

“- *Muito riso, pouco siso?*” - o momento da galhofa e os usos sociais da (in)visibilidade dos corpos por crianças em idade escolar num ATL

Rita Maria Ribeiro Gonzalez¹

Resumo

O argumento de que as crianças, individuais e colectivamente, são actores sociais competentes nos usos sociais que fazem dos seus corpos para se expressarem e afirmarem estrategicamente face ao poder e saber adultos e entre si, fundamenta-se nas Sociologias da Infância, do Corpo e do Lazer e apoia-se na *observação participante* de um grupo de crianças frequentadoras de um ATL urbano².

A análise de momentos de “galhofa” - marcados por expressões corporais verbais e não-verbais, exaltantes e exacerbadas, que irrompiam no(s) grupo(s) de crianças e criavam situações inusitadas, cómicas e bizarras -, ao intersectarem tanto as interacções entre adulto-crianças como entre estas no quotidiano do ATL, permite revelar i) facetas das culturas de pares infantis carregadas de sentidos significativos e veiculadas por uma expressividade de fácil compreensão, porque partilhada entre os membros do grupo; ii) outros modos de interpretação do colectivo infantil que é crítico do funcionamento do ATL; iii) as respectivas dificuldades adultas para interpretar a “galhofa” do ponto de vista das crianças; iv) a participação de crianças em instituições socioeducativas em que a extrema visibilidade e ludicidade exacerbada constituem modos privilegiados de reivindicarem um tempo livre que possa ser *seu*.

Palavras-chave: infância; corpo; tempo; galhofa; ATL.

1. Introdução

Actualmente, sobretudo nos contextos urbanos das sociedades ocidentais, evidenciaram-se como importantes contextos socioinstitucionais destinados à infância, além da família e da escola, os “Ateliers de Tempos Livres” (ATL’s). Nascidos com a intenção de priorizar os interesses infantis, facultando às crianças um contexto

¹ Docente do 1º Ciclo do Ensino Básico. E-mail: rzgonzalez@portugalmail.pt

² O presente artigo baseia-se no texto da dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, especialização em Educação e Diversidade Cultural, com orientação da Manuela Ferreira, apresentada em Julho de 2007 na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.

educativo não formal, favorável à exploração livre e autodeterminada da ludicidade, criatividade e imaginação com outras crianças, através de expressões plásticas e pelo ‘brincar’, a sua proliferação recente denuncia i) o problema e a necessidade social da existência de instituições intercaladas entre os tempos e actividades familiares e escolares de muitas crianças, cujas famílias se viram impossibilitadas de prover ao seu cuidado, acolhimento e acompanhamento por passarem mais tempo fora de casa; ii) o crescente reconhecimento social e legal que estas “novas” instituições assumiram na guarda e formação socioeducativa das crianças e no processo de institucionalização dos seus tempos e actividades “livres”, extra-escolares.

Neste contexto, o processo de reinstitucionalização da infância contemporânea (cf. Sarmiento, 2004), expandindo o processo de institucionalização das crianças aos seus tempos e actividades livres, traduz os efeitos sociais da agudização estrutural das sociedades contemporâneas reflectidos: i) *na migração* continuada de gentes do campo para a cidade à procura de melhores condições de trabalho e de vida; ii) no agravamento desequilibrado e desigual da *urbanização* dos espaços; iii) na fragilização de laços e redes sociais de apoio familiar e comunitário; iv) na tónica alarmista veiculada pelos meios de comunicação social acerca dos perigos da rua e espaços públicos a que estão expostas e sujeitas as crianças nos contextos urbanos; v) na infantilização da infância e hipervalorização socioafectiva das crianças como bem raro; vi) na generalização e alargamento da escolaridade básica *vs.* no prolongamento dos horários infantis em instituições de educação formal (Jardim de Infância e escola) e não formal (ATL).

Neste contexto, o *tempo e as actividades livres* das crianças, aqueles/as que extravasam os tempos e as actividades escolares, nos seus usos e funções, viram-se invadidos e tomados pelos processos de escolarização, plasmados socialmente numa lógica da necessidade e utilidade que se escuda no discurso do enriquecimento pessoal, social e curricular, bem evidente no despacho 12591/2006 do gabinete da Ministra da Educação: “a importância de continuar a adaptar os tempos de permanência dos alunos na escola às necessidades das famílias e simultaneamente de garantir que os tempos de permanência na escola são pedagogicamente ricos e complementares das aprendizagens associadas à aquisição das competências básicas” (Desp. 12591/2006 – 2ª série). Consequentemente, as crianças passaram a estar ainda mais tempo institucionalizadas visto que na proliferação de instituições designadas por “*Ateliers de Tempos Livres*”, ou no prolongamento dos horários lectivos com actividades de enriquecimento curricular, cujas funções são ter a seu cargo as crianças após o horário escolar ou prolongar o

mesmo e mantê-las ocupadas e supervisionadas, o *tempo-instituição* tende a assumir-se como dominante. Tal encontra justificação na comunhão dos princípios de complementaridade, intensidade, eficiência e produtividade quanto às vantagens e garantias de um futuro auspicioso no mercado de trabalho que cedo se faz sentir, mesmo nas camadas cada vez mais novas da população infantil. Importa então reflectir i) a reinstitucionalização da infância (cf. Sarmento, 1999), a partir de instituições socioeducativas como os ATL e das definições sociais que aí foram atribuídas às crianças; ii) as formas socioculturais investidas nos diversos usos que as crianças fazem da (in)visibilidade do corpo quando comunicam, brincam, resignificam e reinterpretam colectivamente os seus modos e mundos de vida, entre si e com os adultos, no dia-a-dia de uma instituição de educação não formal (ATL); iii) os sentidos subjectivos inerentes àquelas acções e relações.

2. A (in)visibilidade dos corpos da infância: as crianças como actores sociais e as culturas de pares, o corpo e o tempo livre – coordenada teóricas.

- **Contributos da Sociologia da Infância**

A possibilidade de olhar o mundo *do outro lado*, desconstruindo as concepções de infância como simples objecto passivo de uma socialização regida por instituições e subjugada pela sua conformidade à norma, implica reconhecer que “as crianças, todas as crianças, transportam o peso da sociedade que os adultos lhes legam, mas fazem-no com a leveza da renovação e o sentido de que tudo é de novo possível” (Sarmento, 2004: 10) e que hoje em dia, apesar e perante os efeitos sociais das transformações já mencionadas, a infância não se dissolveu na cultura e no mundo dos adultos, nem tão pouco perdeu a sua identidade plural nem a autonomia relativa de acção que permite falar delas como actores sociais. A infância está em processo de mudança, mas mantém-se como categoria social com características próprias (*idem*).

