e obediamente estuda, mesmo que não compreenda para quê, é que sobrevive na escola.

Confundidas por estas situações contraditórias de aprendizagem, submetidas a forças tão fortes e pouco articuladas, muitas crianças ficam completamente desorientadas e porque não compreendem, desinteressam-se... e não aprendem, ou ficam aturdidas... e não aprendem. Mas «aprendem que não são capazes de aprender»... e não gostam. Não gostam de aprender, não gostam da escola, e «portam-se mal», faltam, desistem, reprovam.»

(Cortesão et al., 1995)

### A Cultura Escolar e as Culturas Locais

Reflectir acerca da relação escola-família significa ter em conta a interacção entre as diferentes culturas em presença: a da escola e a(s) das famílias. Esta interacção tem sido tradicionalmente difícil porque a escola tem tendência a funcionar monoculturalmente, ou seja, a impor e reproduzir *tout court* a sua própria cultura de uma forma autista em relação às outras culturas nela presentes. E sabemos que esta presença é uma constante na escola básica enquanto escola de massas que é, ou seja, escola onde predomina a diversidade social e cultural dos alunos.

A escola, há muito que a sociologia e a antropologia da educação o demonstraram, promove e privilegia uma cultura letrada,

urbana, de classe média. Três breves exemplos:

— João Formosinho (1991) define-a como uma *cultura académica*, caracterizada por ser *abstracta, teórica, dedutiva e compartimentada*, logo desligada da cultura de muitos grupos sociais que frequentam a escola;

— Stephen Stoer (1993) afirma que «*neste sentido, a escola é concebida de forma a servir o aluno que corporiza as características da criança-tipo que frequenta o sistema educativo. E o aluno assim concebido será uma criança portuguesa, branca, de classe média, oriunda de meios urbanos e que professa religião católica. Estes são os W.A.S.P.'s portugueses (W.A.S.P. = White, Anglo-Saxon, protestant).*» (Stoer, 1993);

— Raul Iturra (1990, a, b), a partir de um trabalho de campo realizado numa aldeia da Beira Alta, demonstra como a escola promove aquilo a que ela própria — através dos seus agentes educativos — rotula de insucesso escolar por meio da negação e mesmo exclusão da cultura local, neste caso rural e camponesa. A escola promove, em seu entender, um hiato entre o *saber letrado* e a *mente cultural*.

Através destas referências — de autores que têm reflectido sobre a realidade portuguesa — o que quisemos deixar claro é que a cultura veiculada pela escola não é uma cultura neutra e equidistante de todos os grupos sociais. De novo parafraseando Formosinho (*id.*), a escola não privilegia a cultura socialmente útil (e trata-se de uma crítica clássica e que todos sentimos: aprendemos muito de inútil na escola e, em contrapartida, é fora dela que realizamos uma pluralidade de aprendizagens essenciais à vida), mas antes promove a *cultura que é socialmente dominante*. Este aspecto é tanto mais digno de realce porquanto provoca o efeito de se considerar a cultura escolar como «a única socialmente válida» (Formosinho, *id.*).

Claro que esta situação não é especificamente portuguesa. Tem sido observada e estudada por autores insuspeitos noutros países o que torna ainda mais claro que a relação escola-sociedade é uma relação complexa e que *a relação entre culturas é sempre uma relação de poder*. Segundo Pierre Bourdieu, a escola tende a exercer um processo de *aculturação* e de *violência simbólica* em relação aos grupos socialmente marginalizados e culturalmente dela distantes. *Violência simbólica* porque ter de se «despir» da sua própria cultura para vestir uma «pele» alheia é sempre um processo violento e que deixa inevitavelmente marcas, *aculturação* porque o sucesso educativo significa a adopção da cultura socialmente dominante e não uma troca igual entre culturas diferentes. Não é por acaso que Bourdieu pede «emprestado» este conceito à antropologia.

Aqui é a cultura escolar que desempenha o papel de colonizadora e as culturas locais o papel de colonizadas. É que se antropologicamente não existem culturas superiores ou inferiores, sociologicamente existe de facto uma hierarquização social das mesmas (e daí se poder falar em culturas socialmente dominantes e dominadas). Tomaz Tadeu da Silva, reflectindo sobre o conceito de multiculturalismo, explicita de uma forma feliz esta ideia (1995:136-137): «*Dadas, entretanto, as relações de poder entre os diferentes grupos sociais e culturais, o multiculturalismo não pode ser concebido simplesmente como a convivência entre culturas diferentes. No plano antropológico elas são realmente apenas diferentes, mas no plano sociológico elas são também desiguais. Isto é, não existe nenhum critério que permita declarar uma determinada cultura melhor ou mais válida que outra, mas na correlação de forças estabelecidas no jogo social, determinadas culturas se impuseram como mais válidas que outras.*», razão pela qual, adverte ainda o autor, «*Um multiculturalismo crítico deve, portanto, levar em conta sobretudo essas relações de poder. Afirmar a sua equivalência antropológica, sim, sem perder de vista a sua desigualdade sociológica.*» (*ibid.*).

Perante estas análises não é de estranhar que, de um modo geral, sejam os alunos dos meios populares aqueles que apresentam percursos escolares mais curtos. Bourdieu e Passeron foram pioneiros nesta matéria ao estudarem quem tinha acesso ao ensino superior em França há já trinta anos e mostrando como as probabilidades de atingir aquele grau de ensino variava desde menos de 5% a mais de 60%, conforme a origem social (neste caso respectivamente filhos de assalariados agrícolas e filhos de quadros superiores e profissões liberais). Como lembra Ricardo Vieira (1992) «*o insucesso escolar resulta em parte do facto de haver exactamente um desfasamento entre a lógica e o saber apreendidos no processo de socialização, que dura toda a vida, e o capital*

*cultural e códigos que a escola valoriza e reproduz.»*

Tendo enquadrado teoricamente algumas das questões que se colocam em torno da relação escola-família enquanto relação entre culturas — questões normalmente omitidas por todo um discurso essencialmente ideológico que hoje predomina sobre aquela relação, a qual aparece como uma espécie de panaceia milagrosa e automática para todos os males — será agora mais fácil debruçarmos-nos sobre outro tipo de questões.

### *Benefícios da Relação Escola-Família*

A investigação é consistente sobre o facto de o envolvimento das famílias na educação escolar das suas crianças e jovens produzir resultados positivos em termos de sucesso académico (Henderson e Berla, 1994).

Este envolvimento tanto pode significar apoio em casa — incentivo ao empenho nas várias actividades escolares, ajuda ou apenas pergunta pelos trabalhos de casa, arranjo de um espaço de estudo, etc. — como significar o deslocar-se à escola a convite desta ou por iniciativa própria, para participação em actividades formais (reunião professor-pais) ou não formais (magusto, festa de Natal), etc.

As crianças sentem este envolvimento das suas famílias como uma forma de valorização daquilo que fazem. Aumenta a sua auto-estima, aumenta a sua confiança.

Por outro lado, tudo indica que os professores também tendem a ler esta participação dos pais como uma forma de interesse pela escolarização dos filhos, criando, assim, expectativas mais positivas acerca desses alunos. Sendo sabido, pelos mecanismos do efeito de pigmaleão, como os professores tendem a comunicar essas expectativas aos alunos, teremos que se registará então um reforço mútuo, um efeito multiplicador, de expectativas positivas, o que ajudará a explicar a mencionada correlação altamente positiva entre o envolvimento das famílias e o sucesso académico dos alunos.

Acresce ainda que o contacto com as

famílias permite aos professores um melhor conhecimento do aluno, o que se pode traduzir no entendimento de situações e atitudes que de outro modo se poderiam tornar pouco inteligíveis e, inversamente, o contacto com a escola pode ajudar as famílias a compreenderem melhor os processos internos daquela. O estreitamento de relações entre a escola e as famílias provoca geralmente um melhor conhecimento mútuo, eliminando, assim, barreiras, aliviando tensões, reduzindo resistências.

### *Ponte e Efeitos Perversos*

Se as vantagens neste estreitamento de relações se tornam claras — e existe outro tipo de argumentos importantes (por exemplo, o apelo à participação enquanto forma de cidadania, a construção de uma democracia participativa, etc.) impossíveis de enumerar neste espaço — há, no entanto, alguns escolhos de certa monta que convirá evitar.

Um dos principais problemas que se colocam acerca da relação escola-família é que nem todos os pais têm o mesmo tipo de participação. O que a investigação sobre o assunto demonstra é que são as famílias social e culturalmente mais próximas da cultura da escola aquelas que, normalmente, melhor correspondem aos requisitos da escola e dos professores. Por outras palavras, verifica-se uma *clivagem sociológica* na participação das famílias. Não é raro acontecer que sejam os alunos que menos apoio à partida necessitam os que mais o obtêm e vice-versa.

*A relação escola-família pode então, inadvertidamente, funcionar como um mecanismo de reprodução das desigualdades escolares e sociais* (Silva, 1993). Este risco parece ser tanto maior quanto se sabe que os professores tendem a ler a ausência sistemática na escola de determinados grupos de pais como sinónimo de desinteresse pela escolaridade dos filhos. Ora o que a investigação tem demonstrado — como, por exemplo, no estudo português coordenado por

Don Davies (Davies *et al.*, 1989) — é que todas as famílias, sem exceção, consideram a escolarização dos filhos como importante, mas não aparecem na escola essencialmente por esta constituir para elas um espaço físico e social atravessado por relações formais e não formais que elas não dominam. Trata-se de um mundo desconhecido, ameaçador (a própria linguagem usada pelos professores e outros pais constitui uma barreira) e nada cativante (já sabem que na maior parte das vezes são chamados apenas para ouvir queixas dos filhos).

Esta atitude dos professores de interpretarem a ausência na escola dos pais de meios populares como sinónimo de desinteresse — relevando daquilo a que o sociólogo norte-americano Hargreaves apelida de *mito sociológico* — não é de estranhar na medida em que possuem uma formação sociológica e antropológica reduzida ou nula. A formação de professores — nas suas várias vertentes: inicial, contínua ou em serviço — tem privilegiado quase exclusivamente a componente psico-pedagógica.<sup>1</sup> Esquece, assim, que o professor do 1º ciclo E.B., o professor de português ou o professor de matemática, antes de mais, são professores, professores enquadrados numa organização escolar concreta, pertencente a um determinado sistema educativo, inserida numa sociedade complexa e de múltiplas determinações e que as suas práticas escolares e pedagógicas são sempre também práticas sociais (Benavente, 1988).

De tudo o que se disse até aqui se extrai, por um lado, que *o estreitamento da relação escola-família poderá (e deverá) constituir uma poderosa ponte entre culturas* e, por outro, que a construção desta ponte só se tornará possível se houver a intenção e o cuidado de *generalizar a participação de todas as famílias*. Caso contrário poderemos dar origem a *efeitos perversos* que mais não fazem do que acentuar as desigualdades sociais e escolares já existentes (efeito de reprodução social e cultural).

Por tudo o que acabamos de ver julgamos que se torna claro que estreitar a relação entre

a escola e as famílias, sendo uma tarefa socialmente imperiosa, não constitui tarefa fácil. Algumas condições, assim o cremos, se têm vindo a revelar como indispensáveis para levar a bom termo tal tarefa:

#### *Condição 1 - A escola assumir a iniciativa*

Esta condição articula-se fortemente com a seguinte e difícil se torna pensá-las separadamente. A ideia de base, contudo, é que compete à escola tomar a iniciativa. É que a escola, enquanto representante (e simultaneamente veículo e instância legitimadora) da cultura socialmente dominante, é aquela que tem capacidade para tentar estabelecer pontes com as culturas locais (estas provavelmente assentando numa comunicação onde impera a oralidade, um código sócio-linguístico não dominante — por exemplo, o *código restrito* de que nos fala Bernstein —, etc.). Cremos que não é coincidência (em sociologia raramente há coincidências) o facto de o movimento associativo dos pais, em geral, e de as Associações de Pais e Encarregados de Educação, em particular, serem dominadas por elementos pertencentes à classe média, quando não mesmo por professores.<sup>2</sup> É que são eles, porque membros da cultura socialmente dominante, os que têm capacidade de mobilização e de, assim, tentarem promover a construção de pontes com as culturas marginalizadas ou excluídas.

Claro que a condição aqui enunciada pressupõe uma outra: a da definição de uma política explícita da escola face às famílias.

#### *Condição 2 - A existência de uma política de escola face às famílias*

É ainda vulgar a literatura sobre esta problemática referir-se ao envolvimento dos pais, à relação professores-pais, ao papel dos professores no estabelecimento de uma ligação eficaz, eventualmente à necessidade de reconfigurar a própria cultura profissional dos

docentes. Tudo isto é verdade e importante e situa-se ao nível dos *actores* e das suas *práticas*. Raramente, porém, se equaciona o *nível organizacional*, ou seja, o do papel a desempenhar pela escola, por cada escola, na sua relação com as famílias.

As práticas são consubstanciadas em indivíduos, mas as práticas colectivas não podem ser entendidas atomizadamente. Uma escola é sempre o resultado da rede que é tecida pela interacção — formal e informal — entre os diferentes indivíduos, grupos sociais e órgãos que a compõem.

A acção individual de determinados professores — para referir apenas estes actores, centrais na escola e sua relação com as famílias — deve ser enquadrada por um entendimento — a ser socialmente construído — da escola sobre a importância para o sucesso educativo dos seus alunos de um relacionamento estreito com as suas famílias. Por outras palavras, não se pode ou deve deixar a cada um a interpretação do que se deve ou não deve fazer com as famílias. Deverá competir a cada escola enquanto entidade una e autónoma, através dos seus órgãos — Conselho Escolar, Conselho Directivo, Conselho Pedagógico, etc. — definir formalmente (através de instrumentos como o Projecto Educativo de Escola ou outros considerados mais apropriados) o que se pretende visar e como o atingir e, assim, enquadrar as actividades individuais (mesmo quando de agentes vocacionados para porem em prática aquela relação, como é o caso dos Directores de Turma). Dito ainda de outro modo, torna-se importante cada escola definir a sua política em relação às famílias. Esta explicitação de uma política de escola (em relação às famílias) será tanto mais relevante conquanto convém ter também a consciência de que a ausência de uma política explícita não significa a inexistência de uma política de facto. Existe sempre uma política, mesmo que implícita ou feita, voluntária ou involuntariamente, de silêncios e omissões. Isto significa ainda estar atento ao facto de que qualquer *política de escola* — por acção ou

omissão — é sempre *uma política*, é sempre *política* (logo com consequências escolares, mas também sociais).

