

CRIANÇAS: ESTILO DE VIDA E VIDA COM ESTILO

CHILDREN: LIFESTYLE AND LIFE WITH STYLE

Alberto Nídio Silva*

Resumo: Por muito tempo, porventura confundível com a sua própria existência, as crianças puderam manter no seu quotidiano estilos de vida onde o uso informal e discricionário de um tempo próprio tinha lugar antecipadamente marcado, sobretudo para, em grupo, se devotarem a vivências que lhes são muito próprias e por onde se consubstanciam as culturas da infância e, dentro destas, a cultura lúdica, sua expressão primordial que a riqueza do folclore infantil passado como herança cultural intrageracionalmente alimentou em permanência. Era por aqui que ganhava expressão efectiva uma componente seminal do processo de socialização de cada criança. O tempo de agora cassou positivamente esse outro que há pouco mais de uma dúzia de anos atrás ainda ocupava um bom pedaço da agenda diária das crianças, hoje cada vez mais ilhadas em instituições que lhes formatam por igual os seu quotidianos, sem deixar uma nesga sequer que seja para esse momento de liberdade de que ontem puderam usufruir. Neste *modus vivendi* das crianças estampa-se um estilo de vida que, paradoxalmente, interroga o que, por inquestionável pertinência, deverá conter uma vida com estilo apropriado à sua peculiar condição. A partir dos resultados a que conduziram as investigações que desenvolvemos no decurso de um estudo empírico feito com quatro diferentes gerações vivas traçamos os contornos deste novo paradigma que virou do avesso a vida das crianças.

Palavras-chave: Criança. Culturas da infância. Estilo de vida.

Abstract: For a long time, perhaps confused with his own existence, the children could remain in their daily lifestyles where the use of informal and discretionary time itself had a marked place in advance, especially for, as a group, to devote themselves to experiences that they are of its own and which are embodied by the cultures of childhood and, within these, the play culture, its expression essential that the richness of children's folklore past and cultural heritage intrageracionalmente fed continuously. It was here he earned an effective expression seminal component of the socialization process of each child. The time now stripped this other positively that there is little more than a dozen years ago still occupied a good chunk of the daily schedule of children, now increasingly marooned institutions to them the same format for your everyday, without leaving even a sliver it is for that moment of freedom that yesterday might enjoy. This *modus vivendi* pattern of children is a lifestyle that, paradoxically, questions which, in unquestionable relevance, should include a life style appropriate to its peculiar condition. From the results that led to the investigations that have developed in the course of an empirical study done with four different generations live traced the contours of this new paradigm turned upside down the lives of children.

Keywords: Child. Childhood cultures. Lifestyle.

Introdução

As práticas quotidianas e formas de consumo que envolvem escolhas particulares e identitárias em domínios tão dispares como a habitação, a alimentação, os usos do corpo, o vestuário, a aparência, os hábitos de trabalho, o lazer, a religião, a arte, a organização do espaço e do tempo ou o convívio com outros atores sociais constituem-se como elementos configuradores e, concomitantemente, (de)marcantes de estilos de vida, matéria que, no dizer de Cockerham *et al.* (1997), tem merecido “um dos desenvolvimentos mais importantes e inovadores” a que a teoria sociológica recentemente se tem devotado, alcandorando esta temática a conceito-chave sociológico.

Quando enfocamos a temática na Infância e nas crianças percebemos que a relevância que a cultura lúdica adquire nas suas vidas e, conseqüentemente, no processo de socialização é de tal grandeza que não é possível traçar-lhes um estilo de vida que disso esteja arredo e, por isso, não encaixe na agenda diária de cada uma delas tudo o que é preciso para que esta valência não se perca.

O tempo que as crianças historicamente usaram para brincar e aqui cumprir um importante ofício que à sua condição está umbilicalmente ligado, foi-se diluindo, sobretudo, ao longo da última década, degradando as suas condições de vida a ponto de hoje se poder falar na sua captura pelos adultos e conseqüente engajamento compulsivo numa formalização asfíxiante das suas vidas que não deve deixar de nos inquietar, olhando com particular atenção as condicionantes que potenciaram tal estado de coisas.

À temática e diagnóstico que dela traçamos seguidamente com a devida sustentação teórica, juntamos, depois, o que no terreno

nos foi achegado pelos informantes na busca de um sentido para a realidade mutante que a seta do tempo trouxe consigo muito igual até bem perto de agora.