Tais afirmações desafiam a noção de “*ofício de aluno*” (cf. Perrenoud, 1995), subjugada a uma conformidade exterior manifesta no desempenho do principal papel social cometido à infância moderna, entrando em consideração com a de “*ofício de criança*” (cf. Sirota, 2001). Trata-se de referenciar as crianças que existem nos alunos enfatizando a acção social e as experiências que ocorrem nos diversos mundos sociais em que participam, (re)conhecendo-as como seres humanos inteligentes, sensíveis, competentes e com “uma individualidade susceptível de instaurar nas suas relações,

uma relação aberta e dialéctica” (Mollo, 1979: 223) em função de interesses, concepções, valores, sentimentos e emoções próprios. Trata-se também de reconhecer a importância do corpo, nos usos sociais - verbais, não verbais ou para-verbais -, como outros modos particulares das crianças se expressarem, comunicarem e afirmarem, individual e colectivamente, quando interagem com os seus pares e os adultos, e ainda que o confronto e o diálogo intercultural (cf. Fleuri, 2002) com outros modos de entendimento do mundo, por elas jogado com/na (in) visibilidade dos seus corpos é uma das muitas facetas das culturas infantis e uma poderosa estratégia de transgressão e desafio dos poderes e saberes adultos.

É, pois com base nas dimensões relacionais e interactivas inerentes às relações entre crianças e com os adultos que se estruturam as formas e os conteúdos que exprimem a cultura da sociedade a que as crianças pertencem; porém elas fazem-no de modos diferentes das culturas adultas expressando formas tipicamente infantis de inteligibilidade, representação e simbolização do mundo (cf. Fleuri, 2002) - tanto mais que estas são frequentemente ininteligíveis para os adultos que tendem a interpretar a sua linguagem sociocultural e a do corpo infantil segundo a gramática cultural adulta. Tal significa que i) quando adultos e crianças interagem questionam os padrões culturais próprios e vice-versa, colocando em cheque os princípios e a lógica que regem a cultura alheia; ii) os indivíduos seriam incapazes de se orientar e mesmo de sobreviver em sociedade “sem se apropriar[em] dos padrões de cultura vigentes no seu contexto [pois os seres humanos] educam-se em relação, mediatizando o mundo” (cf. Freire 1975, *cit in* Fleuri, 2002), através da sua própria cultura; iii) “do ponto de vista da cultura como tal, cada grupo social sem interagir com outras culturas seria incapaz de compreender a lógica dos próprios padrões culturais em que se baseia para dar sentido à sua vida colectiva” (Fleuri, 2002: 11).

É no decurso destes mútuos processos que, no interior do(s) grupo(s) de crianças, se constituem *rotinas culturais infantis* (cf. Corsaro, 1997) com as respectivas sequências, regras e princípios de acção. Estas, geradas, apropriadas e reproduzidas nas interacções das crianças são por elas usadas como conhecimentos e competências sociais para participarem no mundo adulto e, ao mesmo tempo, para se afirmarem diferentemente diante dele (cf. Ferreira, 2002). No entanto ressalva-se que as *rotinas culturais de pares infantis*, ainda que radicadas nos eixos estruturantes das *culturas infantis* – interactividade, ludicidade, imaginação do real e reiteração (cf. Sarmiento, 2004) -, incluem igualmente as propriedades estruturais inerentes a cada um dos

actores-crianças – classe social, idade, sexo... - e dos espaços-tempos institucionais onde se situam e ocorrem, sendo ainda interferidas pelas dinâmicas de sociabilidade que ocorrem em diversas conjunturas. Logo, são alvo de constante (re)contextualização local, reflectindo particularismos advindos da diversidade e desigualdades culturais do(s) grupo(s) de pares que rompem com a homogenia da noção de cultura infantil (cf. Ferreira, 2002, 2004; Sarmiento 2000, 2002, 2004).

Assim sendo, quando “as crianças inventam as suas ideias e as elaboram com a imagem do outro que, durante um tempo é o seu amigo, camarada e par significativo (...) que ajuda a aceitar as contradições dos adultos” (Iturra, 2007: 108), revelam-se duplamente como produtoras dos seus mundos de crianças e de *ordens sociais infantis* instituintes (cf. Ferreira, 2002) em que o sentido de pertença ao próprio grupo, supondo aprender a lidar com ambiguidades e incertezas por via da coordenação da acção colectiva e pública, torna *visível(is)* a(s) *cultura(s) de pares infantil(is)*.

- **Contributos da Sociologia do corpo**

Para reconhecer as crianças como agentes sociais, produtores criativos de *culturas* dignas de serem estudadas a partir da sua própria voz e não só daquilo que os adultos dizem sobre elas (cf. Ferreira, 2002), há que compreender como elas se manifestam corporalmente, ecoam nos mundos adultos e podem, no seu carácter empreendedor, construir e ressignificar os seus próprios mundos de vida.

As fronteiras biossociais e conceptuais que separam um corpo pequeno de um corpo já maduro, maior e mais experiente, destacando as diferenças sempre presentes na relação adultos-crianças, têm contribuído para esquecer que aquele corpo em crescimento não é só uma identidade física que se possui, mas um sistema-acção e um “modo praxis” (cf. Giddens, *cit in* Almeida, 1996) dotado de capacidades de realização, compreensão e ressignificação do que é o mundo adulto. Impõe-se então uma visão do corpo em que a exibição das suas diferenças visíveis não seja encarada como uma mera “categorização, normalização ou rótulo, mas antes que estimule o conhecimento das capacidades da pessoa, na sua diversidade, identidade e valores de vida” (Stoer e Magalhães, 2003: 178).

Basicamente retém-se a ideia de que a fronteira de um corpo humano, separando-o de outros corpos, o aparta de um mundo significante, facilitando ou não a troca de significações com o mundo que é vital e dá ao próprio corpo a possibilidade de as conceber, ter noção dos seus limites e permeabilidade da sua fronteira. Assim,

concebe-se o corpo como i) predisposto para a “receptividade corporal” (cf. Ribeiro, 2005), definida como abertura e acessibilidade ao contacto social com os outros e com o mundo; ii) intermediário entre o sujeito, as suas necessidades e os projectos com o mundo físico e/ou social, nas suas dádivas e exigências, estimulando a produção de articulações e a sua capacidade de se *descodificar e recodificar* (cf. Tucherman, 1999); iii) activo e vivido porque dotado de uma certa autonomia mas em permanente relação com o espaço social que o rodeia, criando um “espaço funcional” (cf. Stoer e Magalhães, 2003) à sua volta ou um “espaço estratégico”, onde sobressai o conceito de “*autonomia relativa*” (*idem*).