Numa época em que se exalta tanto conceitos como os de *cultura organizacional*, *cultura de escola*, *clima de escola*, *ethos de escola*, mais difícil se torna compreender a não definição de uma política explícita de escola face às famílias. A escola, enquanto organização, deve encarar-se como um sistema aberto, encarando com naturalidade que a sua fronteira não é fixa nem imutável e que a construção (enquanto processo social) da sua própria definição não dependerá porventura apenas de si própria. Uma perspectiva ecológica, por exemplo na linha de Bronfenbrenner, poderá definir a escola não pelo seu espaço físico, mas antes pelo seu espaço social, assim nela incluindo as famílias dos seus alunos (e eventualmente outros agentes ou instituições, comunitários ou não).

A deslocação — parcial — da ênfase posta nos professores (enquanto actores centrais do processo educativo escolar) para a escola (enquanto organização) no estabelecimento de uma política de relacionamento com as famílias compreende-se ainda melhor quando sabemos que é difícil assumir posições individuais eficazes que vão ao arrepio ou mesmo contra aquilo que é a política — implícita ou explícita — da organização a que se pertence.

### *Condição 3 - As associações de pais assumirem um papel cívico*

Uma palavra ainda para as Associações de Pais e Encarregados de Educação. Elas têm sido um dos elementos esquecidos em muitas análises académicas sobre a relação escola-família, dado um certo «escolacentrismo» de muitas destas análises (porventura devido ao enquadramento institucional da maioria dos investigadores — pertencentes a instituições do ensino superior). Elas desempenham um papel crucial na relação escola-família e, neste sentido, há que estimular a sua criação e

disseminação. Contudo, pelos possíveis (e prováveis) efeitos perversos que um estreitamento daquela relação pode, como vimos, acarretar, torna-se cada vez mais imperioso que os seus membros mais activos percebam o que está em jogo e, logo, que também elas podem constituir um meio de atenuar ou aprofundar as desigualdades sociais e escolares. Por outras palavras, devem entender que um dos seus principais papéis — de ordem cívica — é o de contribuirem para a generalização do envolvimento de todos os pais independentemente da sua condição de classe, etnia, raça ou género. Se este papel não for compreendido elas podem constituir-se em mecanismos de marginalização dos já marginalizados ou em vias de o serem. O papel das Associações de Pais é — no sentido lato do termo — educativo (e não apenas corporativo ou em favor de meia dúzia de alunos).

26

Isto significa que escola e Associações de Pais devem trabalhar em conjunto para que a construção de uma ponte entre culturas não seja apenas mais uma manifestação retórica.

#### *Condição 4 - Cooperação entre escolas e associações de pais*

Pelo acima exposto julgamos que se torna claro que se houver uma preocupação firme dos vários actores em presença em estreitarem relações, ela só será possível através da cooperação entre a escola e os representantes das famílias. Se a escola, enquanto lado mais «forte» da relação (pelos motivos acima aduzidos), mostrar indiferença ou mesmo oposição a um processo de aproximação será muito difícil «remar contra a maré» (as estratégias de «desmotivação» por parte da escola podem ser múltiplas e não assumidas explicitamente). Por outro lado, a existência de um organismo que os pais possam sentir como «seu» ou representante dos seus direitos e das suas preocupações e a quem possam recorrer em qualquer momento é importante. Assim, se ele não existir deve ser a própria

escola a fomentar a sua criação (o que, aliás, está previsto na legislação actual, o que constitui uma outra problemática). Claro que então só fará sentido uma cooperação estreita entre escola e associação de pais.

Sabemos que noutros sistemas educativos existem as associações conjuntas de pais e professores. Não temos nada contra a ideia em si, só que ela aparece descontextualizada no caso português, onde é quase inexistente a tradição de uma cooperação institucionalizada entre escola e famílias (tem cerca de vinte anos — historicamente, um tempo muito curto — e é ainda bastante incipiente).

Dadas as reais dificuldades em «chegar» às famílias — tantas vezes lamentada por professores e membros de associações de pais em tom de desabafo — indispensável se torna uma cooperação estreita entre escola e associação de pais, caso haja uma vontade mútua e séria em promover o envolvimento de todos os pais na educação escolar dos seus filhos e não apenas o de alguns.

#### *Condição 5 - A construção do professor intermulticultural*

A importância do nível organizacional e correspondente definição de uma política de escola face às famílias não pode fazer esquecer o papel desempenhado pelos professores.

Já referimos que as suas práticas profissionais são sempre sociais. Isto passa, por exemplo, pelo papel que desempenham na escola e pela sua contribuição para a definição de uma política global face ao envolvimento familiar e comunitário. Passa também, obviamente, pela sua prática pedagógica (aqui entendida em sentido restrito), pela sua actividade junto dos alunos, pela sua actividade a nível da sala de aula.

É importante que os professores compreendam o papel que desempenham na escola, no sistema educativo e na sociedade. Para tal convém a adopção de uma atitude reflexiva da sua parte que os leve a compre-

ender que se, por um lado, são representantes (nomeadamente junto dos alunos provenientes de outros meios sociais e culturais) da cultura socialmente dominante, eles podem não se constituir em meros reprodutores desta cultura, mas antes naquilo a que Giroux e Aronowitz (1992) apelidam de *intelectuais transformadores*.

Por outras palavras, os professores devem ter a percepção de que é importante promover o acesso de todos os alunos à cultura socialmente dominante (sob pena de se reproduzirem as desigualdades sociais e culturais), mas sem que tal processo se faça

necessariamente à custa da perda das suas raízes culturais, à custa da negação da sua identidade cultural. Por outras palavras, a *cultura local* deve ser encarada simultaneamente como um *ponto de partida* e um *ponto de chegada*.

Creemos que aqui se torna interessante a reflexão que Stephen Stoer (1994) tem vindo a promover acerca dos conceitos de *professor monocultural* e *professor intermulticultural*. Merece a pena reproduzir, para efeitos de reflexão, o quadro por si construído (cf. Quadro).

#### O (A) Professor(a) Monocultural

1. Encara a diversidade cultural como obstáculo ao processo de ensino/ aprendizagem potenciador de discriminação;
2. Considera a diversidade cultural na sala de aula como *déficit* (preocupação como o que *falta* nas culturas que se desviam da norma);
3. Considera importante a homogeneidade cultural na sala de aula veiculando a cultura nacional na escola oficial para todos;
4. Proclama a sua identidade cultural como uma herança histórica que é fixa e indiscutível;
5. É "escolacentrista": a escola deve preparar para a modernização;
6. *Reconhece* diferenças culturais sem as querer conhecer (para evitar preferências por qualquer grupo sócio-cultural).

Pressupostos estruturantes:

- . Cidadania baseada na democracia representativa
- . Igualdade de oportunidades - acesso
- . *Escola meritocrática*

#### O(A) Professor(a) Inter/Multicultural

1. Encara a diversidade cultural como fonte de riqueza para o processo de ensino/aprendizagem;
2. Promove a rentabilização de saberes e de culturas;
3. Toma em conta a diversidade cultural na sala de aula tornando-a condição da confrontação *entre culturas*;
4. Refaz o mapa da sua identidade cultural para ultrapassar o etnocentrismo cultural;
5. Defende a descentração da escola - a escola assume-se como parte da comunidade local;
6. *Conhece* diferenças culturais através do desenvolvimento de dispositivos pedagógicos na base da noção de *cultura como prática social*.

Pressupostos estruturantes:

- . Cidadania baseada na democracia participativa
- . Igualdade de oportunidades - sucesso
- . *Escola Democrática*

Trata-se de um quadro bastante rico com pistas a poderem ser exploradas a vários níveis. Não é nossa intenção fazê-lo aqui. Chamaremos apenas a atenção para alguns aspectos.

— A *diversidade cultural* presente na escola e na sala de aula encarada pelo professor como *fonte de riqueza* e não como *problema*;

— A passagem do *reconhecimento* ao *conhecimento* das culturas em presença através do desenvolvimento de *dispositivos pedagógicos* ;<sup>3</sup>

— A *descentração da escola*, ou seja, esta encarada como membro da comunidade local.

Como vemos o papel desempenhado pelo professor não é negligenciável. A sua atitude em relação aos aspectos acima mencionados condiciona a sua actuação junto dos alunos (e suas culturas), na escola (enquanto organização) e para com as famílias.

Um mero exemplo da forma como a escola e o professor podem encarar o seu relacionamento com as famílias é o das *reuniões de pais*.

Estas — estamos-nos a referir às convocadas pela escola e que, portanto, envolvem pais e professores — são o aspecto mais visível da interface escola-família. Assumem, assim, uma importância considerável tanto mais que podem condicionar toda a (não) participação futura dos encarregados de educação. As reuniões devem ser cuidadosamente planeadas, desde o uso do espaço, a utilização da linguagem, o conteúdo, etc. Não se pretende aqui tratar deste ponto — não é esse o objectivo de uma reflexão deste género — mas para os organizadores de uma reunião há que ter claro se com a mesma se pretende a existência de comunicação ou de ruído, se se pretende democratizar o acesso à escola e partilhar informações que visam a promoção do sucesso dos educandos ou, pelo contrário, reforçar estatutos sociais («eu sou professor, tu és pai ou mãe»), etc. A preparação e condução de uma reunião assume

assim uma importância que pode inicialmente passar despercebida.

Sabe-se hoje também que um estreitamento das relações entre a escola e as famílias será facilitado se, ao longo do ano, forem entrecruzadas as reuniões formais com momentos predominantemente informais (convívios, festas, sessões educativas em torno de um tema, etc.) e para os quais se pede a colaboração de todos.

### Conclusão

Procurámos chamar a atenção para o facto de a relação escola-família constituir uma relação entre culturas. Culturas, como vimos, antropologicamente equivalentes — porque apenas diferentes — mas sociologicamente desiguais. É esta desigualdade que torna importante o acesso de todos os alunos à cultura socialmente dominante, sem que, contudo, tenham de perder a sua identidade cultural. Só assim se poderá falar de uma *escola democrática* (e não meritocrática), com iguais oportunidades de sucesso para todos (e não apenas de acesso). A não exclusão das culturas locais pela escola obriga esta a funcionar intermulticulturalmente. É deste ponto de vista que o estreitamento de relações entre a escola e as famílias se pode revelar profícuo. Isto obriga, porém, a repensar aspectos até agora pouco tidos em conta desde a reconfiguração da *profissão de professor* (nomeadamente aqueles aspectos que se prendem com a sua *cultura profissional*), a *organização da escola* (definição de uma política explícita face às famílias, aceitação da redefinição da sua própria fronteira, etc.) até ao papel desempenhado pelas *associações de pais* (que, vindo de certa forma reforçada a legitimidade social da sua intervenção, não se podem desresponsabilizar do seu papel eminentemente cívico). Isto não significa, obviamente, atribuir às famílias ou comunidade capacidade de intervenção em áreas que são específicas da profissão docente

(a especificidade desta tem que ser salvaguardada, pois as competências profissionais dos docentes não são delegáveis). cremos, porém, que uma maior implicação das famílias (e da comunidade) na vida da escola não poderá deixar de levar a uma maior compreensão e responsabilização pelo que aí se passa e que tal facto terá como efeito diminuir as tradicionais resistências mútuas entre docentes e famílias.

Claro que todos estes aspectos sublinham a importância que a *formação de professores* tem e apontam para um reequilibrar de alguns dos seus conteúdos se não mesmo das suas componentes tradicionais. Ao apontarem para uma formação mais reflexiva apontarão mesmo para um questionamento dos modelos predominantes na formação de professores. A complexidade e a vastidão desta problemática

mereceria, só por si, um outro artigo...

Finalmente esteve sempre aqui subentendido o próprio papel da *criança* na relação escola-família. Criança, a eterna ignorada desta relação, mas que, como tão bem sublinha Perrenoud (1987), constitui um *go-between* entre o lar e a escola, simultaneamente *mensageiro* e *mensagem*, pois está longe de ser neutro o seu papel nesta relação. A análise do seu papel também não cabe aqui. Fiquemos com a advertência de Rui Canário (1992): «*uma efectiva abertura da escola à comunidade define-se menos pela natureza e frequência das interacções directas entre a escola e os pais, e a escola e as instituições locais, e mais pelo modo como trata os alunos*». Pois se é por eles que se fala da relação escola-família...

#### NOTAS

- (1) Esta situação parece, infelizmente, agravar-se porquanto, numa altura em que se fala tanto em relação escola-família e em educação inter e multicultural, é a própria Universidade Aberta, por exemplo, que retira a sociologia da educação da formação em serviço dos professores, e isto apesar da própria legislação em vigor mencionar explicitamente um seminário com aquela designação.
- (2) Confrontar a este respeito o nosso artigo de 1994, onde abordamos esta problemática.
- (3) Confrontar a este respeito Luíza Cortesão *et al.* (1995) e Araújo e Stoer (1993).

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Araújo, Helena Costa e Stoer, Stephen R. (1993). *Genealogias nas Escolas: A Capacidade de nos Surpreender*. Porto: Edições Afrontamento.
- Aronowitz, Stanley e Giroux, Henry (1992). Educação Radical e Intelectuais Transformadores. In António Joaquim Esteves e Stephen Stoer (Orgs.)

- A Sociologia na Escola - Professores, Educação e Desenvolvimento*. Porto: Edições Afrontamento.
- Benavente, Ana (1988). A Sociologia na Formação de Professores: Novos Dogmas ou um Contributo à Mudança. *1ª Conferência Internacional de Sociologia da Educação - A Sociologia da Educação na Formação de Professores*. Instituto Politécnico de Faro, Escola Superior de Educação.
- Bourdieu, Pierre e PASSERON, Jean-Claude (1966). *Les Héritiers, Les Étudiants et la Culture*. Paris: Éditions de Minuit.
- Bourdieu, Pierre e Passeron, Jean-Claude (s/d). *A Reprodução - Elementos para Uma Teoria do Sistema de Ensino*, (edição original 1970). Lisboa: Vega.
- Canário, Rui (1992). O Estabelecimento de Ensino no Contexto Local. In Rui Canário (Org.) *Inovação e Projecto Educativo de Escola*. Lisboa: Educa.
- Cortesão, Luíza *et al.* (1995). *E Agora Tu Dizias Que... - Jogos e Brincadeiras como Dispositivos Pedagógicos*. Porto: Edições Afrontamento.
- Davies, Don *et al.* (1989). *As Escolas e as Famílias em Portugal - Realidade e Perspectivas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Formosinho, João (1991). Currículo e Cultura Escolar. In E. L. Pires, A. S. Fernandes e J. Formosinho. *A Construção Social da Educação Escolar*. Porto: Edições ASA.
- Henderson, Anne e Berla, Nancy (1994). *A New Generation of Evidence: The Family is Critical to*

- Student Achievement*. National Committee for Citizens in Education, E.U.A.
- Iturra, Raul (1990a). *Fugirás da Escola para Trabalhar a Terra*. Lisboa: Escher.
- Iturra, Raul (1990b). *A Construção Social do Insucesso Escolar*. Lisboa: Escher.
- Perrenoud, Philippe (1987). Le 'Go-Between': Entre la Famille et l'École, l'Enfant Messenger et Message. In C. Montandon e P. Perrenoud. *Entre Parents et Enseignants: Un Dialogue Impossible?*. Berna: Peter Lang.
- Silva, Pedro (1994). Relação Escola-Família em Portugal: 1974-1994, Duas Décadas, um Balanço. *Inovação*, Vol. 7, N.º 3. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Silva, Pedro (1993). A Formação de Professores, a Relação Escola-Família e o Sucesso Educativo. In Don Davies, Ramiro Marques e Pedro Silva. *Os Professores e as Famílias - A Colaboração Possível*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Silva, Tomaz Tadeu (1995). Os Novos Mapas Culturais e o Lugar do Currículo numa Paisagem Pós-Moderna. *Educação, Sociedade e Culturas*, N.º 3. Porto: Edições Afrontamento.
- Stoer, Stephen (1993). O Projecto de Educação e Diversidade Cultural: para uma Sinergia de Efeitos de Investigação (PEDIC) e a Formação de Professores para a Educação Multicultural. *Escola e Sociedade Multicultural*. Lisboa: Entreculturas, Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural, Ministério da Educação.
- Stoer, Stephen (1994). Construindo a Escola Democrática através do 'Campo da Recontextualização Pedagógica'. *Educação, Sociedade e Culturas*, N.º 1. Porto: Edições Afrontamento.
- Vieira, Ricardo (1992). *Entre a Escola e o Lar*. Lisboa: Escher.