Infância, cultura e ludicidade

No quotidiano de uma criança, a fronteira entre o divertimento e as ocupações mais sérias encontra-se tantas vezes de tal forma esbatida, que dificilmente as consegue destrinçar, “fazendo, como se estivesse a brincar, as coisas mais sérias”, ou surgindo “profundamente ocupada com os mais frívolos divertimentos” (ROUSSEAU, 1990, p. 170). Esta constitui a imagem de marca do grupo geracional mais novo, condição sem a qual não poderíamos nunca falar de crianças vivendo a “normalidade” de uma vida, neste sentido impensável sem as correrias espontâneas, os jogos e brincadeiras armadas, individual ou colectivamente, a todo o tempo e no mais acanhado dos recantos, numa eterna irrequietude sempre atreita a sobrepujar o mais complicado ou desafiante dos folguedos que lhe ocorra enfrentar.

Brincar faz, todos o sabemos, parte da natureza das crianças e todas elas em tudo conseguem encontrar uma fórmula que lhes satisfaça o desejo indómito de o fazer. Mesmo nas condições mais adversas, sobretudo nas em que as ocupações mais degradantes de trabalho árduo e prolongado na jornada lhes matam o espaço e o tempo para o fazer, as crianças resistem ludicamente, mostrando que o jogo constitui a centralidade da sua vida e que, consequentemente, “[...] estão sempre prontas para qualquer tipo de brincadeira, qualquer tipo de confabulação lúdica, estão sempre

preparadas para inventar e reinventar a roda do mundo, a vida cotidiana.” (SILVA, 2003, p. 339).

Infância e ludicidade constituem, pois, um binómio umbilicalmente ligado num compromisso de importância seminal para a formação da criança face à dimensão que a presença do jogo e da brincadeira consubstanciam em todo o processo de formação do indivíduo e da concomitante utilidade de que aí e desde o dealbar da vida se caracteriza toda a presença da atividade lúdica (FOULQUIÉ, 1952, p. 109) que se (con)funde de uma forma incontornável e permanente com as vivências que enformam a vida societária de todas as crianças, com particular enfoque na que se desenvolve no interior do próprio grupo. Nesta relação de cumplicidade tácita floresce uma cultura que, como nos seus trabalhos de campo constatou Delalande (2006, p. 270), tem um papel absolutamente central dentro da cultura infantil, permitindo a abertura de corredores por onde passa a sociabilidade de atores que, por força do domínio de um património lúdico que lhes é comum, conhecem uma mesma linguagem específica em toda a sua dimensão, fazendo dela passaporte seguro para as interações grupais que lhes enriquecem o quotidiano e a conseqüente preparação para a vida.

A cultura lúdica emerge, nesta conformidade, como a afirmação própria da cultura infantil (JAMES; JENKS; PROUT, 1998, p. 99), assumindo, na sua complexidade e valor, uma dimensão de construção processual multidimensional nos seus aspectos estruturantes. Na cultura lúdica cruzam-se, como anota Brougère (1998, p. 30), o papel das experiências vividas, a aprendizagem paulatina e progressiva ao longo da infância, a agregação de elementos heterogêneos provenientes de fontes diversas, a interação grupal com toda a carga simbólica de aporte de novas e cada vez mais

complexas competências, a interpretação e aplicação das regras, a importância da criatividade, numa panóplia de saberes e fazeres que se assumem como contributos decisivos para a competência do brincante perante o brinquedo¹ e a sua vida de todos os dias.

É precisamente na riqueza da interatividade de atores portadores de repertórios lúdicos usados com maestria nas ações com que configuram as suas brincadeiras ou exercitam reiteradamente os jogos, numa procura incessante do melhor dos desempenhos, que devemos firmar a explicação para a importância do brincar como *corpus* onde se alicerça o fundamento da cultura lúdica² e, concomitantemente, desta no seio da própria cultura infantil (SARMENTO, 2006, p. 25-26). Duma cultura lúdica que não emerge isolada da cultura geral e, nesse sentido, também como ela se diversifica segundo inúmeros factores societários: as culturas lúdicas não são idênticas num país da Europa comunitária e no Japão e dentro da cultura de um país variam também segundo os meios sociais, a idade e, muito particularmente, o género da criança. Se é verdade que a cultura lúdica de uma criança varia em função da sua idade (é diferente a cultura lúdica de uma criança de seis anos da de uma outra de onze anos), não menos o é observar a clara diferença que ela comporta quando se reporta a rapazes ou raparigas.