Com o conceito de “autonomia relativa” salientam-se as capacidades dos corpos e as competências sociais que desenvolvem para se assumirem como portadores de códigos próprios que lhes atribuem um carácter de “fora do poder” ou de “contra-poder” (*idem*); carácter esse fundamental para reconhecer ao *corpo* capacidades agênticas para se incluir e tornar (*in*) *visível* nos mundos de vida em que transita, nomeadamente nas várias “instituições disciplinares que se foram criando para regular o corpo durante os últimos 200 anos, como as prisões, os hospitais ou as escolas” (Pellegrin, *cit in* Padilha, 2006: 117). Este contexto pode ser ilustrado recorrendo ao termo “região de fachada” (cf. Goffman, 1993) institucional que “enformando” as crianças numa série de prescrições quanto aos saberes ser e fazer sociais assume um poder condicionador, mas pode ser transformada pela acção social destas numa região de “bastidores” onde as regras e normas institucionais são suspensas e se “desenformam” noutros procedimentos que rejeitam a “visibilidade concedida” e reclamam uma visibilidade participada. Pode falar-se então de uma concepção do *corpo criança* desafiadora do *corpo institucionalizado*, negligenciando-o, caricaturando-o, distorcendo-o, atribuindo-lhe novos significados; em suma, um *corpo criança* capaz de assumir uma não-aceitação e uma não-conformação com os valores que dele seriam socialmente esperados. Para abordar as estratégias de que as crianças se socorrem em contextos institucionalizados para se tornarem mais ou menos (in)visíveis quando usam o corpo há então que entendê-lo, também, como meio privilegiado para comunicar, exprimir opiniões e manifestar sentimentos, especialmente quando se trata dos seus usos não verbais ou para-verbais.

Ora, como não há uma gramática da linguagem não verbal, e as suas manifestações corporais não se encontram codificadas, *ambiguidade* é o que mais define a comunicação corporal - esta ambiguidade não tem só lado negativo, pois pode-se

pensar que quem recebe uma mensagem está interessado em perceber com clareza o seu sentido; contudo, quem a envia, pode estar interessado no jogo de *ambiguidade* que lhe é permitido jogar (cf. Ribeiro, 2005). Essa ambiguidade, associada ao facto do corpo ser “uma síntese de determinações sociais, culturais, económicas, psicológicas e mais uma série de dimensões da vida humana” (Pellegrini, *cit. in* Padilha, 2006: 115) faz também com que muitas das mensagens que as crianças transmitem, plenas de sentido - roer as unhas, rir desbragadamente, falar muito alto, para não falar de tantas outras formas de expressão -, não sejam devidamente descodificadas pelos adultos que lhes atribuem, por vezes, uma *visibilidade* e interpretação destorcida.

- **Contributos da Sociologia do Lazer**

Como dizia Agostinho da Silva (*cit. in* Ribeiro, 2005), um *corpo* não pode ser *corpo* sem estar num *lugar*, ou seja, sem ocupar um lugar no mundo das coisas nem sem estar interligado com a dimensão temporal ou a duração, como todos os objectos físicos. A passagem do tempo no corpo se expressa visivelmente nas transformações e metamorfoses morfológicas por que este passa; pelo *corpo* o sujeito vive o momento presente e a partir dele organiza o seu passado, bem como o seu futuro. As vivências experienciadas pelo corpo, situando-se sempre num determinado espaço, são indissociáveis da noção de *tempo*, pois são contínuas e irrepetíveis.

Não negando o valor que um corpo jovem, saudável e produtivo, assume hoje nas sociedades contemporâneas constata-se também que a importância dada ao trabalho tem cedido campo aos tempos além-trabalho, assistindo-se à transformação de uma sociedade centrada no trabalho numa outra “multifacetada” (cf. Pereira e Neto, 1995) e polivalente. Daí que na construção sociohistórica de designações como trabalho, cultura e tempo livre, a de tempo livre apareça como oposta à de tempo de trabalho, *ie.*, como “tempo de descanso” oposto ao “tempo de esforço”.

Contudo, importa distinguir os conceitos “*tempo livre*” e “*tempo de lazer*”, muitas vezes usados como sinónimos. (cf. Dumazedier, 1979, *cit in* Magalhães, sd.): i) O *tempo livre*, refere-se a todo o tempo além do tempo de trabalho, sendo que, no caso da infância, se considera ser o seu tempo livre todo aquele que fica para lá do tempo escolar; ii) o *lazer* é entendido como uma ocupação do *tempo livre*, depois de cumpridas as obrigações do trabalho, considerando-se ser “a forma dominante de apropriação do tempo livre na contemporaneidade”(Mascaranhas, *cit in* Padilha, 2006: 95). Neste sentido, pode-se considerar o *lazer* como *tempo livre*, mas não o inverso, pois o *tempo*

livre pode não pressupor ou sequer reduzir-se ao *lazer*. O *lazer* caracteriza-se então como um conjunto de ocupações às quais o indivíduo pode entregar-se de livre vontade, seja para repouso, diversão, recreação e entretenimento ou, ainda para ampliar a sua informação ou formação desinteressada, participar social e voluntariamente ou usar a sua livre capacidade criadora após livrar-se ou desembaraçar-se das obrigações profissionais, familiares e sociais (cf. Dumazedier, 1973, *cit in* Fernandes, sd.).

O facto de ultimamente se ter assistido a mudanças determinantes quanto às perspectivas que os sujeitos vão formando em relação ao trabalho e lazer, decorrentes das exigentes condições de trabalho, gerou uma maior consciência da necessidade de tempos de descanso e evasão (Pereira e Neto, *in* Pinto & Sarmiento, 1999: 222) e inúmeras alterações sociais, visíveis no aparecimento de indústrias e comércios dedicados à criação e oferta de contextos, actividades e produtos consumíveis no tempo em que não se está a trabalhar. Nesse sentido “o lazer, enquanto actividade a ser realizada num tempo considerado disponível ou livre, também é mercadoria nas sociedades regidas pela lógica e racionalidade do capital” (Padilha, 2006: 146).

O *tempo-instituição* é então, como já se referiu, cada vez mais uma realidade para as crianças na actualidade e é neste cenário que aparecem muitas instituições designadas por “*Ateliers de Tempos Livres*”, cuja função é ter a seu cargo as crianças após o horário escolar e mantê-las ocupadas e supervisionadas, remetendo para uma visão instrumental e funcionalista de uso do lazer (cf. Pacheco, 2006: 208).

Relativamente a estas instituições, apesar das preocupações quanto à significação dada ao tempo que aí será vivido pelas crianças, elas continuam a ser vistas como o foco apenas na perspectiva de que são parte de um grupo social a ser controlado e ‘monitorado’, mesmo no seu tempo livre (cf. Pacheco, *cit in* Padilha, 2006: 208). Importará, pois, investigar novas formas de participação social no controlo deste tipo de instituições, perspectivando a possibilidade de um *uso livre do tempo* por parte das crianças, tendo em vista a promoção de espaços e tempos que conduzam à emancipação humana e à construção de uma sociedade democrática mais justa.

3. Observação participante *com* crianças – opções metodológicas

Na procura de apreender, compreender e vir a conhecer as crianças e a complexidade do seu mundo social no quotidiano de um ATL situado em meio urbano, a partir da experiência subjectiva dos actores (Afonso, 2005: 34), optou-se por realizar uma investigação qualitativa de carácter compreensivo e interpretativo (cf. Graue e

Walsh, 2003). Visou-se romper com as visões adultas *sobre* esse *outro*, crianças tomadas como seres incompletos, inocentes e sem opiniões, para as reconhecer como seres *outros* igualmente detentores de história(s) e cultura(s), capazes de interpretar e ressignificar as significações adultas atribuídas aos diversos contextos em que as suas acções ocorrem, e de recriar mundos e modos de vida singulares experienciados por si; seres sob observação, mas que também observam e interpelam (cf. Sirota, 2001; Ferreira, 2002; Sarmiento, 2002).