### 3 Adultos significativos: que papel na construção do Auto-Conceito dos seus educandos?

Graça Seco

Escola Superior de Educação de Leiria

«Uma das primeiras funções da pedagogia seria ajudar os educadores a aceitarem-se a si próprios, a conhecerem-se melhor, a tomarem consciência da sua verdadeira posição numa situação pedagógica.» (M. Pages)

«Na formação de professores, mais importante que trabalhar sobre as personagens para realizar espectáculos é trabalhar as pessoas para a vida.» (M. Loureiro)

#### Introdução

Para gerir adequadamente as exigências inerentes a um processo de desenvolvimento coextensivo à duração da vida e, consequentemente, as (re)organizações intrínsecas a um contexto de educação permanente, uma variável como o **auto-conceito** (AC) reveste-se de particular importância e relevância para a qualidade de vida do professor, já que a imagem que o indivíduo tem de si, para além de influenciar a sua adaptação às particularidades do contexto em que se posiciona, condiciona também as aspirações do sujeito (Fig. 1). A consolidação de um AC positivo no educador é um dos requisitos essenciais para uma interacção pedagógica equilibrada e eficaz.

Enquanto figura significativa, o professor, tal como os pais, reveste-se de particular importância para a estruturação do conceito de si das crianças com que interage, contribuindo para intensificar ou reduzir o apoio e o valor que lhe são concedidos.

Neste sentido, pretendemos apresentar aqui algumas estratégias, a utilizar pelo adulto significativo, no sentido de promover o desenvolvimento de um AC positivo em si próprio e nos seus educandos.

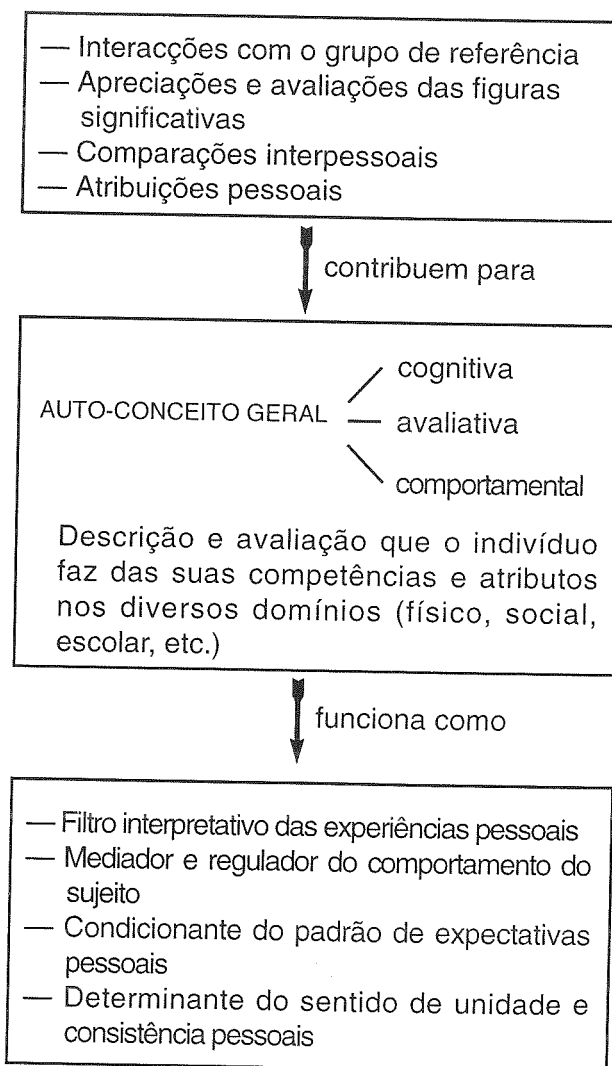


Figura 1

## Estratégias de desenvolvimento de um Auto-Conceito positivo

### Para o Adulto Significativo:

- Saber posicionar-se numa perspectiva de desenvolvimento coextensivo à duração da vida e de abertura em relação à capacidade de lidar com a mudança;
- Aprender a valorizar o efeito do elogio pertinente, demonstrando oportunamente o afecto positivo com palavras e com gestos;
- Apostar numa metodologia de desenvolvimento de «cabeças bem feitas»;
- Problematizar e reflectir **criticamente** sobre a sua experiência enquanto educador;
- Procurar ser **melhor e saber mais**.

### Em relação à Criança:

- Saber comunicar, respeitar e partilhar, **de igual para igual**, as opiniões, experiências e atitudes de todos os educandos;
- Desenvolver a dimensão de partilha (coisas, experiências, conhecimentos e emoções) entre iguais;
- Ensinar a criança a **reconhecer qualidades** nos seus colegas e em si próprios;
- Saber valorizar, positiva e adequadamente, os **pequenos** progressos de cada criança;
- Promover e reforçar atitudes e comportamentos de **responsabilização**, autonomia e iniciativa;
- **Afastar**, o mais possível, do discurso em público, toda a **representação pejorativa** ou desvalorizadora da criança, evitando o uso de alcunhas ou motes incómodos;
- Saber reconhecer e utilizar pedagogicamente o **papel formador/reformulador** do educando/da criança;
- Saber **escutar e captar os bons momentos**.

«Não parece bastante possuímos saberes científicos e pedagógicos; é importante gostarmos do que fazemos, gostarmos de nós como protagonistas das práticas pedagógicas.»

## 4 As colecções de brinquedos na infância: perspectivas teóricas sobre o consumo de bens lúdicos destinados às crianças e discursos patrimoniais dos adultos

Filipe Reis

*Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa*

### 1. Introdução

Por que razão se oferecem brinquedos às crianças? A questão pode parecer inócua, dado que a ela se pode responder de forma óbvia: para que brinquem. Os discursos feitos por educadores, psicólogos, pediatras e outros especialistas que têm como objecto a infância e, de forma particular, a actividade lúdica na infância, reiteram até à exaustão a ideia de que através do jogo e dos brinquedos as crianças crescem, desenvolvem capacidades, apropriam o mundo à escala do seu entendimento. Ao mesmo tempo, contudo, as explicações científicas sobre as funções da actividade lúdica para o desenvolvimento infantil, não se põem geralmente a questão do(s) significado(s) cultural e ideológico do brinquedo e das práticas a ele associadas. Este texto procura, através, por um lado, da recensão de alguns contributos teóricos que se preocupam com este aspecto dos bens e das actividades lúdicas na infância e, por outro, da análise de um caso no contexto rural português (cf. Reis e Iturra, 1990; Reis, 1991), chamar a atenção para alguns desses significados. Trata-se, portanto, de evidenciar alguns aspectos que assumem, no contexto das sociedades modernas industrializadas e escolarizadas, o consumo e a manipulação por parte das crianças de um tipo específico de bens — os brinquedos; ao mesmo tempo, analisa-se a importância que assumem os discursos da Pedagogia, da Psicologia e das Ciências da Educação — as «ciências da criança» — na constituição, consolidação e legitimação de um mercado de consumo de bens lúdicos para a infância.

Todos os grupos sociais, em diferentes conjunturas históricas que podem ser

reconstruídas pelo investigador, classificam bens e pessoas para orientar a sua distribuição e consumo, assim como para definir as possibilidades de aceder ao seu uso. Os primeiros teóricos da economia dedicaram boa parte das suas reflexões a discutir as razões pelas quais os bens adquirem valores diferentes: raridade, preciosidade, quantidade de trabalho incorporado, tempo gasto na sua confecção, oferta e procura, utilidade marginal, etc., constituem os conceitos com os quais a Economia Política tem tentado responder ao problema de explicar o valor económico dos bens. Por isso, toda a teoria económica é explícita ou implicitamente uma ética e uma moral derivada da experiência de gerir e acumular, disciplinando os corpos e as vontades, assim como os desejos dos produtores /consumidores.

Os bens, em conjunto com o seu valor económico, possuem um valor simbólico que radica no próprio facto de poder consumi-los e ostentá-los, ou ainda oferecê-los e coleccioná-los. O consumo é o ritual que nas nossas sociedades transforma cada bem adquirido num signo passível de transmitir aos outros uma imagem do que sou ou gostaria ser. Posse e oferenda, sabemos desde Mauss (1923-4), constituem em todas as sociedades formas de lembrar, estabelecer e reestabelecer hierarquias e alianças. Estas hierarquias e alianças, no caso dos brinquedos, envolvem duas gerações, a que produz constrangida pelo mercado e a que é suposta desenvolver aptidões e capacidades para vir a integrar-se no processo produtivo e reprodutivo.

### 1.2. Definição de um quadro teórico de análise

A partir de vários contributos teóricos reunidos por Robert Jaulin (1979) (que explicitarei mais detalhadamente no próximo ponto) é possível definir um quadro de análise dos significados culturais e ideológicos dos bens lúdicos incluindo os seguintes pontos:

1. O brinquedo é o signo de separação entre as actividades de crianças e adultos.

2. Ao mesmo tempo, une crianças e adultos pela dádiva, ou seja, pela submissão da criança a um estatuto de dominação económica, simbólica e tecnológica.

3. Os brinquedos constituem objectos de que as crianças dispõem para entrar na competição social.

4. O brinquedo é um dos últimos bens de consumo a ser massivamente produzido e distribuído no Ocidente.

5. A sofisticação dos brinquedos, a sua carga significativa excessiva, não deixa espaço para a criança atribuir e acrescentar significado ao objecto e manter relação com eles. Por isso podem chegar a servir funções alheias àquelas para as quais foram concebidos.

## 2. A diversidade histórica e social da cultura lúdica

Para as sociedades antigas a oposição trabalho /lazer está longe de ser tão clara como nas sociedades industriais que, desde o século XVIII, valorizam o trabalho produtivo em detrimento de toda a ocupação julgada improdutivo. O século XIX vê surgir as primeiras teorias sistemáticas sobre o jogo. Para dar uma ideia da quantidade de teorias e pontos de vista sobre a actividade lúdica o quadro nº 1 (ver Anexos) apresenta uma lista de autores dos séculos XIX e XX com um breve comentário ao seus contributos.

Não é objectivo desta comunicação analisar a muito heterogénea literatura sobre o jogo; a lista procura apenas mostrar parte (falta, só para nomear uma ausência, Piaget) da diversidade de pontos de vista sobre o que Arquimedes Santos designa por «fenomenologia lúdica» (Santos, 1992:20) que disciplinas como a Filosofia, a Etologia, a Psicologia, a Psicanálise e, mais recentemente, as Ciências Sociais têm procurado apreender. Inscrever esta espantosa diversidade teórica na História é o objectivo do próximo ponto. Usando o contributo de J. Grange (*in* Jaulin, 1979) é possível ver como o jogo e, de forma particular o brinquedo, se tornou um signo de separação das actividades entre adultos e crianças.

### 2.1. Um exemplo das transformações históricas e sociais dos jogos: o pião

O artigo de J. Grange (*in* Jaulin, 1979), apoiando-se sobre fontes históricas, descreve bem o processo de transformação de um objecto particular — o pião — desde o seu uso colectivo e ritual até à sua transformação em jogo adulto e depois em jogo infantil. O quadro nº 2, adaptado do da autora, descreve com minúcia este processo (ver Anexos). Analisando o exemplo é possível verificar o seguinte: 1) O objecto em questão, ao longo do tempo, diminui em peso e em tamanho e passa a destinar-se a classes de idade cada vez mais baixas (do homem adulto ao bebé). 2) Começando por dizer respeito, no início, à comunidade, intervindo nos ritos, o pião diz respeito actualmente a crianças perfeitamente isoladas. 3) A sua função, de religiosa, passa à ordem do *ludus* e depois à da *paideia*. De uma enorme importância (celebração da existência da comunidade, continuação do movimento do mundo), passa-se à absoluta gratuidade do jogo do bebé. 4) A evolução histórica é um processo de indiferenciação dos lugares e dos tempos de uso do objecto. 5) A transformação nos usos e função do objecto conduz a uma

espécie de individuação/interiorização; de objecto religioso que envolve toda a comunidade, o pião passa a estar ligado a um conjunto de actividades próprias da sociedade infantil e, na actualidade, assume valor enquanto objecto pertença de um indivíduo; neste sentido o exemplo revela o contexto actual do jogo infantil: uma actividade realizada pelas crianças enquanto os adultos se dedicam ao trabalho. 6) É também possível reparar que no processo de transformação a sociedade infantil é desapossada dos elementos materiais que lhe permitem confeccionar os próprios jogos e objectos para jogar. Este facto, que nos permite avançar para os pontos 2, 3 e 4 do quadro teórico, tem sido tratado no âmbito dos estudos sobre Etnotecnologia reunidos por Robert Jaulin (cf. Jaulin, 1979).

## 2.2. Jogo e brinquedos vistos numa perspectiva etnotecnológica

Os textos resultam de um estudo confiado a uma equipa reunida por Robert Jaulin a pedido do grupo de etnotecnologia do Ministério da Indústria de França. É fornecida a seguinte definição de Etnotecnologia:

L'Ethno-technologie est l'étude de l'interaction d'une société et de sa technologie. Elle envisage l'impact de la technique (...) sur les relations quotidiennes d'existence à l'intérieur d'une civilisation donnée, puis les déterminations réciproque de ces deux éléments (objects techniques et rapports inter-individuels. (Jaulin, 1979: 5)

O organizador do livro explica as razões pelas quais os brinquedos se constituíram como tema central de análise:

Le jouet s'est imposé comme le thème privilégié car il constitue tout d'abord un des premiers modes de relation de l'être humain aux objects, puis se présente comme le microcosme de notre univers dont il est à la fois le porte-parole et l'écho. Il correspond

d'autre part à un project de civilization, à une 'intention' puisqu'il est fabriqué pour les adultes pour que jouent les enfants; aussi, par delà le simple object ludique, il 'signifie' une pratique sociale et nous renseigne sur l'organization idéologique, culturelle, mentale de nos sociétés industrielles. Il nous porte enfin au couer de la discussion ethno-technologique puis'quil est, dans nos civilisations occidentales, l'object de consommation le plus tardivement industrialisé. (*idem, ibidem*: 5)

Na longa introdução de R. Renard, baseada em observações de diversas crianças e suas possessões — as suas colecções de brinquedos e o uso que fazem deles — o autor conclui que os brinquedos não são interessantes para as crianças, face à variedade de objectos que o real lhes oferece para descobrir. Nos casos das crianças observadas (Brann, 14 meses, filho do autor; Sophie, 3 anos, filha de professores de uma aldeia no norte da França que vivem numa quinta; Benjamin, 6 anos, filho de professores da cidade; Mathilde, 5 anos, filha de amigos de Paris; e Alice, 7 anos, de uma aldeia bretã — *vd.* p. 11-22), Renard constata que todas elas pretendem aumentar a sua colecção, mas a utilização que fazem dos objectos é pouco fervorosa. Para o autor o brinquedo torna-se, para uma boa parte das crianças nas nossas sociedades, uma propriedade, qualquer coisa para ter e menos para brincar:

L'intérêt de l'ensemble des jouets n'est pas dans les jeux ennuyeux ou languissants qu'au total ils procurent. Nous avons vu au contraire coment l'enfant persistait à chercher d'ailleurs des raisons à jouer. L'intérêt des jouets est qu'ils sont la seule arme dont l'enfant dispose dans la competition sociale où il se trouva malgré lui entraîné. C'est ce qui fait également l'intérêt possible des jouets luxueux, surélaborés, des jouets portés par la mode ou encore des jouets symboliques de puissance et de pouvoir. (Renard, *in* Jaulin, 1979: 44)

O autor pretende assim ter descoberto uma das principais funções do brinquedo na nossa sociedade:

On découvre alors l'un des rôles essentiels du jouet dans notre civilisation: instrument d'un jeu débile, le jouet est en revanche la forme enfantine de la propriété et du pouvoir. (Renard, *in* Jaulin, 1979: 45)

O autor acaba também por denunciar que a sofisticação dos brinquedos, ou a sua carga significativa excessiva não deixa espaço para a criança juntar significado ao objecto e manter relação com ele.

O artigo de Brougère «Du Jouet Industriel au Jouet Rationalisé», na mesma colectânea, traça um quadro histórico de onde emergem grandes linhas de enquadramento do nascimento e evolução do brinquedo industrial, e das preocupações pedagógicas investidas nos objectos lúdicos. Partindo do conceito de racionalização de Habermas, o autor define brinquedo racionalizado como aquele em que todas as fases da sua fabricação, distribuição e consumo estão submetidas a decisões racionais. Desta forma, propõe distinguir este tipo de brinquedo racionalizado, do brinquedo industrial que se sobrepôs aos brinquedos artesanais, graças à tecnologia e à constituição de discursos que favorecem um brinquedo reflectido, que escape à sorte e à tradição. A ideologia contida nestes discursos reduz as formas anteriores do brinquedo ao arcaísmo, ao irracional e ao primitivismo. O discurso que valoriza o brinquedo industrial convoca os saberes científicos para a sua confecção e ao apelar ao seu consumo torna-o símbolo de modernidade, de «riqueza», de integração na sociedade industrial. O brinquedo industrial supõe um desenvolvimento nas técnicas de fabrico, enquanto que o brinquedo racional implica um desenvolvimento da noção de infância a partir das aquisições das «ciências da criança». A racionalização tem por objectivo limitar a escolha do brinquedo, fundamentando-a em critérios científicos. O brinquedo é assim terapêutico e educativo: encontra a sua finalidade no desenvolvimento psíquico da criança, concebido de forma abstracta, a partir de normas universais. Vê-se bem onde

intervém a decisão racional: na adaptação maximal do produto à sua função concebida arbitrariamente; igualmente, à racionalização da concepção do brinquedo deve corresponder uma racionalização do consumo, isto é, a compra do brinquedo certo para a idade certa.

### 2.3. *Cultura lúdica infantil e Estado de Bem-Estar*

Por último, pode recensear-se ainda o contributo de Alberto Correia (1992) que sintetiza o conjunto de transformações sociais, económicas, ideológicas, culturais que conduzem a esta racionalização da actividade lúdica e dos meios que a legitimam. Afirma o autor:

A criança, definida 'como um aprendiz intelectual e criador artístico' afirma-se como um potencial consumidor de um mercado que lhe é dirigido especificamente no interior do qual se produzem disposições ideológicas a um consumo encarado como um garante de investimento no futuro.

Esta redefinição do estatuto da criança e das actividades que se lhe atribuem como específicas, é acompanhada e acompanha transformações importantes na educação infantil.

Em primeiro lugar, o reforço da tendência da sua passagem da esfera privada para a esfera pública resulta de uma importância crescente atribuída ao Estado, razão pela qual ela tende a autonomizar-se dos contextos sócio-económicos que lhe deram origem, para se transformar num direito, num direito ao desenvolvimento pleno das capacidades da criança. Em segundo lugar assiste-se ao alargamento da base social de recrutamento das crianças cuja educação se realiza na esfera pública através da adopção da escola infantil pelas classes médias e superiores, o que permite o relaxamento das preocupações missionárias das práticas que aí se desenvolvem. A invenção social de um ofício de criança que se traduz pela sua obrigação (em) comportar-se segundo a sua natureza é pois acompanhada pela produção e tendência para a gene-

ralização da escola infantil enquanto espaço social de exercício deste ofício.

A definição social da actividade lúdica como actividade dominante da primeira infância, é assim acompanhada por um conjunto de fenómenos sociais dentre os quais interessa destacar:

— a laicização de um corpo de especialistas encarregado da produção e reprodução alargada destas actividades;

— o aparecimento de um mercado de massas dirigido especificamente para a primeira infância e, conseqüentemente, o aparecimento de um consumo de massas de produtos lúdicos;

— a afirmação da actividade lúdica da primeira infância como direito social, o direito social ao desenvolvimento pleno das capacidades individuais, tornado possível no quadro de desenvolvimento do Estado de Providência ou Estado de Bem-Estar. (Correia, 1992: 90)

#### 2.4 . Alguns exemplos etnográficos

Este conjunto de contributos teóricos definem já um quadro de análise que permitirá entender o contexto particular de circulação, dádiva, e manipulação dos brinquedos em Vila Ruiva, aldeia da Beira Alta. A existência de colecções de brinquedos que recenseei, pertença das crianças da aldeia, mostram que algumas destas ideias sobre a educação e o papel da actividade lúdica no crescimento, estão divulgadas entre os adultos. Antes, contudo, de avançar para a análise do material empírico, gostaria de referir alguns trabalhos sobre a análise do material lúdico produzido pelas próprias crianças. Em Vila Ruiva coexiste uma diversidade de material lúdico, desde brinquedos industriais, material de desperdício a brinquedos manufacturados.

Erik Erikson, no conhecido *Infância e Sociedade* (1950) afirma que o material lúdico varia de cultura para cultura e varia também dentro de uma mesma cultura. Neste último caso deve-se, segundo este autor, distinguir, para um mesmo brinquedo, o seu significado comum, o seu significado especial e o seu

significado único. O autor afirma que «as crianças (...) escolhem para as suas dramatizações o material lúdico que a sua cultura põe à disposição e que possam usar de acordo com a sua idade. O que está à disposição depende das circunstâncias culturais e, portanto, é comum a todas as crianças que compartilham essas circunstâncias» (Erikson, 1950: 200). Um outro exemplo da diversidade dos significados que o material lúdico assume de cultura para cultura é fornecido por Margaret Mead na sua análise do processo educativo dos Manus da Polinésia: a autora conta como tendo obtido junto de uma sociedade vizinha dos Manus algumas estatuetas, as mesmas eram manipuladas pelos rapazes como bonecas que embalavam e tratavam da forma que os homens adultos casados tratam os seus filhos e filhas pequenos, enquanto que as raparigas não manifestavam o mesmo interesse pelos objectos em questão, não participando nesse tipo de jogos (cf. Mead, 1938). Nas sociedades onde o brinquedo industrial não fez a sua aparição, uma boa parte do material lúdico utilizado pelas crianças é produzido localmente, pelas próprias crianças, com ou sem a ajuda dos adultos. Este facto é recorrente nos contextos etnográficos não europeus e nos contextos rurais, como mostram os exemplos que se seguem.

Chantal Lombard analisa os processos de fabricação de brinquedos entre crianças de uma aldeia da Costa do Marfim, a partir da hipótese seguinte:

La fabrication des jouets, dans un contexte d'amusement et de création, est un exercice où le jouer explore par lui-même les bases du raisonnement scientifique. (1986: 207)

Ao longo de um ano de trabalho de campo a autora recolheu um vasto conjunto de brinquedos produzidos pelas crianças que frequentam a escola, fabricados contudo fora do contexto escolar e sem intervenção de monitores ou outros adultos. Estes brinquedos representam tanto objectos do universo familiar das crianças — animais, equipamento

doméstico, os génios da floresta — assim como todo o tipo de veículos terrestres e aéreos (camiões, aviões, satélites, etc.). A autora interessou-se particularmente pela invenção técnica das crianças baoulé, e propõe uma classificação dos seus brinquedos a partir do tipo de procedimentos científicos que a sua construção envolve:

Le premier type de jouet est la reproduction aussi parfaite que possible d'un objet technique que l'enfant connaît. De la Mercédès à la bicyclette en passant par le scooter ou le poste de télévision, le fabricant reproduit l'objet avec des fonctions qui permettent des gestes d'utilisation (...). L'enfant est malheureusement limité par les ressources de son environnement: il met un fil de coton en guise de chaîne sur sa bicyclette; il pose une pointe de bois au lieu d'une aiguille sur sa machine à coudre (...)

Le deuxième type de jouets est l'introduction d'un objet nouveau dans la famille; il s'agit à mon avis d'une réelle invention. J'ai décrit le char à voile dans l'ouvrage consacré aux jouets des Baoulé (...).

Le troisième type de jouet est un objet sans fonction d'imitation; les enfants lui donnent un nom qui spécifie la fonction technique recherchée: le «zinzin» est un genre de toupie musicale qui produit un son «zinzin»; la «manivelle» est une boîte à musique fabriquée à partir d'une boîte à sardines sur laquelle vibre une ficelle tendue avec un caillou (...)» (Lombard, 1986: 208-209)

A imaginação e a habilidade técnica das crianças africanas (por exemplo, os carros de lata de Moçambique) materializada nos seus brinquedos manufacturados, têm convertido estes últimos em objectos com um estatuto quase museológico, havendo organizações como a UNESCO que promovem exposições e concursos internacionais (cf. Chanan e Francis, 1984). Esta nobilitação dos brinquedos manufacturados vai a par com a produção de um discurso pedagógico, que hipóteses como a de Lombard podem autorizar e legitimar, que faz da produção de objectos

lúdicos, usando, por exemplo, material de desperdício, tarefas escolares e pré-escolares. Pode ver-se assim que mesmo o brinquedo manufacturado não escapa ao processo de racionalização que o converte em dispositivo pedagógico, tanto no contexto escolar como no contexto não escolar, no âmbito de projectos museológicos ou de animação sociocultural (um dos mais notáveis exemplos recentes é o Clube dos Brinquedos Tradicionais do Loureiro (Lousã) animado e reportado por João Amado, 1992).

Uma das questões interessantes a colocar a este tipo de brinquedos diz respeito à forma como as técnicas são aprendidas e transmitidas, assim como as condições sociais que estimulam a criatividade infantil. No que diz respeito ao caso reportado por Lombard a autora afirma que a observação, a experimentação prática, a aplicação de técnicas conhecidas a novos materiais e o uso do método de tentativas e erros, constituem os processos descritos pelas crianças para fabricar os seus brinquedos (Lombard, *ibidem*: 209-210). O engenho e perícia das crianças na fabricação destes objectos (que chegam a vender aos turistas, nas estações de caminho de ferro), é estimulada por um conjunto de atitudes por parte da sociedade em geral face às crianças e à suas actividades lúdicas:

Les enfants africains vivent dans une société où la fabrication d'objets est valorisée par l'ensemble du groupe. Les adultes peuvent s'inquiéter si les enfants ne se promènent avec leurs jouets. La société enfantine doit animer un espace social et exprimer la bonne santé du village. (...) Le rôle des adultes est important, car il se situe au niveau de la gratification. Loin de donner des conseils ou d'intervenir lors de la fabrication, ils félicitent les enfants et les encouragent à inventer d'autres jeux. Chez les Baoulé, les dons artistiques et les goûts sont encouragés, dans la mesure, bien sûre, où l'enfant accomplit ses tâches quotidiennes. (Lombard, 1986: 210-211)

Quanto à transmissão das técnicas de fabrico, parece ser sobretudo no interior da

sociedade infantil que se aprende a construir brinquedos, seja por observação de modelos (os inventores nem sempre gostam de revelar os segredos de construção) seja por troca de saberes em processos de construção colectiva. Nestes casos, os mais novos aprendem com os mais velhos, sendo frequentemente colocados a fazer tarefas menos delicadas («les jours de congés scolaires, il est courant de voir les ateliers d'enfants au coin des rues, les petits découpant le caouthouc en lamelles pendant que les grands ligaturent les fils de fer et dessinent la carrosserie de la voiture en fil de fer» (p. 211)

O conjunto de contributos teóricos recenseados serão agora examinados à luz de um conjunto de material empírico produzido aquando do trabalho de campo na aldeia portuguesa da Beira Alta - Vila Ruiva.

### 3. Infância e brinquedos em Vila Ruiva

#### 3.1. Um exemplo etnográfico: as colecções de brinquedos das crianças de Vila Ruiva

O que uma pessoa tem, ou deseja ter, pode servir de indicador do estilo de vida e, especialmente quando se combina com uma entrevista, servir como excelente tónico para a memória» (Plummer, 1983:38)

Um objecto não existe por si só independentemente do contexto onde se insere. Dá conta de um universo e de uma cultura, reflecte um modo de apreensão do mundo, reenvia para a prática dos indivíduos que o utilizam. (Jaulin, 1979:323)

Quando realizava trabalho de campo em Vila Ruiva e, por sugestão de Raul Iturra que orientava a pesquisa, comecei a observar os jogos das crianças da aldeia, pude constatar que uma parte dos jogos entre crianças vizinhas (sobre a distinção entre grupos de

vizinhos e grupos de companheiros cf. Reis, 1991) se organizava em torno de brinquedos: os rapazes brincavam frequentemente com carros, armas de vários tipos, bolas, e as raparigas, às quais se juntavam algumas vezes também rapazes, com bonecas e uma panóplia de miniaturas de objectos de uso doméstico (fogão, tacho, pratos copos, frigorífico, etc.) que davam azo a jogos protagonizados, isto é, jogos onde os intervenientes assumem papéis e os desempenham. Estes brinquedos, que podem ser usados no contexto do grupo de vizinhos, servem para congregar um número de parceiros de jogo, cabendo aos seus proprietários a autorização do seu uso.