Consequentemente, a *observação participante* foi o procedimento metodológico adoptado ao longo dos 5 meses passados com um grupo de 17 crianças de 8/9 anos (7 rapazes; 9 raparigas), todas oriundas das classes média e média alta, para descrever e situar os factos únicos e os seus quotidianos; porém é necessário que tal observação, além de contextualizada, envolva a construção de uma relação *com* elas de modo a que, participando na vida do grupo, o observador seja cada vez mais capaz de aceder às lógicas locais e ao significado sociocultural das práticas infantis, *ie.*, de estar “por dentro” dos conteúdos que circulam e dão sentido às cadeias de significação que elas partilham entre si. Assume-se então a realização de observações não-estruturadas, inicialmente orientadas pelas intenções da investigadora em descrever detalhada e circunstanciadamente os diversos modos como as crianças interagem em situações no/do ATL, a que se sucederam outras em que as crianças incluíram a investigadora que assim pode colocar-se na perspectiva do *grupo* e aprender a interpretar e compreender os contextos de significação e os padrões de relações entre as pessoas, nos modos como (re)agiam aos eventos

A consciência de que se “exige mais quando o outro é uma criança” (Sarmiento e Cerisara, 2004: 181) implicou um investimento da investigadora na análise do seu próprio modo de olhar (cf. Cardoso, 1986), activando procedimentos redutores da distância social e de tradução dos sentidos relativos à (re)negociação das relações de poder que se interpõem entre ela e crianças. Apesar de desejar construir diferentes modos de observar e escutar as crianças, não se privilegiou nenhuma estratégia “especial”; excepto a de interferir o mínimo possível no seu quotidiano, esperando que antes fossem as próprias crianças a iniciar contactos com a investigadora (Corsaro, 1997; Ferreira, 2002).

Da análise de conteúdo qualitativa dos registos de observações, privilegiando a construção de um sistema de categorias emergentes, seleccionou-se para apresentar neste artigo o momento da galhofa colectiva, considerado um dos mais significativos

dos usos sociais da (in)visibilidade dos corpos infantis, nas formas e sentidos plurais que pode assumir a sua expressão cultural e modos de participação no quotidiano das instituições socioeducativas.

4. “*Muito riso, pouco siso?*” ou... o momento da galhofa e os usos sociais da (in)visibilidade dos corpos por crianças em idade escolar num ATL

4.1. O conceito de ATL: as concepções de tempo, actividades e crianças sob o ponto de vista adulto

Por forma a clarificar as concepções de *tempo* - tempo livre, tempo ocupado -, de *actividade* - auto e heterodeterminada - e de *crianças* – objecto de socialização e actor social, bem como de (in)visibilidade do corpo e corporeidade infantis –, intencionalmente consignadas pelos adultos acerca do que deve ser o ATL e que explicitam ou subentendem o(s) sentido(s) de LIVRE inerentes, recolheram-se e analisaram-se os documentos reguladores do ATL³ – este um momento importante para aferir e produzir reflexões acerca das linhas de (des)continuidade, presenças e ausências, ambiguidades, tensões e contradições... Necessárias para a análise contextualizada das acções e relações entre adultos-crianças e vice-versa e entre crianças no quotidiano ATL.

- **Concepções adultas de tempo, actividades, crianças**

A concepção de *tempo* veiculada pelos adultos prende-se predominantemente com a preocupação em preparar as crianças para o sucesso escolar; ilação tanto mais consistente quando se infere que este *tempo ocupado* é dedicado a um *tempo de estudar*, e que a articulação entre *tempo ocupado* e *actividades previstas para* as crianças valorizam as de cunho escolar e a responsabilização delas pelo seu cumprimento, individualmente ou em grupo. Também se subentende que este *tempo ocupado* decorre sob a égide da relação vertical adulto-crianças, ainda que em qualquer dos documentos analisados seja manifesta a intenção e preocupação de que as crianças sejam o centro em tais actividades; seja como principais destinatárias, seja como as suas “agentes” de realização (cf. Quadro 1).

A análise dos documentos normativos da instituição revela tensões acerca da função socioeducativa do ATL, dos papéis adultos e do que se propõe *para e espera* das crianças. Por um lado, denota-se um esforço dos adultos deste ATL, para definirem

³Esses documentos foram o Regulamento Interno do ATL (RI), do Projecto Educativo do ATL (PE) e do Plano de Actividades Anuais do ATL (PAA)

Quadro 1 – Síntese comparativa dos documentos reguladores do ATL “O Cantinho” - concepções de espaço, tempo, actividades, criança(s)

Objectivos	RI	PE	PAA		
Promover tempos, espaços e actividades de autoformação e participação em projectos de investigação	Preparar crs para uma escolaridade bem sucedida	Desenvolver motivação para estudar e aprender		Tempos ocupados/p/ relação c/ escola	
	Ajudar a compreender a escola como lugar de aprendizagens múltiplas	Incutir comportamentos favoráveis aprendizagens significativas e diferenciadas	Criar momentos de aprendizagens diversas - todas as áreas cognitivas		
	O ATL é complementar da acção educativa	A cr deve ser impulsionada no processo aprendizagem			
Proporcionar às crs momentos e actividades lúdicas, ao ar livre	Proporcionar à cr oportunidades de autonomia	Desenvolver o prazer pela descoberta, procurando novos meios aprendizagem	Ter prazer e gosto por actividades ao ar livre Proporcionar ocasiões descoberta	Tempos activos livres	
Proporcionar actividades de desenvolvimento - psicomotor	Estimular o desenvolvimento global de cada criança	Desenvolver as características individuais	Promover actividades face à individualidade cada criança	Actividades orientadas	
			Desenvolver e aperfeiçoar psicomotricidade fina, destreza motora...		motor
			Criar aprendizagens diversas - todas as áreas cognitivas Desenvolver domínios cognitivos		cognitivo
- cognitivo (matemática, língua portuguesa)		Contribuir para igualdade oportunidades no acesso à escola e sucesso educativo em diferentes áreas cognitivas		criativo	
- criatividade		Estimular criatividade individual e o prazer pela descoberta de novas aprendizagens		psicossocial	
- psicossocial: atitudes de ajuda e cooperação, organizar -se face ao grupo actividades promotoras do auto-domínio	Ajudar e cooperar com os colegas Proporcionar à cr oportunidades de autonomia	Promover actividades que desenvolvam o espírito crítico e curiosidade; o saber estar em grupo, respeitar os outros e as regras; a inserção da criança em grupos sociais diversos	Responsabilizar criança por pequenas tarefas individuais ou em grupo. Procurar novas aprendizagens por seus próprios meios Organizar-se perante um grupo		
Favorecer e desenvolver capacidades de resolução de problemas, apurar a percepção...		Promover aprendizagens diversas e diferenciadas Desenvolver capacidade de cumprir regras e saber respeitar os outros	A partir dos 6 anos as crs passam a pertencer ao grupo dos “estudantes”: memorizar, aprender, saber, enumerar	aluno	
Promover respeito por regras da sala			Respeitar as regras da sala		
Contribuir para desenvolver a cultura geral cr.	Favorecer desenvolvimento para a inserção da cr na sociedade: ser autónomo, livre, solidário.	Desenvolver capacidade cada um para intervir pelos seus próprios meios	Promover autonomia da cr em relação ao adulto	criança	
Favorecer o desenvolvimento da cr face adulto		Promover aprendizagem diversas pelos seus próprios meios		autónoma	
Desenvolver a cooperação com outros em actividades colectivas	A cr é já considerada cidadã; é necessário prepará-la para o futuro	Promover desenvolvimento pessoal e social da cr via experiências democráticas - educação para a cidadania.	Desenvolver sentido de viver em grupo Fomentar actividades promotoras do respeito e cooperação	cidadã	