É conveniente estabelecer dois níveis com vista à análise da circulação dos brinquedos, níveis que decorrem dos usos do brinquedo num grupo social como Vila Ruiva.

Num primeiro nível, os brinquedos são presentes dos adultos às crianças e cada uma das colecções desses objectos existentes nas casas das crianças recobre o conjunto dos grupos domésticos aos quais a família da criança está ligada por laços de parentesco, trabalho, ritual e amizade: neste sentido o brinquedo é um nó de relações sociais, é uma dádiva feita à criança que reforça alianças que através dele se materializam e se recordam. A maior parte dos brinquedos são oferecidos em ocasiões especiais como o aniversário, o Natal, as idas às romarias e feiras, especialmente no Verão, pelos pais ou por outros membros da família; os tios e tias emigrados, sobretudo se são padrinhos, constituem doadores de brinquedos nas épocas festivas e também no Verão, quando vêm passar férias na aldeia (v. Quadro n.º 4 em Anexos). Outras instituições como o Jardim Infantil e algumas entidades empregadoras (como por exemplo a empresa que explora uma Mina numa aldeia vizinha) proporcionam, geralmente no Natal, brinquedos às crianças.

Quando andei de casa em casa fotografando os brinquedos de um grande número de crianças da aldeia, verifiquei que a origem de cada um dos presentes era geralmente conhecida pelo seu proprietário;

quando as mães das crianças estavam presentes acabavam geralmente por monopolizar o discurso e lembrar ao filho ou filha a proveniência de tal ou tais objectos, sobretudo aqueles que foram oferecidos há mais tempo, ou quando a criança ainda era bebé. Em muitos casos este tipo de discurso acabava por transformar-se em estímulos que valorizavam aos olhos do/a petiz/a a importância de conservar e entesourar os objectos, o que muitas vezes implica a sua conservação intacta. O discurso dos progenitores revela-se neste aspecto notavelmente patrimonial: a criança é avaliada pela sua capacidade de não estragar o objecto (sobretudo quando é caro) e entender o valor económico e afectivo que encerra. Idealmente o brinquedo deve ser guardado para a posteridade funcionando como um texto que lembra à criança o reconhecimento devido aos adultos que acederam dispendir uma quantidade de dinheiro em sua honra. O entesouramento dos brinquedos representa uma lição permanente de economia formal num contexto social onde cada adulto conhece bem a dificuldade e o sacrifício que o acesso à propriedade implica. Nem todos os brinquedos que as crianças possuem podem, em consequência, ser efectivamente manipulados, e muitos deles conservam-se intactos dentro dos seus invólucros (ver fotografias).

Há contudo brinquedos que podem ser usados no contexto do grupo de vizinhos e com estes as crianças organizam jogos protagonizados. Este é um segundo nível de análise da função do brinquedo na sociedade infantil, que remete para o estabelecimento de relações entre crianças, baseado na desigual distribuição de objectos disponíveis, pelas razões acima apontadas. Assim, a posse do brinquedo despoleta um conjunto de estratégias com vista à organização de um grupo de jogo centrado na sua manipulação, onde as regras de acesso ao uso são definidas pelo seu proprietário. Esta é uma forma de aprender o significado da aliança e da cooperação através do respeito pela propriedade e das formas de aceder ao seu uso.

Possuir um brinquedo nem sempre significa ter as ideias para com ele organizar uma brincadeira. Em frente do camião, dos carros miniatura ou do fogão de cozinha, o grupo discute como usá-los em conjunto, quem fará o quê, fornecendo as ideias sem as quais cada um desses objectos seria matéria inerte. Nos jogos com brinquedos as crianças aprendem a transformar a matéria a partir das suas ideias, desenvolvendo capacidades que virão a ser importantes no futuro, quando cheguem a ser produtores treinados nas ideias de solidariedade, competição, dádiva e aliança que constituem os elementos racionais que governam o trabalho no mundo rural.

É dentro de uma perspectiva teórica definida por Raul Iturra (1988) para a análise das continuidades e transformações do mundo rural na Europa do sul, cujo postulado se resume no facto de entender que «é precisamente o intercâmbio com o sistema não rural (o mercado onde os brinquedos são adquiridos) que gera as formas recíprocas de comportamento (a dádiva de brinquedos às crianças), que procurei analisar a circulação deste tipo de bens num contexto rural, Vila Ruiva, já descrito noutros trabalhos (Iturra, 1990; Porto, 1991; Raposo, 1991; Reis, 1991). Este exemplo conduz-nos ao último ponto do quadro teórico enunciado acima: estamos claramente em presença de uma função desempenhada por este tipo de material lúdico que é alheia às razões que presidiram à sua produção. O brinquedo transforma-se aqui em património e não em objecto para jogar.

*Leiria, 31 de Maio de 1994*

#### BIBLIOGRAFIA

- Amado, J. (1992). Função educativa dos brinquedos tradicionais populares. *In Revista Portuguesa de Pedagogia*, nº 3, XXVI, 381-433.
- Chanan, G. e Francis, H. (1984). *Juegos y Juguetes de los Niños del Mundo*. Barcelona: UNESCO/Serbal.
- Correia, A. (1992). Animação: ludoteca e comunidade. *In Comunicações ao V Encontro Nacional de Ludotecas*. Porto: A.L.P., pol., 85-94.

Erikson, E. (1950, 1976). *Infância e Sociedade*. Rio de Janeiro: Zahar.

Iturra, R. (1988). *Antropologia Económica de la Galicia Rural*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia

Jaulin, R. (1979). *Jeux et Jouets. Essais d'Ethno-Thecnologie*. Paris: Aubier.

Lombard, C. (1986). De la fabrication du jouet à l'apprentissage technique. Quelques exemples ivoiriens. In Bureau e Saivre (org.). *Apprentissage et Cultures. Les manières d'apprendre*. Paris: Karthala.

Mauss, M. (1922-23, 1990). *Ensaio sobre a Dádiva*. Lisboa: Edições 70.

Mead, M. (1938, 1985). *Education y Cultura en Nueva Guinea*. Barcelona, Buenos Aires, México: Paidós.

Plummer, K. (1983, 1989). *Los Documentos Personales. Introducción a los problemas y la bibliografía del método humanista*. Madrid: Siglo XXI.

Reis, F. (1991). *Educação, Ensino e Crescimento. O jogo infantil e a aprendizagem do cálculo económico em Vila Ruiva*. Lisboa: Escher.

Santos, A. (1992). Acerca de psicopedagogia da actividade lúdica. In *Comunicações ao V Encontro Nacional de Ludotecas*. Porto: A.L.P., pol., 17-25.

---

## ANEXOS



A construção do brinquedo artesanal



*A contemplação do brinquedo industrial*

**QUADRO N.º 1**

AUTOR	TEORIA	COMENTÁRIO
G. S. HALL	Rudimentar	Influência darwinista. J. é uma necessidade biológica fundamental que acelera o desenvolvimento orgânico
F. SCHILLER	Idealista	Relação entre J. e Arte. J. como expressão de liberdade.
K. GROOS	Educativa	J. é uma actividade preparatória para a vida adulta
J. M. BALDWIN	Autotélica	J. não tem fins imediatos. Opõe-se ao trabalho
P. JANET	Hierárquica	J. é um estado inferior das actividades criativas
K. BUHLER	Funcional	J. explora as diversas funções das actividades corporais e mentais
J. SHALLER	Reiterativa	J. repete elementos da vida individual e da cultura
H. SPENCER	Catártica	J. permite uma descarga de energia superabundante
KROEBER	Regeneradora	J. é como o sono, serve para recuperar energia
FREUD	Psicanalítica	J. é um mecanismo de símbolos
BUYTENDJIJK	Fenomenológica	J. é expressão da dinâmica vital situando a estrutura do comportamento humano face à ambivalência da ligação (união, amor) / ruptura (indiferença, ódio).

QUADRO N.º 2  
TRANSFORMAÇÕES DO JOGO DO PIÃO

	Idade Média	Sécs. XVI-XVIII	SÉC. XIX e começo Séc. XX	Actualidade
<b>Idade</b>	Homens adultos	Homens adultos	Rapazes (8 a 11 anos)	Criança de pouca idade sem distinção de sexo
<b>Grupo de praticantes</b>	Comunidade aldeã	Homens adultos e espectadores	Grupo de crianças	Criança isolada ou ou criança e adulto (família)
<b>Função</b>	Religiosa; Sacrificial	Desportiva (aquecer, distrair-se). Exercitar a e a força	Jogo colectivo. O pião é instrumento de jogo que opõe parceiros, pião contra pião	Jogo para olhar, para fazer funcionar
<b>Local</b>	Exterior. Local traçado, círculo.	Exterior. Local marcado e adequado (liso, plano).	Jogo de exterior. Lugar apropriado, círculo traçado, terreno adequado escolhido pelo grupo de crianças.	Brinquedo de interior. Sem lugar particular.
<b>Tempo</b>	Cerimónia - Festa precisamente sazonal.	Sazonal - início da Primavera. Interdito no resto do ano.	Sazonal - Séc. XIX. Periódico - Séc. XX.	Em qualquer altura. Sem periodicidade especial.
<b>Sonoridades</b>	Cantos consagrados à cerimónia	Cantos	Canção apropriada, gritos, risos, encorajamentos.	Música incorporada no objecto.
<b>Pertença</b>	Comunidade	Propriedade colectiva (vila, paróquia)	Propriedade individual, adquirida e trocada pela criança no interior do grupo.	Propriedade individual de uma criança. Dado por um adulto.
<b>Fabricação</b>	Fabricação ritualizada, estatuto de objecto sagrado, modelo conservado.	Conservação especial, fabricação cuidada, materiais pertencentes ao meio próximo (madeira).	Fabricado pelos adultos próximos, material próximo, trocado fora de todo o circuito comercial.	Fabricado pela indústria. Materiais transformados, circulação comercial; fabricação sem laço com o utilizador e sua família.
<b>Aptidão desenvolvida</b>	Prova física e espiritual	Esforço muscular, habilidade, atenção.	Habilidade, atenção, destreza.	Nenhuma; pressão da palma, nenhuma atitude activa, nenhum esforço muscular.
<b>Especulação</b>	Imagem de um tipo de equilíbrio; sentido astronómico, figuração da sorte, estruturação do espaço.	Imagem, equilíbrio em movimento, círculos.	Equilíbrio em movimento; círculos.	Movimento circular, figuração sobre o objecto.
<b>Relação com o Mundo</b>	Metáfora do cosmos; reestruturação dos laços da aldeia.	Relação com o ciclo anual; relação com o espaço; produção colectiva.	Relação com o espaço; relações entre crianças.	Nenhum.

**QUADRO N.º 3**  
**DISTRIBUIÇÃO DE BRINQUEDOS DAS CRIANÇAS DE VILA RUIVA PELO SEXO**

	Meninos	Meninas	TOTAL
Carros	78	—	78
Jogos	13	7	20
Armas	13	—	13
Bonecas e peluches	21	103	124
Miniaturas domésticas	7	30	37
Bolas	6	1	7
Berlindes	5*	—	
Piões	12*	—	
Sachos	1	—	
Biciclete	3	1	4
Triciclo	1	—	
Pressão de ar	1	—	
Posters	1	—	
Recortes	1	—	
Quadro Preto	1	—	
<b>TOTAL</b>			<b>325</b>

\* Neste caso o valor representa o n.º de crianças possuidoras destes brinquedos

**QUADRO N.º 4**  
**DADORES DE BRINQUEDOS**

Pai / mãe	82
Padrinho / madrinha	36
Avô / avó	16
Primos	17
Entidades empregadoras dos pais	14
Amigos dos pais	13
Tio / tia	12
Festa de Natal do Jardim Infantil	7
Achados	6
Herdados	6
Irmãos	6
Amigos	4
Pai Natal	4
Promoções	1

## 5 Brinquedos tradicionais populares... um tema aliciante

João Amado

*Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação da Universidade de Lisboa*

Antes de mais quero agradecer o amável convite para viver hoje e aqui as vossas animadas comemorações do «Dia Mundial da Criança». É um sinal verdadeiramente positivo e de esperança, que uma Escola Superior de Educação se abra deste modo — pela festa e pela reflexão — às crianças do seu meio, aos seus trabalhos e às suas alegrias. É uma honra, pois, vir dar o meu modesto contributo falando, precisamente, de um tema que até as exposições patentes na vossa Biblioteca, tornam pertinente e actual: os brinquedos tradicionais populares.

A minha investigação nesta área dos brinquedos tradicionais populares (que distingo dos tradicionais artesanais) tem consistido numa tentativa de inventariação desse tipo de material lúdico, manufacturado pela própria criança ou pelos seus amigos ou familiares mais próximos e que faz parte das tradições locais.

Trata-se de um levantamento com características pouco sistemáticas, na medida em que não tem havido um trabalho de campo, planificado e exaustivo, para o fazer — pelo contrário, tem sido feito à margem de preocupações profissionais e (ou) académicas. No entanto, a atenção tem estado, desde há muito, virada para esta dimensão, bastante esquecida, da cultura... as conversas vão lá dar invariável e obstinadamente e, como uma bola de neve, atrás de aprendizagens outras aprendizagens vou fazendo, na encruzilhada de mil conversas que me têm sido possíveis, por esse país fora.

A par disso, e por causa disso, tenho procurado reflectir sobre a função educativa de todos esses objectos, no âmbito de uma educação familiar e em condições socioculturais mais ou menos ultrapassadas, pelo menos nos países industrializados.

Posso afirmar, deste modo, que tem sido um trabalho (ou passatempo?) fascinante, por motivos diversos:

— Primeiro, pelas surpresas constantes no que respeita à variedade desse tipo de objectos. Actuando de modo a estimular a memória do adulto (especialmente o de origem rural), através das referidas conversas mas, também, através de exposições, de fotografias e objectos, de palestras, de acções de formação para educadores, acções de animação para crianças, em instituições, escolas ou na rua (por iniciativa própria ou em colaboração) — actuando desse modo, dizia, vou exercendo uma espécie de arqueologia do imaginário infantil, perseguindo um filão que me parece inesgotável. Neste momento, possuo um registo de cerca de 300 espécies de brinquedos do género — registo em que me preocupo pelas formas e materiais, pelas designações variadas, pelo contexto lúdico de utilização, pelas localidades de origem da fonte de informação, pela bibliografia nacional e estrangeira que ao brinquedo se refira, pela iconografia e história, considerações de natureza psicológica, antropológica, sociológica, educativa, etc., etc.

— Segundo, nessa pesquisa que tem por paradigma principal, o diálogo, vêm à luz, também, os efeitos multidimensionais da descoberta e da conquista do mundo através de tais objectos, cuja construção era já, em si, brincadeira ou jogo. Na linguagem do adulto que recorda (e revive) os momentos lúdicos da sua infância, é possível detectar indicadores que revelam a influência positiva destes objectos no desenvolvimento da criança, estimulando o desenvolvimento simultâneo e harmonioso da psicomotricidade, da afec-

tividade, da sociabilidade e da criatividade; e organizando a aprendizagem de novos conhecimentos, de valores, de normas e de técnicas. Uma verdadeira «introdução ao mundo»! Os exemplos são imensos. Perpassando cada uma das espécies referidas, veríamos como estes efeitos sobre o desenvolvimento se concretizam, podendo acentuar-se em cada caso, um ou outro domínio, sem nunca perdermos de vista o contexto lúdico e cultural — o que, aliás tenho tentado em outras comunicações e escritos.<sup>1</sup>

Com a ajuda de alguns diapositivos tentaremos aqui, um percurso, forçosamente curto, ao encontro de algumas dessas aprendizagens:

a) da capacidade de andar, real e simbolicamente, sobre o mundo (aqui caberia falar do *carro de rodas*, da *andadeira*, do *arco* e de tantos outros «transportes simbólicos»);

46 b) da capacidade de sobreviver de uma forma nem sempre pacífica com as outras espécies (recordemos o, ainda universal, *arco e flecha* e todas as outras engenhosas imitações de armas);

c) do amor e do afecto, especialmente nas suas manifestações culturais (como se revela no tratamento a dar a *bonecos e bonecas* e na sua própria confecção);

d) do diálogo e do poder da linguagem (servindo-se das próprias *palavras* e de acessórios, como o *telefone de cordel*);

e) da vida, nas suas mais diversas formas de a empenhar pelo trabalho (miniaturas de alfaías agrícolas e outras, em que sobressaem os «carros de bois» — de «carcódia» (ritidoma dos pinheiros, de cana de milho, de madeira, de cortiça... — evidenciando a marca rural e camponesa da iniciação ao trabalho);

f) das regras do jogo e do convívio (jogo do *pião*, jogo das *pedrinhas*, etc.), numa interiorização das regras institucionalizadas, mas também no estímulo à sua criação e recriação no interior do próprio grupo de jogo;

g) dos recursos naturais que a liberdade de movimentos em espaço aberto, a cada passo, ia ampliando. Neste aspecto, o que recen-

temente Daniel Fabre escreveu sobre a criança rural francesa, aplica-se, igualmente, ao nosso meio: «Ao lado das meninas, rapidamente reprimidas e cedo sujeitas a uma estrita «continência», os rapazes não são senão movimento (...). Acompanhando os pastores, substituindo-os nas estações de trabalho, eles controlam pouco a pouco um espaço que, desprezando os limites comunais, se torna território dos seus jogos, das suas colheitas, das suas caças, das suas explorações audaciosas — enfim, das suas «guerras». Mas estes percursos não têm nada de errático; compõem, ao contrário, um espaço simbólico que todos os rapazes devem percorrer, segundo intensidades variáveis; percorrer os seus limites, isto é, ir e vir, sobre margens perigosas (...). [Uma delas é a que opõe] o universo doméstico — familiar, das casas e arredores — e o mundo selvagem que é, ao mesmo tempo, um espaço longínquo — o das charnecas e florestas — um universo de abundância e o receptáculo de um conhecimento ... [A navalha, a partir dos 7 anos] é a chave de tudo isto. Graças a ela, é possível cortar ramos, construir cabanas, fazer arcos, flechas e armadilhas diversas para as primeiras caças, carros de cortiça, dar forma a assobios e flautas, gestos que inauguram as competências musicais que a cultura camponesa reserva aos homens».<sup>2</sup> — Uma liberdade, enfim, que lhe possibilitava múltiplas e variadas formas de aproveitar e de transformar o mundo!

Produzindo e utilizando todos estes brinquedos, toda a criança foi equilibrista e pintora, ceramista e botânica, arquitecta e caçadora, lavradora e escultora, tecedeira e investigadora... e tudo o mais quanto pôde aprender na principal das suas escolas — a RUA. Imitando, utilizando a imaginação criadora e cooperando na produção destes brinquedos, ela incorporava a memória cultural da sua comunidade sem conflitos graves nem com os outros humanos nem com as outras espécies.

— Um terceiro motivo de fascínio é, precisamente, essa proximidade constante

entre estes objectos e a natureza. Eles são verdadeiramente «frutos da terra», quase «brinquedos naturais»<sup>3</sup> porque também quase invariavelmente, se fazem de flores, de folhas, de frutos, de sementes... enfim, da madeira, da árvore ... num contexto em que o carro, a água, o fogo e o ar não deixam de conter uma enorme importância nos primeiros contactos harmoniosos, estimulantes e criativos, da faixa juvenil da espécie humana com o Mundo. A esta luz compreendo melhor o Filósofo Gaston Bachelard, quando, em delicioso texto nos diz: «Valores vegetais nos comandam. Cada um de nós ganharia em fazer o levantamento desse herbário íntimo, no fundo do inconsciente, onde as forças suaves e lentas da nossa vida encontram modelos de continuidade e perseverança. Uma vida de raízes e de rebentos está no coração do nosso ser. Na verdade somos plantas muito velhas.»<sup>4</sup>

— Finalmente, um quarto motivo é o encontro com a história e a distribuição geográfica destes objectos — um encontro proporcionado, especialmente pela bibliografia, mas também pela visita ao Centro de Cultura Lúdica de Turim<sup>5</sup> e a estadia de uma semana, com uma exposição, no Museu do Brinquedo de Bruxelas.<sup>6</sup> Trata-se de uma vertente cuja descoberta ainda mal esboço mas que já é suficiente para descortinar por detrás de muitas destas silenciosas e humildes peças, o peso de uma herança que, por vezes, atravessa milénios, espaços e culturas — assim é, com efeito, pelo menos em muitos casos, o que me leva a falar de brinquedos europeus e, em alguns casos, brinquedos universais e de todos os tempos. Em algumas comunicações, nesta linha,<sup>7</sup> tem sido meu objectivo tornar patentes algumas etapas históricas, reconhecíveis, dos brinquedos populares; a pesquisa tem-me revelado que, se é certo que as sociedades de outros tempos, eram bem menos permissivas, em relação às crianças, do que hoje, a documentação iconográfica demonstra, porém, que elas tinham «o mérito, apesar disso, de respeitar, seja por que razões fosse, o desenvolvimento da criança através de jogos que estavam na

linha das tendências infantis e, ao mesmo tempo, da tradição»,<sup>8</sup> o que talvez não se possa dizer nos dias em que a escola se abriu, de par em par, a todos os meninos (pelo menos na civilização ocidental). Por outro lado, creio que a história possível destes objectos e da sua relação quotidiana com a criança, ainda que limitada e cheia de lacunas, revela bem a altíssima dignidade de coisas tão modestas. A sua perenidade no tempo, para lá das mudanças é, certamente, um apelo para que nunca, em qualquer circunstância, se ponha de parte o rico e complexo imaginário infantil — elaborado muito aquém da escola, numa relação dialéctica com o mundo — os outros e as coisas que rodeiam a criança. Esse imaginário, essa «memória infantil», como diz Raul Iturra, «está formada pelo espaço, pela actividade que desempenha segundo o ritmo sazonal, e pela exploração que faz com jogos e brinquedos que lhe fornecem um campo de experimentação das actividades para as quais está a preparar-se como futuro membro adulto do seu grupo.»<sup>9</sup>

Substituir todas estas aprendizagens e, sobretudo, as «tecnologias da aprendizagem» subjacentes, pelos conhecimentos e pelos processos de aprendizagem do mundo que o adulto lhe quer impor, fazendo tábua rasa «daquilo que a criança pode oferecer», na escola ou no lar, é pôr fim ao que de melhor resultou de milhares de anos de Hominização e de Humanização.

Ainda neste capítulo, alimento o projecto de alargar a pesquisa para além das nossas fronteiras — o que ajudará a compreender ainda melhor o que por cá fomos encontrando. Quanto à distribuição geográfica interna, tenho verificado um núcleo bastante grande de brinquedos comuns a muitas regiões do país — variando, apenas as designações e, por vezes, o material. Existem outros conjuntos, pelo que me foi dado observar até agora, confináveis a certas zonas — mas é um assunto em que a cada hora há surpresas, pelo que é difícil subscrever conclusões definitivas.

Seria muito pouco se tudo isto se reduzisse a um simples interesse intelectual, pessoal.

Costumo dizer que esta é a minha forma de fazer poesia... Mas a poesia tem de ser «redita», pelo leitor, pelo ouvinte... Nesse espírito tenho procurado, pelos mais diversos meios, mas em especial junto de crianças e de educadores, que estes artefactos, criados e transmitidos pelas próprias crianças a outras crianças durante séculos, ainda possam ter alguma importância e significado para os meninos de hoje... Essa experiência tem-me demonstrado, contra os críticos (em especial os que advogam a inutilidade e até a impossibilidade da recuperação do passado), contra os adeptos do monopólio da electrónica lúdica, contra os adeptos da exclusividade «do brinquedo educativo», que:

— o que é preciso é redescobri-los e mostrá-los (e, para isso, inventariá-los com carinho e como quem lhes rende uma homenagem)...

— o que é preciso é animar a sua reconstrução pelas crianças (se possível num espaço aberto, no campo, reaprendendo também a tratar a natureza como irmã)...

— o que é preciso é contar a história destes objectos (e cruzá-la com a nossa própria história de vida, enquanto avós, pais, amigos, educadores e «estranhos»... num diálogo de gerações e de culturas que se não pode perder e que, também, passa por este tema...).

Tenho experimentado... e resulta!

Felizmente não estou sozinho. São muitas as pessoas e as instituições com quem me encontro. E hoje, aqui, a alegria e a vida que vim encontrar nesta Escola Superior de Educação, repleta de crianças (de todas as idades), mais uma vez me assegura que as aprendizagens se podem fazer, ainda, em festa, no jogo, no espaço livre, na rua... como sempre. As exposições que aqui se mostram, representando o fruto do trabalho de crianças e professores de tantas escolas, bem como as colecções de amantes do nosso património, garantem-me, também, a possibilidade de concretizar uma ideia que tenho defendido: se os contextos culturais e sociais que, espontaneamente, davam vida aos brinquedos

populares, já são raros nas sociedades industrializadas, cabe à escola, às associações e instituições de ocupação de tempos livres, estudar, mostrar e animar a reconstrução deste insubstituível património cultural lúdico.

«Da andadeira ao planetário», assim me apeteceria sintetizar o que hoje aqui vi, num quadro que acentua a minha convicção de que a perda das habilidades e das «revelações» ancestrais que os brinquedos «caseiros» proporcionavam venha a ser uma grave prejuízo para a humanidade, mesmo na era da alta tecnologia. Depois de ver e de viver estas vossas exposições e toda esta festa, na oportunidade do Dia Mundial da Criança, vou com mais certeza de que será nas escolas e pela acção, imaginação, saber e esforço dos agentes educativos que havemos de remar contra essa maré avassaladora que tenta transformar todo o homem num simples consumidor passivo e expectador deslumbrado do que lhe cai do céu das multinacionais.

Leiria, 1 de Junho de 1994

#### NOTAS

- (1) AMADO, João (1992). Função educativa dos brinquedos tradicionais populares. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano XXVI - III. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, pp. 393 - 433.
- (2) FABRE, Daniel (1993). Une culture paysanne. In André Bourguière e Jacques REVEL. *Histoire de la France: Les formes de la culture*, Paris: Ed. de Seuil, p. 167-168.
- (3) AMADO, João. Brinquedos Tradicionais - Brinquedos Naturais, Comunicação ao «Encontro: Os Jogos no Mediterraneo», Fund. C. Gulbenkian, 13 - 15 de Janeiro de 93, Org. do IAC e Faculdade de Motricidade Humana da U.T.L.
- (4) BACHELARD, G. (1991). *O direito de sonhar*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, p. 64.
- (5) Proporcionada pelo Instituto de Apoio à Criança (I.A.C.) na oportunidade do V Encontro Internacional de Ludotecas, Novembro de 89.
- (6) A convite da Embaixada de Portugal na Bélgica, em Junho de 1992.

(7) AMADO, João. O Brinquedo Popular e a Criança, Comunicação ao II Encontro «O jogo e o Desenvolvimento da Criança - Perspectivas de Investigação», Fund. C. Gulbênkian, 10-12 de Janeiro de 1994, Org. pela Faculdade de Motricidade Humana.

AMADO, João, «Brincar, aos olhos de Breughel...», Comunicação ao «6.º Encontro

Nacional de Ludotecas e Espaços de Jogo ao Ar Livre», Hotel Altis, Lisboa, 24 a 27 de Maio de 1994, organizado pelo I.A.C.

(8) GUILLEMARD, Colette (1986). *La vie des enfants dans la France d'autrefois*. Christian de Bartillat Editeur, p. 208.

(9) ITURRA, Raul (1990). *Fugirás à Escola para Trabalhar a Terra*. Lisboa: Escher, p. 123.



*Brinquedos tradicionais populares*

Jogos e Danças

Matemática

Ciências da Natureza

Movimento e Drama

Literatura Infância

Língua Francesa

Planetaário

Expressão Plástica

Expressão Musical

Informática

Histórias

# ACTIVIDADES

Comunicações

Pintura

Recuperação

Materiais

Mosaico

Construção

Instrumentos

Puzzles

Labirintos

Fantoches

Teatro

Roda de Estrelas

## Dia da Criança

A convite da Escola Superior de Educação de Leiria passámos o dia da Criança felizes e contentes, juntos com outras escolas do distrito.

Logo à chegada deram-nos balões e de seguida fomos ver uma exposição de trabalhos em madeira, papel, corda, arame, bordados e ainda alguns brinquedos antigos do tempo das nossas mães e avós.

Todos os alunos tinham ocupações, embora por grupos.

Fomos aos computadores, à sala de dança, ouvimos música, histórias dramatizadas por alunos, estivemos no ginásio onde utilizámos todos os utensílios existentes e por fim houve a apresentação de grupos de danças e cantares, onde o coral e rancho da nossa escola também actuaram.

Gostámos muito da maneira como passámos o Dia da Criança.

Pedro Rodrigues (4.º ano)  
Jornal Escolar *A Nossa Voz*  
Escola Primária N.º 2  
Mira de Aire

## JOGOS E DANÇAS

Todo o trabalho que foi desenvolvido neste *atelier* contou com a colaboração directa e orientação das actividades a cargo de alunos dos vários anos da Variante de Educação Física, orientados pela professora Isabel Varregoso.