como suas intenções as perspectivas e discursos “politicamente correctos”, recentemente produzidos no campo legal e sociocientífico acerca da infância na contemporaneidade que advogam que i) os espaços-tempos e actividades vividos nas instituições escolares e extra-escolares devem ser significativos para as crianças; ii) as crianças são seres dotados de inteligência, reflexividade e iniciativa para a acção; iii) elas são as principais protagonistas das suas próprias aprendizagens, no uso da sua autonomia e liberdade relativas, desde que se aposte na promoção de condições efectivas para se desenvolver como criança cidadã. Por outro lado, persiste um conjunto de intenções mais extensas e objectivadas, em que se destacam o “peso” visível dos programas curriculares em horário extracurricular e as dimensões pedagógicas de carácter directivo, na maior parte das actividades previstas desenvolver.

4.2- O quotidiano do ATL em acção – as relações entre crianças e adultos

Prosseguindo a análise, procura-se agora apreender o grau de coerência entre as concepções e intenções adultas e a sua implementação e concretização prática, tomando como referência a rotina formal instituída no quotidiano no ATL, nela identificando os principais tempos, espaços e actividades assumidos por iniciativa adulta e por iniciativa das crianças (cf. Quadro 2).

Quadro 2 – Tempos, espaços e actividades da iniciativa do adulto vs iniciativa das crianças

Tempo		Actividades	
		Espaço sala	Espaço fora da sala - o monte
14h-16h 16,30h-18h	Actividades sob direcção adulta	<ul style="list-style-type: none"> • Realizar TPC • Actividades de expressão plástica subordinadas a um tema • Ver filme, sentados na manta • Participar em jogos orientados. 	
13,30h-14h 16,30h-18h	Actividades auto/hetero geridas p/ crianças	<ul style="list-style-type: none"> • Brincar com os materiais disponíveis • Fazer desenhos, pinturas • Conversar e brincar com os colegas 	<ul style="list-style-type: none"> • Jogar futebol • Correr, saltar, falar alto • Ensaiar coreografias de canções em voga • Dançar e cantar • Conversar e brincar com os colegas

A distribuição do tempo e actividades, sempre sob direcção adulta, além das que eram formal e explicitamente da sua iniciativa e direcção, admitia também actividades auto/heterogeridas pelas crianças. Sendo as actividades sequenciadas e regendo-se por horários rigorosos e espaços próprios, implicavam, no primeiro caso, o

cumprimento integral da rotina e regra de “fazer os TPC⁴”, seguindo-se depois um conjunto de directrizes às crianças acerca das actividades que devem fazer, quando as devem começar e acabar, quando podem ir brincar... Ainda que na realização das propostas adultas se possa considerar que as crianças dispunham de algum “espaço de manobra” para as auto e heterogerirem, era, sobretudo *fora* da sala, no recreio, e neste, numa pequena elevação a que chamavam “o *monte*”, que elas mais plenamente tinham oportunidades de dar azo aos poderes que lhes eram concedidos. Porém, sempre sob reserva: as actividades auto e heterogeridas das/pelas crianças, além de dependerem das condições climatéricas eram muitas vezes interrompidas pelos adultos para que elas realizassem outras actividades (um jogo orientado, ver um filme...), tendendo, portanto, a ter o seu tempo interferido e reduzido. Pode então se dizer que as actividades no quotidiano do ATL se aproximam amplamente do modelo escolar porque são condicionadas: i) pelas propostas e tipo de intervenção dos adultos; ii) pela primazia e importância que assume a realização dos TPC; iii) pelas outras opções oferecidas às crianças, limitadas no acesso e uso de espaços alternativos à sala e recreio; pelas escassas potencialidades criativas e lúdicas que facultam e pelos poucos objectos lúdicos existentes.

- **Actividades da iniciativa das crianças na sala e no *monte***

As *actividades da iniciativa das crianças na sala*, que eram vistas como legítimas pelos adultos, implicavam o pedido expresso da sua anuência e a prévia autorização. No entanto, as *actividades da iniciativa das crianças* puderam coexistir ou derivar em outras não-ditas e não autorizadas, por isso, menos visíveis. Estas eram as que criavam mais momentos de tensão, perturbação e mesmo conflito aberto entre as crianças e o adulto-educadora que, muitas vezes, não conseguindo assumir o controlo da situação só o recuperava pelo uso de ameaças, admoestações, aplicação de sanções...

Ao invés, as *actividades da iniciativa das crianças fora da sala, no monte*, um espaço por elas sempre procurado para realizarem actividades desportivas, recreativas ou de sociabilidade, decorriam de modo mais “pacífico”, exceptuando os casos de violação das regras adultas ali em vigor que implicavam a intervenção directa de adultos junto à criança infractora ou grupo de crianças conflituantes. Em ambos os casos, as

⁴ TPC refere-se à abreviatura de “trabalhos para casa”, ou “deveres de casa”, que os professores da escola definem para serem realizados em casa.

actividades da iniciativa das crianças, dentro da sala e no *monte*, ganhavam grande visibilidade social face aos adultos, chegando mesmo a sobrepor-se- lhes.

- **Agir (re)activamente - atitudes e posturas de (in)conformidade das crianças**

Apesar das crianças acatarem as actividades e normas da sala e recreio do ATL, agindo em conformidade, também (re)agiram tomando a iniciativa para, em determinados momentos, expressarem e tornarem visível a sua inconformidade (cf. quadro 3):

Quadro 3- Actividades disponíveis/propostas na sala vs. (re)acções mútuas entre crianças-adulto e adulto-crianças

Actividades propostas pelo adulto	(Re)acção das crianças à actividade proposta	Medida de coação aplicada pelos adultos	(Re)acção das crianças à coação adulta
Ver filme	Manifestam falta de interesse pelo filme.	Ficar de castigo, quieto e calado	Amuar
	Queixam-se de já o ter visto muitas vezes.		
	Falam baixinho	Ficar de castigo, sem recreio	Resmungar
	Riem	Ficar de castigo, separado do grupo a fazer tabuadas.	Fazer caretas Rir
Actividades de expressão plástica	Adiam a execução da actividade.	Repreensão	Amuar Rir Resmungar
	Realizar a actividade proposta, recriando-a	Ter de acabar no outro dia. Ser separado do grupo.	Fazer caretas Fazer barulho
Brincadeiras livres	Correm	Ficar de castigo, quieto e calado	Amuar
	Falam alto	Não brincar no <i>monte</i> .	Resmungar
	Empurram -se	Ter de arrumar a sala toda	Fazer caretas Rir
	Brincam na sala – correm, grandes movimentos		Fazer barulho
	Usam brinquedos e jogos para outros fins		

Foi, sobretudo nas situações de inconformidade que as crianças manifestaram um conjunto de atitudes, posturas, movimento e gestualidade, em que o corpo, usado como estratégia e/ou modo de negociação, assumia uma notória agência, revelando-se e rebelando-se *visivelmente* pela verbalização, ou tornando-se *invisível* quando recorriam a formas de expressão corporal, não verbais ou para-verbais.