Desta forma, foi possível proporcionar quatro tipos de actividades físicas diferentes que se prenderam com:

**Dança** — experimentação de jogos de ritmo, expressão e movimento;

**Jogos** — vivência de jogos tradicionais e outros jogos infantis;

**Ginástica** — exploração de um circuito com diferentes exercícios e aparelhos gímnicos;

**Luta** — vivência de formas jogadas próprias das actividades de Oposição e Luta.



*O Popeye e o Brutos disputando uma lata de espinafres (Jogos de Oposição e Luta)*

Iniciativas deste tipo são sempre muito interessantes!

Sónia Gonçalves

Promover o convívio e a troca de conhecimentos são iniciativas que se devem sempre apoiar.

Susana Agostinho

Gostei e recordei ...

Uma avó  
Maria ...

A exposição estava bem organizada, tinha coisas interessantes. Foi bom ter organizado a exposição por escolas. Foi uma ocasião para vermos coisas para podermos fazer e tirarmos ideias. Agradecemos o trabalho que tiveram a organizar a exposição para nós vermos.

Estas foram as opiniões infantis, de crianças entre os 7 e os 8 anos, do 2º ano de escolaridade da Escola n.º 2 Leiria.

Esmeraldina Lopes

## MATEMÁTICA

### A BRINCAR TAMBÉM SE APRENDE

A ideia de dinamizar um *atelier* de Matemática teve como objectivo mostrar a alunos e a professores do 1º Ciclo do Ensino Básico como o lúdico e o estético podem estar presentes na Educação Matemática.

A adesão ultrapassou de longe as expectativas da área. As manifestações dos alunos que nesse dia visitaram a Escola evidenciam o agrado e a surpresa que este *atelier* lhes proporcionou.

Para além do material que é pertença da área de Matemática da E.S.E.L. contámos com a colaboração do Centro de Recursos do Núcleo Regional da A.P.M.

Foi nossa preocupação evidenciar que, com um carácter altamente motivador, a exploração

de materiais manipuláveis permite criar um ambiente na sala de aula favorável ao ensino e à aprendizagem da Matemática.

Pretendemos mostrar que a actividade de resolver problemas deve ser encarada como um meio para desenvolver a capacidade de raciocinar, de conjecturar, de investigar, de criticar e de comunliar, enfim, cumprir os objectivos da Educação Matemática no 1º Ciclo do Ensino Básico.

Não podemos deixar de agradecer a colaboração prestada pelo Núcleo Regional da A.P.M., bem como pelos alunos finalistas do ano lectivo de 1993/1994 da variante de Matemática e Ciências da Natureza da E.S..E.L.



*Brincando com poliedros, tangrans, geoplanos, calculadores. ...*

Parabéns aos organizadores.  
Finalmente a ESEL mostra e  
mostra-se.

José Manuel Silva

A exposição está muito  
interessante e é de grande valor  
pedagógico. A organização está de  
parabéns e deve continuar. Bem  
haja!

Maria Julieta

Escola n.º 2 de Leiria

A exposição está muito engraçada  
com bastante variedades de  
trabalhos.

Estamos gratos.

Escola n.º 2, 3º e 4º anos

Boavista (Machados)

Parabéns! Dá trabalho mas vale a  
pena ver crianças felizes. Esta é a  
rota da REFORMA. Fica uma  
pergunta: esta iniciativa em que  
currículo se inclui: no formal ou  
oculto ?

Quem souber que responda.

M.ª José

Escola n.º 3

Marinha Grande - Várzea

## CIÊNCIAS DA NATUREZA

Apesar da proliferação de jogos e brinquedos educativos que visam proporcionar às crianças um primeiro contacto com as ciências e com a actividade científica, a maioria das crianças irá apenas ter esse primeiro contacto com as ciências ao longo da sua escolaridade, nomeadamente no primeiro ciclo. Torna-se, pois, importante que esse primeiro contacto constitua uma experiência atraente e positiva e que contribua para o início do desenvolvimento de atitudes favoráveis em relação às ciências e ao seu estudo, com vista a favorecer o sucesso escolar futuro nestas áreas disciplinares. Assim, com o «Atelier de Ciências» pretendeu-se construir um espaço que contribuísse para despertar a curiosidade e o

interesse por situações e fenómenos que, estando relacionados com o quotidiano da criança e recorrendo a materiais facilmente acessíveis a todas, poderiam revelar-se inesperadas. Pretendeu-se ainda que as crianças pudessem activamente interagir com os materiais, manipulando-os e propondo formas de os manipular, sob a supervisão de adultos. Foi com este espírito que as crianças tiveram ao seu dispor actividades como «Ácidos ou bases?», «Detectar falsificações», «Como um arco-íris», «Girar as cores até ao branco», «Sons graves e agudos», «A cobra dançarina», Líquidos flutuantes», Movimento por convecção», «O palhaço articulado» ou «Caleidoscópio».



*Brincando com a magia das coisas (electricidade estática)*

Felicitações pelo excelente trabalho elaborado em prol do Dia Mundial da Criança.

Actividades bem pensadas, organização bem elaborada. Uma vez que a nossa Câmara de Leiria não tem iniciativa, bem hajam...

Susana Bettencourt  
Jardim Infantil «Solar da Criança»

Achámos a exposição bastante interessante no que respeita aos temas e às ideias veiculadas.

Agostinho Oliveira  
Escola do 1.º Círculo E.B. nº 2  
Mira d'Aire

Visitaram a exposição 45 crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos. Todos adoraram. Obrigado.

Isabel  
A Escolinha - Jardim Infantil

O 1.º ano visitou a exposição e gostou muito. A música está sugestiva. Obrigado.

Margarida Santos  
Escola do 1.º ciclo de Sismaria da Gândara

## TENDAS DE EXPRESSÃO DRAMÁTICA

Duas tendas em que se pretendeu dar a oportunidade a grupos de crianças de participarem em situações de jogo dramático. Em cada uma procurámos criar um espaço diferente da sala de aula com estímulos diversificados para a concretização de representações em que a intervenção de cada criança fosse possível, em queos meios da linguagem da expressão dramática estivessem presentes. O jogo dramático foi surgindo e organizando-se numa tenda partindo do guarda-roupa e da caracterização e noutra de

um ambiente sono-plástico previamente criado. Na primeira, o processo criativo foi focalizado na criação e na relação dramática de personagens enquanto na segunda ele ia surgindo com a procura de soluções de grupo para situações problemáticas. Em diferentes ambientes quer estética quer funcionalmente considerados, alguns alunos futuros professores, empenharam-se num trabalho de animação rico e gratificante.

*Isabel Kowalski*



*A tenda da fantasia...*

Trouxemos 60 alunos e 6 professores. Parabéns. Gostámos de tudo.

Jardim Infantil «A COLMEIA»

Que bom haver Dia Mundial da Criança!

Escola Primária da Moita  
Alcobaça

Grande animação. Assim se constrói o futuro. Para a frente!

José Amado

O Dia Mundial da Criança mais divertido que eu já vivi, a biblioteca está especialmente bonita, muito mais bonita que nos outros dias.

Parabéns !...

Gabriela

Como professora e observando os meus alunos acho que se interessaram por tudo o que estava exposto e até relacionaram certos objectos com temas aprendidos na Escola.

Acho que está bem organizada e com interesse.

M<sup>a</sup> Regina B. Oliveira Vieira  
Escola de Alcaidaria - Milagres

## EXPRESSÃO PLÁSTICA

A área de Educação Visual participou no Dia Mundial da Criança com quatro *ateliers*:

- Pintura em papel
- Pintura em tecido (tingimento e estampagem)
- técnica de mosaico
- fantoches

Os *ateliers* tiveram como principal objectivo o contacto com a expressão plástica através do manuseamento de materiais

diversificados e respectivas «técnicas», tendo em vista o desenvolvimento da criatividade.

Foram dinamizados pelos alunos do quarto ano da variante de Educação Visual e Tecnológica com a coordenação dos professores da área.

Verificou-se uma grande adesão entusiasmo por parte das crianças e igual empenhamento dos alunos da área.



*A epistemologia da criança*

Foi com entusiasmo e alegria que as minhas crianças observaram toda a exposição com incidência nos brinquedos, desde os mais antigos aos mais actuais, bem como as peças artesanais que tanto lhes despertaram.

Parabéns por esta iniciativa. Fizeram felizes as nossas crianças.

Fátima Romão  
Escola n.º 2 de Leiria

Bem hajam pelo trabalho desenvolvido e apresentado. Pena não conseguir levar todas as crianças a todos os *ateliers*!

Mª dos Anjos Cardoso  
Escola 1.º ciclo - Pernelhas

Parece-me que é uma exposição com muito interesse pois mostra os brinquedos, os instrumentos tradicionais e, o que me pareceu importante neste dia, os trabalhos dos «MALMEQUERES».

Isabel Barbosa  
Escola 1.º ciclo n.º 2 de Leiria

## LITERATURA PARA A INFÂNCIA

Este *atelier* de Literatura para a Infância resultou de um semestre de trabalho intenso na disciplina de Literatura para a Infância, que faz parte do plano de estudos dos futuros Professores do 2.º ciclo do Ensino Básico, nas diversas variantes. O empenho dos alunos nestas produções foi notório, e sem ele não se poderia ter chegado a esta fase criativa, que exige um bom domínio da Literatura Infantil tradicional, universal e contemporânea.

É evidente que a maior parte destes textos aparecem aqui desgarrados do seu suporte dinâmico. Todos eles foram dramatizados, e alguns até mesmo musicados, e os cenários e as imagens, toda uma coreografia, que os acompanharam, fazem parte integrante destes textos, que aqui se vêem reduzidos a uma

única «letra». De qualquer modo, não quisemos deixar aqui registado, mesmo que de um modo parcial e necessariamente minorizado e empobrecido em relação ao seu contexto de apresentação durante o Colóquio, o trabalho destes alunos-futuros professores, actores para um público de crianças nesse dia 1 de Junho da nossa preferência.

Gostaria de agradecer a todos os alunos do 2.º ano, desse ano Lectivo de 1993/1994, que participaram tão activamente neste *atelier*, tornando-o possível. Aqui apresentamos apenas uma selecção do imenso trabalho feito, mas o que se pode ler é apenas uma janela para o mundo, em que todos vocês já estão. Obrigada pela vossa magia,

Cristina Nobre



*O coelhinho... e muitas outras histórias!*

## À DESCOBERTA DO DESPORTO

Mas que lindo dia  
estava na floresta,  
toda a gente corria  
era dia de festa!

É muito bom o **Atletismo**  
para te manteres saudável,  
se tiveres dinamismo  
passas um dia agradável.

Nasceu no Japão  
esta arte marcial,  
pratica-se num pavilhão  
é um desporto bestial!

Quando vamos ao **Judo**  
um Kimono temos vestido;  
sabes o que diz o João?  
— “Isto é bastante divertido!”

Saí com os meus amigos  
para a montanha conhecer;  
partimos todos unidos,  
depois de amanhecer.

Subimos a grande altitude  
para **Montanhismo** praticar,  
é bom para a saúde  
e até podemos acampar.

Num dia de Verão  
com o sol a brilhar,  
faz um calorão,  
apetece refrescar!

O **Surf** é uma modalidade  
que requer habilidade,  
mas, se não souberes nadar  
não te aventures no mar!

Quando chega o calor  
para o campo quero ir  
ver os prados em flor,  
e os passarinhos ouvir!

A minha bicicleta arranjei;  
sou um grande **Ciclista!**  
Por tantas terras passei  
Que me chamam João Turista.

Quando o Inverno chegou  
havia já neve na serra.  
Aquela estalagem albergou  
os amigos da minha terra.

Estavam todos contentes  
porque iam **Esquiar**.  
O João desceu as vertentes  
com cuidado para não escorregar.

É um desporto completo  
que proporciona bem-estar.  
Tanto o avô como o neto  
vão decerto adorar!

Óculos, touca e calção,  
é material a não esquecer;  
se queres praticar **Natação**  
cuidado! Não podes antes comer.

Mesmo com o ar poluído  
e apesar do ruído,  
na cidade há sempre um lugar  
e um amigo para brincar.

Da raqueta vou precisar;  
as bolas não posso esquecer,  
jogo **Ténis** para ganhar  
mas não choro se perder!

Acácio Domingues, João Amado, João Teixeira e  
Sérgio Alves

## REI BANANA

Era uma vez um Rei com umas grandes barbas pretas e um bonito manto vermelho, que vivia num castelo de chocolate. As ameias do castelo eram feitas de amêndoas e rebuçados. Durante o Inverno, o Rei mandava plantar árvores muito grandes à volta do castelo, para que, no Verão, quando a terra se aproximasse mais do sol, as árvores fizessem sombra ao castelo, de tal modo que este não derretesse.

Na sua corte havia um homem muito divertido, a quem chamavam o Bobo... o Bobo da corte.

O Bobo era um homem muito brincalhão e tinha por missão fazer rir o Rei. Dava muitas cambalhotas e dizia coisas muito engraçadas:

— Vale mais uma mão inchada, que uma enxada na mão!!!

E era assim que o Bobo divertia o Rei, e o tempo passava sem ele se aperceber...

O soberano tinha três filhos — o Zé Pá, o Pá Zé e o Pá — que gostavam muito de cantar e assim formaram um grupo a que deram o nome de Trio Real. Estes três rapazinhos tinham ido com a sua mãe, a Rainha, fazer uma grande viagem. Foram visitar um castelo de algodão que ficava numa montanha de nuvens brancas. Dizia a lenda que quem lá entrasse jamais sairia e viveria para sempre muito feliz.

O Rei não acreditava muito em lendas. Assim, para passar melhor o tempo, chamava o nosso Bobo da corte e divertia-se o mais que podia...

— Ah! Ah! Ah! Mas que graça que tendes a contar tais coisas! Contai-me agora aquela muito engraçada que fala de elefantes, de formigas, e de não sei mais o quê...

— Qual? Não me lembro! — respondeu o Bobo.

— Aquela que... que o rio encheu até transbordar... e que... e que a formiguinha não podia passar... em que o elefante acaba por casar com a formiguinha...

— Ah! Agora já me lembro! Então lá vai:

«Só tinha a canoa furada  
No rio que transbordou  
E não podendo passar  
A Formiguinha chorou  
Surge então o Elefante  
Que pergunta o que há  
— Se o problema é atravessar  
Sobe aqui que eu vou para lá.  
A Formiguinha a boleia aceitou  
Do Elefante conquistador  
E no rio que transbordou  
Trocaram juras de amor  
Ao chegarem ao outro lado  
Surge o grande momento  
O nosso amigo Elefante  
Pedi-a em casamento.  
O padre foi o Leão

O padrinho o Javali  
Todos os bichos convidados  
Sucesso igual nunca vi  
Lua-de-mel em Paris  
Foi mesmo muito feliz  
Tiveram quarenta filhinhos  
Lindos formo-elefantezinhos.»