A interpretação desta autonomia da criança como, relativa, criativa e capaz de inquietar os adultos, reitera a pertinência de estudar as(s) *cultura(s) infantil(is)* e repensar a socialização como um processo de troca em que ambos, adultos e crianças, terão sempre algo a receber (cf. Jenks, 2000) e em que a(s) criança(s) se apresenta(m)

como parceira(s) com quem é preciso negociar (cf. Sirota, 2001). Mas para isso é necessário aprender a conhecer, interpretar e compreender as complexas particularidades que podem envolver as formas e modos de relação e comunicação mobilizados pelas crianças, especialmente os que se suportam no uso social, não verbal ou para-verbal, do seu corpo.

A atenção dedicada a todas as (re)acções das crianças, enquanto manifestações *visíveis* do seu corpo e modos de corporeidade infantil, prende-se também com o facto delas poderem ser igualmente interpretadas como indicadores de outras formas de estar e comunicar social e culturalmente no ATL, uma vez que eram exímias no seu domínio e uso pertinente. Porém, os adultos só parecem prestar-lhes atenção quando, pelo accionamento e conjugação de determinadas características típicas, os seus efeitos sociais alastram rapidamente para as relações entre pares, abarcando todo ou uma parte significativa do grupo, ameaçando a escalada de tensões, destabilizadoras do controlo e da ordem instituídos.

4.3. A *galhofa* como uso social do corpo infantil e momento de confronto intercultural

Metáfora daquela que se evidenciou como marca típica, distintiva e socialmente *visível* das várias expressões dos corpos e da corporeidade das crianças no quotidiano do ATL, a *galhofa* e os *actos de galhofar* permitem desvelar os sentidos socioculturais infantis de momentos onde nada parece ter sentido para os adultos (cf. Quadro 4 e 5). Longe de ser catalogada pelos adultos como *coisas de miúdos* e *criancices*, às quais se dedica pouca atenção, a *galhofa* constitui, na perspectiva das crianças, um momento denso de significações socioculturais infantis porque, simultaneamente, é i) recorrente e constante, acentuando-se, sobretudo, já ao final da tarde; ii) denotativa da apropriação significativa que as crianças elaboram colectivamente dos espaços, tempos, actividades e relações institucionais; iii) uma manifestação idiossincrática da inconformidade, contestação e emissão de juízos acutilantes e críticos das crianças perante as regras instituídas, pela exuberância da gestualidade, posturas e atitudes corporais não verbais, usos sociais do sentido de humor e do ridículo, distorção de comportamentos e significados, levada a cabo individual e/ou colectivamente; iv) é um modo particular de denunciar e lidar com a excessiva institucionalização da sua infância; v) reveladora do protagonismo e afirmação das crianças entre crianças ou os grupos de pares - quando um determinado grupo visa assumir a sua visibilidade frente a outro grupo ou mesmo a um elemento isolado (ridicularizar uma criança, por exemplo) -, ou outro grupo

geracional, como os adultos (tentativa de provocação e confronto perante a ordem instituída pelo grupo mais poderoso: rir quando “não se deve”, falar alto “quando se deve falar baixo”, correr “quando se deve estar sentado”); vi) altamente *visível e audível, colectiva e pública*, agregando dimensões estruturantes da cultura infantil – interacção, ludicidade, reiteração e fantasia do real (cf. Sarmiento, 1999); vii) uma forma de reforço dos laços de sociabilidade e da identidade social do grupo como internamente coeso - destacando determinados actores e/ou o grupo de pares de que são membros (cf. Quadro 4).

Quadro 4 – Dimensões, funções e efeitos socioculturais da galhofa - perspectiva das crianças

	Entre pares	Entre pares visando adultos
Interactividade	<p>Envolver-se em acções comuns com outros, partilhando brincadeiras, conversas....</p> <p>Gerar, partilhar e alargar rotinas, valores e regras da cultura de pares infantil</p> <p>(Re)organizar socialmente o grupo -</p> <ul style="list-style-type: none"> - distinguir e diferenciar sujeitos e grupos - gerar distâncias ou aproximações de uns e de outros - Gerar e manter cumplicidades 	<p>Abdicar dos interesses individuais em prol de interesses e objectivos comuns que através de acções colectivas e públicas, são afirmados, mantidos e usados estrategicamente face às regras e ordens adultas instituídas</p> <p>Criar grupos de contestação.</p> <p>Criar, desenvolver e usar códigos gestuais, para-verbais ou verbais invisíveis para os adultos - mensagens cifradas, “bocas”, ditos picantes, perante os adultos</p>
Ludicidade	<p>Explorar a realidade social relendo-a, recriando-a e resignificando para dela retirar estímulos criativos e de imaginação, prazer, gozo, divertimento...</p> <p>Reinventar brincadeiras onde se encontram presentes elementos da cultura adulta (gestos, palavras, ditos picante...)</p>	<p>Reinterpretar criticamente outros mundos e outras culturas e expressá-las pelo gracejo ou pela piada.</p> <p>Trocar pequenos segredos ou piadas, entre si mas face ao adulto que provocam a galhofa colectiva</p> <p>Afirmar e desenvolver climas contagiantes tornando visível a identidade do grupo, assim reforçando os laços sociais que as unem como seus membros.</p>
Fantasia do real	<p>Inspirar-se na cultura adulta reproduzindo-a interpretativamente: resignificá-a segundo os seus interesses, valores, desejos e opiniões, através da reinvenção de brincadeiras de “faz-de-conta” e momentos de fantasia, fundadoras das culturas de pares infantis.</p>	<p>Aproximar mundos e culturas adulto/criança, através de brincadeiras de faz-de-conta</p> <p>Distanciar-se, desafiando e transpondo determinismos e pretensões de subordinação.</p> <p>Distanciar-se, resistindo a situações e momentos constrangedores e menos significativos.</p>
Reiteração	<p>usar elementos verbais ou gestuais nas rotinas das culturas de pares, porque significativos, conhecidos e partilhados pelos membros do grupo.</p> <p>reiniciar e retomar continuamente espaço-tempo e modos de fazer onde predomina o <i>brincar</i>, refinando-a e reestruturando aqueles pelas/nas dinâmicas geradas na “repetição”</p>	<p>Reinventar constantemente determinadas acções sociais que mostram produzir efeitos desejados, como as brincadeiras exacerbadas da galhofa para contestar a ordem instituída</p>

Assim sendo, *a galhofa* pode ser entendida como contexto de relação e interacção entre culturas diferentes, em que as crianças procuram aproximar-se da

cultura adulta e apropriar-se selectivamente de elementos da mesma para depois os recriarem e ressignificarem. A *galhofa* pode então ser entendida como uma rotina de acção colectiva integrante das culturas de pares infantis face aos poderes controladores e disciplinadores dos adultos – constituindo-se em modos de interpretação desses mesmos poderes ela permite às crianças enfrentá-los e lidar com eles, ora evitando-os, contornando-os, ora ultrapassando-os por não os reconhecerem, mas também aceitando-os e conformando-se a eles. Neste sentido, os momentos de *galhofa* são fortemente vividos em grupo, tornando-se manifestação colectiva e pública, o que contribui para visibilizar as crianças e (re)conhecê-las como produtoras das suas próprias culturas, em que o fortalecimento dos laços de relações grupais que evidenciam a sua união em torno de princípios e valores comuns. Não é pois de estranhar que a *galhofa* não se tenha ocorrido em situações em que os sujeitos se encontravam sós.

Para melhor se compreender a importância da *galhofa*, tão fortemente vivida pelas crianças no contexto institucional do ATL, e entendê-la como momento(s) significativo(s) e pleno(s) de sentidos em que se relacionam e confrontam localmente culturas diferentes, as infantis e as dos adultos, procura-se sintetizar no quadro 5 alguns elementos identificativos de dimensões da cultura infantil ali presentes, nas suas funções e seus efeitos sociais - distingue-se quando os mesmos ocorrem entre pares, ou entre pares visando os adultos, sabendo, porém, que muitas vezes não é o próprio adulto em si que é o visado, mas o poder institucional por ele representado:

Quadros 5 – Principais significados e sentidos da galhofa infantil vs. Relações crianças-adultas e entre crianças

<i>Significados da galhofa</i>	<i>Sentidos da galhofa, na perspectiva das crianças</i>	
	Entre crianças-adulto	Entre crianças nos grupos de pares
Brincadeira excerbada	Transgredir	gerar divertimento
	quebrar interdições	usufruir e explorar a ludicidade
	criticar o tédio	libertar-se
	afirmar-se	cimentar relações socioculturais no grupo
	Libertar-se	
Risota	gerar divertimento	escarnecer
		provocar
Troça		criticar uma situação
		criticar e/ou excluir um colega
Dito picante		gerar divertimento
		provocar
		transgredir interdições

Porque se reconhece serem ambas as relações, entre adultos e crianças e também entre crianças, frequentemente “conflituais e dramáticas” (Fleuri, 2002: 11), elas não

podem deixar de ser entendidas, ao mesmo tempo, como parte indispensável dos processos de construção social tanto do grupo de pares e das culturas infantis, como das aproximações possíveis entre culturas infantis e adultas, em que jamais qualquer uma delas se apresentará como sendo “fácil e tranquila” (idem).

Entendendo os momentos de galhofa como fortemente denotativos da capacidade que as crianças demonstram de se organizarem em grupo e produzirem as suas próprias culturas, e de não desistirem de entrar em confronto com os adultos e as culturas adultas, importa reconhecer que também as interpretações que os adultos fazem das crianças e dos seus mundos sociais e culturais obedece a uma lógica muito diferente, o que gera a criação de momentos de elevada tensão e instabilidade. Isto serve para dizer que entender “tais processos de relações interculturais torna-se condição para não só compreender as lógicas que conduzem à destruição mútua mas sobretudo para descobrir as possibilidades criativas e evolutivas das relações entre grupos e contextos culturais diferentes” (Fleuri, 2002: 11).

5- Considerações finais

Admitir a competência social dos grupos de pares de crianças para questionar o desempenho conforme com as regras previamente estabelecidas que delas se espera, criando outras que podem passar por acções de contestação e transgressão colectiva, é reconhecer a existência de outras culturas e múltiplos conhecimentos geradores de mudanças no interior das instituições. Neste sentido, e de acordo com a perspectiva da Sociologia da Infância que valoriza as *culturas infantis* é possível revelar, face aos múltiplos constrangimentos e possibilidades que aí decorrem nas interacções com outras crianças e com os adultos, a “*agência das crianças*” (cf. Ferreira, 2002) que se encontra escondida e invisível ao olhar adulto.

Assim, foi num contexto dominado pela lógica da escolarização que se detectaram uma série de processos heterogéneos accionados pelas crianças em que se destaca a sua inteligência, criatividade, imaginação e competências sociais, culturais e corporais para potenciar a sua voz – interpretações, opiniões, juízos críticos, sugestões, etc...- e se fazer escutar no ATL, socorrendo-se agora de outras estratégias que não apenas as tentativas verbais de diálogo e negociação. Entraram em jogo a exploração de modos de expressar visível e desmesuradamente o seu corpo e corporeidade no espaço-sala do ATL, duplamente condensados no tempo – no momento final do dia - e nos significados e sentidos - presentes e traduzíveis na designação *galhofa*: as crianças

aproveitam e usam todo o seu poder de comunicação corporal para se fazerem presentes, num espaço, tempo e actividades que por direito lhes são devidos e ao qual resistem e recusam a condição de vítimas de práticas e condicionamentos institucionais diversos que constantemente lhes “rouba” o usufruto do seu tempo livre. Parece residir nesta dificuldade relacional entre adultos e crianças, a principal causa para que os tempos vividos institucionalmente possam não ser significativo para as crianças, para que os tempos livres possam não ser tempos de lazer e para que a sua *visibilidade* enquanto criança-sujeito e actor social não seja realidade concreta. Daí, a necessidade que as crianças parecem sentir para iniciar outras formas de se insinuar que, no fundo, são também formas de se relacionar.

Neste sentido, a *galhofada* do final de tarde no ATL, mais do que ser entendida como uma acção colectiva de transgressão poderá ser traduzida e reconhecida como um acto de libertação e afirmação da sua autodeterminação colectiva.