... e com estas e com outras, lá ia o Bobo o Rei distraído. Contos e mais contos, cambalhotas e mais cambalhotas, tudo numa grande risota. Mas, um dia, quando o soberano, depois de uma boa refeição, se preparava para uma sobremesa, algo aconteceu: o Bobo, a fazer muitos gestos, deu um murro com tanta força no braço do Rei, que este ficou com a banana atravessada na boca, com casca e tudo.

— Ai! Majestade, perdoai-me! Nunca tal me tinha acontecido, mas já me sinto arrependido...

— Mmmmm..... (o Rei tenta falar)

O Rei, muito triste por não poder falar, bem tentava puxar a banana, mas esta não saía. O Bobo também ajudava, quer empurrando de um lado, quer do outro... mas nada! A banana não havia meio de sair.

Passaram dois dias, e lá continuava a banana na boca do Rei, toda orgulhosa da sua posição. Sim, porque fazer engasgar o Rei, não era assim tarefa tão fácil, que qualquer banana vulgar pudesse fazer.

Já há dois dias que o Rei não comia nem falava. Os dois pensavam na melhor maneira de conseguir tirar a banana, mas sem nada conseguirem.

Será que o Rei irá ficar assim o resto da sua vida?

Tanto pensaram, até que o Rei teve uma ótima ideia e escreveu-a num papel:

«IDE CHAMAR O MÁGICO PERLIMPIMPÃO.  
ELE, QUE SABE TUDO,  
DECERTO TERÁ A RESOLUÇÃO.»

— Vou já a correr chamar o Perlimpimpão — disse o Bobo.

— Mágico! Mágico!

— Sim Bobo, sou eu, aquele que sabe coisas do mundo inteiro... sou o mais espertalhão. Sei que as nuvens são vapores de água condensadas na atmosfera; sei que só chove quando há nuvens; que a terra gira à volta do sol; que a lua tem crateras e montanhas; também sei que os homens primitivos se vestiam com a pele dos animais que caçavam; enfim, sei tudo e mais alguma coisa. Mas então, Bobo... Conta-me lá o que se passa?!

— O que se passa é o seguinte: o nosso querido Rei encontra-se com uma banana atravessada na garganta e não há meio de a tirar!

— Hum!!! Isto para mim é «pera doce». Basta uma palavra mágica e já está... Basta dizer duas vezes «perlimpimpim».

PERLIMPIMPIM! PERLIMPIMPIM! — ditas as palavras mágicas, algo incrível aconteceu... apareceu a Rainha e os três príncipes. O Rei, de espanto, abriu tanto a boca, que a teimosa banana logo caiu.

Foi então que o Bobo da corte se aproximou e disse:

— Agora é que eu percebi tudo... bastava Vossa Majestade abrir a boca, para a banana cair!

— E porque não me haveis dito isso antes? — perguntou o Rei.

— Porque pensava que Vossa Majestade queria engolir a banana e, em vez de a puxar para fora,

empurrava-a para dentro!!! — respondeu o Bobo.

O Rei, e todos que estavam presentes, desataram às gargalhadas. Tinha tudo acabado em bem. E foi a partir daqui que o Rei começou a ser chamado «REI BANANA».

Alexandre Oliveira, Carla Sousa; Jorge Martins e  
Susana Simões

## O JOÃO E OS SEUS AMIGOS

— Eu sou o menino João,  
E queria muito jogar,  
Levo uma bola na mão,  
Quem quer vir comigo brincar?

Só preciso de cinco amigos,  
Para uma equipa formar,  
Venham daí comigo,  
Ver no que isto vai dar.

No pátio fui encontrar,  
Uma girafa engraçada,  
Pedi-lhe para se apresentar,  
E ela deu uma gargalhada.

— Tenho um pescoço muito alto,  
Para **remates** atirar,  
É só dar um grande salto,  
Para um **ponto** poder marcar.

— Queria alguém forte e valente,  
Para à equipa se juntar.  
Apareceu um leão de repente,  
Que connosco quis ficar.

— Sou valente e tenho sorte,  
E convosco quero jogar,  
Ser **passador** é o meu forte,  
Para as bolas vos colocar.

À procura continuava,  
E lá longe, muito distante,  
Algo grande se avistava,  
Era o amigo elefante.

— Tromba é que não me falta,  
Para um bom **serviço** fazer,  
Assim ajudo a malta,  
Para podermos vencer.

— Faltavam-me dois elementos,  
Quando o macaco apareceu,  
Mostrando logo seus talentos,  
Um lugar na equipa mereceu.

— Com os seus braços compridos,  
Eu sou bom a defender,  
Faço **manchetes** p'róos amigos,  
Que vocês não vão esquecer.

— Falta um, sou eu, o cão  
Que comigo ninguém se mete,  
Já tenho a bola na mão,  
Quando é que começa o «set»?

E no fim desta história,  
Só te falta é saber,  
Que jogo te vem à memória,  
Então qual é que deverá ser?

Maria Beatriz Fontes e Sandra  
Cristina Chinita

## O PERÉRE

Era uma vez uma floresta...

Mas não era uma floresta qualquer, era uma floresta onde os meninos das cidades podiam entrar porque não havia lobos maus. Todos os animais eram bonzinhos.

Mas o que é que se passa?

Porque andam todos tão aflitos?

O que é que lhes aconteceu?

O melhor é eu ir ver!...

— Ah!... Porque é que estão presos?

— São os homens que nos apanham para fazerem casacos com as nossas peles.

— E não posso fazer nada para os salvar?

— Podes! Mas tens que ser corajoso e criativo e tens que encontrar o Peréré!

— Vou já procurá-lo...

— Oláaaa! Tu é que és o Peréré?

— Não. Eu sou o mágico da floresta. O Peréré só existe na imaginação de crianças como tu.

— Mas eu queria salvar os animais...

— Segue por esse caminho. Encontrarás dois objectos mágicos. Usa-os com imaginação e descobrirás o Peréré!

Um lápis e uma folha de papel? Para que quero eu isto? Ahhh! Já sei! É para eu desenhar o Peréré!... O Peréré é tudo o que eu quiser!...

— Estamos salvos!

— Não há dúvida, és um herói! De hoje em diante podes vir sempre brincar connosco pois és o herói da nossa floresta!

— Até sempre amigo!...

Idalinda Terra, Lúcia Neves  
e Maria João Simões

## Já brincámos e já aprendemos!

Das Jornadas Comemorativas do Dia Mundial da Criança e do Ano Internacional da Família, que decorreram na passada semana na Escola Superior de Educação de Leiria (ESEL), poder-se-á empreender uma ligeira análise da situação e delinear breves apontamentos que foram motivo de reflexão para os presentes e que agora o poderão ser para os ausentes.

As questões debatidas nas várias conferências, apesar de diferenciadas, continuarão em debate público, mormente quando todas elas têm uma pertinência tal, que por mais debates que haja e por mais intervenção que se faça, necessitarão de respostas imediatas mas que só serão cabais se o impacto for pragmático. A Criança, a Família e a Escola, ao longo desses dias, foram as grandes problemáticas em análise e reflexão, sobre as quais a troca de ideias e experiências se focalizou.

A dr.<sup>a</sup> Alda Mourão (ESEL), através de uma breve digressão pela história da Família, tentou chamar a atenção para a mudança que essa instituição vem sofrendo desde o século XVIII, como também para o papel e lugar da criança no seio dessa mesma família: a sua aceitação e respeito que até então não se verificava, e as contradições e paradoxos ainda hoje registados no dia a dia societal (violência, trabalho infantil, abandono, etc...).

Pela parte do dr. Pedro Silva (ESEL), houve a partilha da sua experiência de trabalho nesta armadilhada relação Escola Família, debatendo os efeitos perversos desta relação, alertando para a correlação positiva que é verificável entre a participação dos pais na acção educativa escolar do seu filho e o rendimento na sua aprendizagem, como também, para a existência de obstáculos diferenciados que tornam os pais invisíveis na escola, principalmente aqueles cujo capital não é coincidente com o da escola.

Seria possível neste momento relatar tudo o que foi discutido, mas não é essa a nossa

intenção. Apenas tentamos evidenciar algumas das preocupações que nos envolvem. Contudo, e continuando, houve, no nosso ponto de vista uma série de questões muito delicadas que se levantaram, e discutidas nos dois primeiros dias de conferências, que parecem encerrar uma complexa problemática, a saber até que ponto alguns pais têm (in)formação, (à)vontade ou disponibilidade para ir à escola e falar com o professor(a) sobre o ensino-aprendizagem dos seus filhos; como é que se dá formação ou se arranjam estratégias de aproximação e comunicação com eles; como se mudam as mentalidades... com diplomas legais ou brochuras!?

Na primeira conferência de terça-feira, a proposta de problematização e reflexão surgiu da parte da dr.<sup>a</sup> Graça Seco (ESEL) alertando e testemunhando que todos nós, uns mais que outros, desempenhamos um papel deveras importante na construção e desenvolvimento do auto-conceito dos educandos, uns mais do que outros de acordo com o significado que temos para ele.

Pela palavra do dr. Filipe Reis (ISCTE) tivemos oportunidade de conhecer, uma vez mais, os seus estudos, cujo objecto de pesquisa é a análise do processo educativo fora e dentro da escola. A proposta de reflexão teve o seu enfoque no jogo infantil nas aprendizagens para além da escola, nas colecções de brinquedos na infância e o papel dos adultos nestes contextos. Como antropólogo que é, permaneceu na aldeia da Vila Ruiva (Viseu) durante um período de tempo limitado, onde, estudando a sociedade infantil dessa mesma aldeia, recolheu os dados que nos apresentou, nessa metáfora de vida social e grupo de interconhecimento, em que o brinquedo é a moeda infantil de estabelecer trocas entre pares.

Uma vez mais em Leiria, o dr. João Amado (Univ. de Lisboa) deu-nos a oportunidade de verificarmos pelos seus estudos, a importância

da função educativa do brinquedo tradicional, além de podermos observar a sua colecção de brinquedos, na exposição que esteve patente na biblioteca da ESEL Nessa exposição pudemos apreciar, também, a colecção de instrumentos musicais tradicionais populares portugueses, do professor Mário Neto, e muitos outros materiais de qualidade elaborados por alunos de várias escolas.

Mas o verdadeiro dia das crianças foi o dia 1 de Junho, Dia Mundial da Criança, e que segundo uma dessas crianças: «este foi o melhor Dia Mundial da Criança que já tive até hoje», ou mesmo, como outra nos disse: «eu quero estudar numa escola destas, tem tanta coisa para a gente fazer».

Em momentos de saída de crianças de algumas escolas, a sua vontade de ficar era tanta que incessantemente pediam e tentavam convencer a professora e os formandos a ficarem um pouco mais para poderem ver tudo. Mas os horários dos transportes estavam marcados, por isso tinham de se ir embora.

Talvez tenha havido oferta em demasia para um só dia, se olharmos para os

condicionalismos e disponibilidade de horários a cumprir pelas escolas. Mas, pensamos que para se ter conseguido passar por todos os *ateliers*, ter visto o espectáculo e as exposições era necessário o dia todo, estando sempre em plena actividade. Tal como nos disse uma formanda: «nós só viemos de tarde, começámos por ver o espectáculo, lanchámos um bocadinho e depois só conseguimos participar num *atelier*... ainda nos faltava ir aos computadores e às histórias infantis».

Outro, por exemplo, declarou-nos que os alunos não queriam ir ao *atelier* de matemática; mas, quando entraram, olharam e... viraram-se para ele e disseram com uma certa satisfação no rosto: isto é que é matemática!?

Ângelo Neto  
*Diário Regional - Leiria*  
 (Secção Currículo Oculto -  
 Associação de Estudantes da ESEL)

## ESCOLAS PARTICIPANTES

A Escolinha

Colégio Conciliar M<sup>a</sup> Imaculada

Esc. C+S D. Dinis

Esc. Prim. Calvaria de Cima

Esc. Prim. n.º 2 Marinha Grande

Esc. Prim. Moita - Alcobaça

Esc. Prim. n.º 2 Azoia - Codiceira

Esc. Prim. n.º 3 - Arrabalde

Esc. Prim. n.º 3 - Marinha Grande

Esc. Prim. n.º 2 - Mira d'Aire

Esc. Prim. n.º 5 de Leiria

Esc. Prim. n.º 5 Leiria - Guimarota

Esc. Prim. n.º 6 Leiria - Cruz d'Areia

Esc. Prim. Sismaria da Gândara

Esc. Prep. José Saraiva

Esc. Prim. n.º 2 de Leiria

Esc. Prim. Alcaidaria

Esc. Prim. Alcaidaria

Esc. Prim. n.º 2 - Boavista

Esc. Prim. Colmeias

Esc. Prim. de Cavalinhos

Esc. Prim. n.º 2 - Pousos

Esc. Prim. Pernelhas

Esc. Prim. Reixida

Esc. Prim. Vidigal

Jardim Infância «A Colmeia»

Jardim de Infância da Guimarota

Jardim de Infância de Pelariga - Pombal

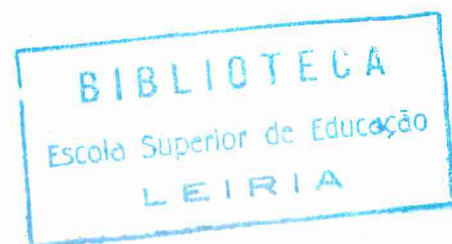
Jardim de Infância Quarto Crescente

Jardim Escola João de Deus

O Castelinho - Leiria (Ens. Básico)

«Os Malmequeres» - Leiria

Solar da Criança



## AGRADECIMENTOS

às **Escolas** envolvidas  
à **P.S.P.** de Leiria  
aos **Bombeiros Voluntários de Leiria**  
à **Cruz Vermelha Portuguesa**  
ao **Regimento de Artilharia de Leiria**  
à **Câmara Municipal de Leiria**  
ao **Prof. Mário David - Planetário**  
ao **peçoal docente, não docente e alunos da ESEL**

Quis a Escola Superior de Educação de Leiria assinalar o Ano Internacional da Família simultaneamente com a comemoração do Dia Mundial da Criança, no intuito de estreitar a partilha de experiências pedagógicas, promover o envolvimento de diferentes escolas e possibilitar a reflexão sobre a aprendizagem da criança.

Os registos e testemunhos escritos na primeira pessoa, por parte de variadíssimas pessoas que por aqui passaram nestes dias, falam por si, e permitem-nos concluir que os objectivos foram atingidos.

Este texto constitui apenas uma tentativa de aproximação, pela escrita, ao que na ESEL ocorreu — fora e dentro das convencionais salas de aula, no interior e no exterior — a 30, 31 de Maio e 1 de Junho de 1994. A intenção é pois que a memória perdure com alguma objectividade e não seja apagada pelo decurso do tempo.



IPL



A criança, a família e a  
escola