Os momentos da galhofa no ATL tornam-se então momentos sobre os quais é necessário reflectir, na tentativa de abandonar relacionamentos *etnocêntricos* ainda muito presentes na forma adulta de aproximação às/com as crianças, em que se aceite a sua diferença como algo que merece ser compreendido nos seus próprios termos; desenvolvendo abordagens mais *generosas* com vista a reconhecer a sua diferença como uma diferença que merece ser por nós cuidada e a torne possuidora de uma *visibilidade* enquanto corpo que necessita assistência e cuidado mas também de tempo seu e para si; e de modos de aproximação *tolerantes* em que a sua diferença, lida a partir dos padrões de quem lhe reconhece a diferença, nos permita falar de uma *visibilidade* concedida (cf. Stoer e Magalhães, 2004). Trata-se assim de repensar não só os espaços que socialmente os adultos dedicam às crianças, que se constituem como lugares da infância na sociedade contemporânea ocidental, mas, fundamentalmente, as práticas relacionais que aí se desenvolvem, construindo novas aproximações relacionais (*idem*), em que se assuma que enquanto parte de uma relação entre diferentes o *diferente* também somos nós e que contribuam para que a *visibilidade* social das crianças seja uma visibilidade construída na interacção e no respeito tanto entre diferentes grupos geracionais como entre pares. Fundamental é não desconsiderar que a aproximação relacional exige um “trabalho constante e incansável por parte de todos os participantes na interacção social” (Giddens, 1997: 57). Fala-se assim de um “processo que é afectivo e cognitivo, que indelivelmente se incorpora numa dialéctica em que, por descentramentos em

relação a si, o indivíduo se expurga do egocentrismo (...) abrindo-se à realidade e aos outros enquanto indivíduos e enquanto grupo” (Magalhães, 2001: 308).

BIBLIOGRAFIAS

Almeida, M.V. (1996). *Corpo Presente, treze reflexões antropológicas sobre o corpo*, Oeiras: Celta Editora.

Corsaro, W. (2002). A reprodução interpretativa no brincar ao “faz de conta” das crianças, *Rev. Educação, Sociedade e Culturas*, nº 17, Porto. Edições Afrontamento, p.113-134.

Fernandes, F.A. (sd.). Lazer Mídia e Cultura, *Revista Académica do Departamento de Comunicação*. Disponível em: www.csonlineunitau.com.br/comu/artigo9.html

Ferreira, M. (2002). Criança tem voz própria (pelo menos para a sociologia da infância), entrevista dada ao jornal *A Página da Educação*, Ano 11/ Novembro.

Ferreira, M. (2002). “- A gente aqui o que mais gosta é de brincar com os outros meninos”. – As crianças como actores sociais e a (re)organização social do grupo de pares no quotidiano de um Jardim da Infância, Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, *Dissertação de Doutoramento (doc policopiado)*

Fleuri, R. (2002). *Intercultura, estudos emergentes*, Brasil: Unijuí

Goffman, E. (1993). *A representação do eu na vida de todos os dias*, Lisboa: Relógio d’Água.

Graue, E. & Walsh, D. (2003). *Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Iturra, R. (2007). *O Imaginário das Crianças, os silêncios da cultura oral*, Lisboa: Fim de século.

Jenks, J. (2002). Constituindo a Criança, *Revista Educação Sociedade e Cultura*, nº 17, Porto, Edições Afrontamento, p.185 – 214.

Magalhães, D. (sd.). *A Sociedade perante o lazer, Geração do Não-sei-o-que-fazer*. disponível em: ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/artigo3071.pdf.

Mascaranhas, F. (2006) . Em busca do ócio perdido: idealismo panaceia e perdição histórica à sombra do lazer, in PADILHA, V. (org). *Dialéctica Do Lazer*, S. Paulo: Cortez Editora.

Mollo, S. (1979). *A Escola na Sociedade*, Lisboa: Edições 70.

Padilha, V. (2006) .Consumo e lazer reificado no universo onírico do shopping center, in PADILHA, V. (org). *Dialéctica Do Lazer*, S. Paulo: Cortez Editora.

Pellegrini, A. (2006). Lazer, corpo e sociedade: articulações críticas e resistências políticas, *in* PADILHA, V. (org). *Dialética Do Lazer*, S. Paulo: Cortez Editora.

Pacheco, R. (2006). A escola pública e o lazer: impasse e perspectivas, *in* PADILHA, V. (org). *Dialética Do Lazer*, S. Paulo: Cortez Editora.

Pereira, B. & Neto, C. (1999). As crianças, o lazer e os tempos livres, *in*: PINTO, M. & Sarmento, M. (org.) *Saberes sobre crianças, para uma bibliografia sobre a infância e as crianças em Portugal (1974-1998)*, Braga:CEC- Uminho, pp. 83 – 107.

Perrenoud, PH. (1995). Ofício de aluno e sentido do trabalho, Porto: Porto Editora

Pinto, M. & Sarmento, M. (org.) (1997). As Crianças e a Infância: definindo conceitos, delimitando campos, *In*: Pinto, M. & Sarmento, M. (coord.), *As Crianças: contexto e identidades*, Braga: Centro de Estudos da Criança, pp. 31 – 73.

Programa de Enriquecimento Curricular do 1º Ciclo do Ensino Básico, disponível em: www.portugal.gov.pt/Portal/PT: acesso em 08-01-03

Ribeiro, A. (2005). *O Corpo que Somos, Aparência Sensualidade e Comunicação*, Casa das Letras: Lisboa (2ª edição).

Sarmiento, M. J. (1999). “Introdução”. *In*: Manuel Pinto e M. J. Sarmento (coord.) *Saberes sobre crianças: para uma bibliografia sobre a infância em Portugal (1974-1998)*. Universidade do Minho: Centro de Estudos da Criança.

Sarmiento, M. J. (2000). Infância: paradigmas, correntes e perspectivas, Conferência proferida no Seminário “*A Infância sob um olhar multidisciplinar*”, realizado nos dias 16 e 17 de Maio de 2000. NDI/C ED/UFSC. leitura directa disponível em www.ces.uc.pt/lab 2004/pdfs/CatarinaTomas.

Sarmiento, M. J. (2002). Infância, Exclusão Social e Educação como Utopia Realizável, *Revista Educação e Sociedade*, nº 78: Abril. leitura directa disponível em: www.scielo.br/pdf/es/v23n78/a15v2378pdf

Sarmiento, M. J. e Cerisara, A. B. (2004). *Crianças e Miúdos, perspectiva sociopedagógicas da infância e da educação*, Porto: Edições Asa

Sarmiento, M. J. (2004). Culturas da Infância nas encruzilhadas da segunda modernidade, *In*: Sarmiento, M. J. Cerisara, A. B. *Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*, Porto: Asa, pp.9 – 30.

Sarmiento, M. (2004). Globalização, Educação e (Re)Institucionalização da Infância contemporânea, *VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais*, Coimbra 16,17 e 18 de Setembro de 2004. Disponível em: www.ces.uc.pt/lab 2004/pdfs/CatarinaTomas

Sirota, R. (2001). Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objecto e do olhar, *Cadernos de Pesquisa*, nº 112, S. Paulo: FCC disponível em: www.scielo.br/scielo?phpscript. acesso em 2007-12-20

Stoer, S., Magalhães, A, Rodrigues, D. (2003). *Theories of Social Exclusion*, in Edited by Wolf Bloemears, Fritz Hemut Wisch, Frankfurt: Peter Lang GmbH vol.6., pp. 159 – 180.

Stoer, S. & Magalhães, A. (2004). *Os Lugares da Exclusão, um dispositivo de diferenciação pedagógica*, S. Paulo: Cortez.

Tucherman. I. (1999). *Breve História do corpo e de seus monstros*, Lisboa: Vega