Até há tempos não muitos idos a cultura lúdica foi marcada por uma quase imutabilidade do seu quadro configurador, com um processo de aquisição em contexto real, vivendo de uma experiência aí exercitada e acumulada pelas crianças desde o berço até à adolescência, predominantemente em grupo e interação cara a cara com irmãos, vizinhos, amigos e companheiros de escola e, maioritariamente, fora de casa. A cultura lúdica contemporânea,

como no-lo refere Brougère (2005, p. 109-110), vestiu-se de outras especificidades, nomeadamente as que comportam formas solitárias de jogo, com interações diferidas com os objectos portadores de ações e significações, sobretudo as que têm particular expressão nos jogos de vídeo portadores de novas técnicas criadoras de novas experiências lúdicas que transformam a cultura lúdica de inúmeras crianças, a que podemos acrescentar a redução para valores residuais do tempo que puderam ontem usar intensamente para a sua vivência grupal em lugares outros com plena autonomia e largueza de horizontes.

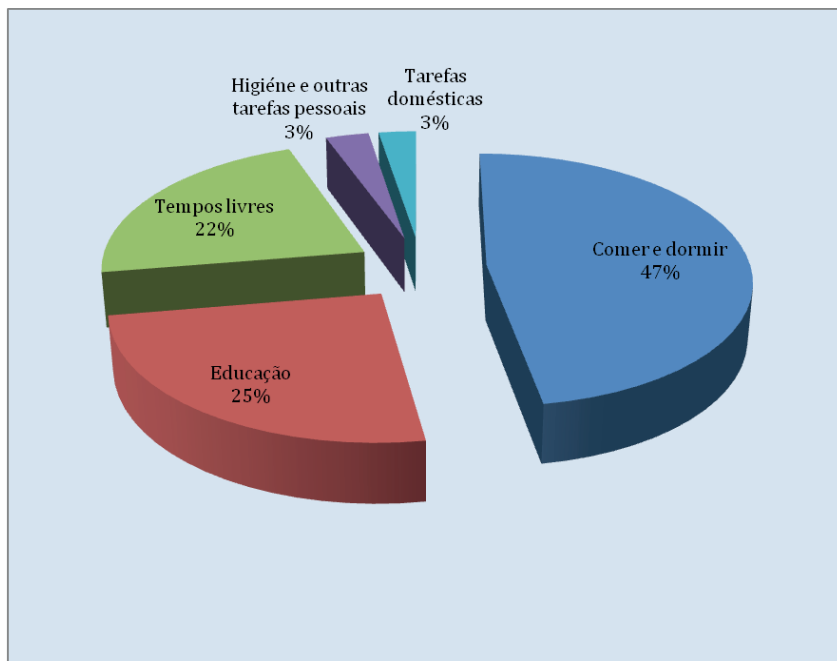
Confiscação do tempo livre das crianças

A primeira década do novo milénio inicia-se sobe o signo de um tempo livre da infância acoissado e, conseqüentemente, ameaçado por uma saga institucionalizadora das crianças mais pequenas (desde o nascimento até aos doze anos, pelo menos) ditada por condicionamentos de ordem familiar, pela gestão de expectativas escolares e pelo alargamento da oferta de serviços públicos potenciados, uns, e empurrados, outros, por essas novas realidades emergentes.

Todavia, por essa altura, como evidencia um estudo extensivo que no ano derradeiro do precedente milénio o INE tornou público, decorrente de um inquérito à ocupação do tempo junto da população portuguesa mais jovem (INE, 2001), ainda havia um corredor com alguma largueza através do qual poderia passar um tempo potencialmente livre para ser construído pelas crianças, mas já com cerca de quatro quintos do tempo diário total determinado e com

agenda previamente estabelecida pelos adultos (gráfico 1), notando-se que a educação, embora constitutiva de um tempo dominante em relação aos demais (com a natural exceção do volume de tempo que as crianças necessitam de despendar para dormir e prover as várias refeições de que diariamente necessitam para a prossecução de uma vida saudável), ainda detinha apenas a posse de um quarto do tempo das crianças, que no que concerne à ocupação com tarefas domésticas se apresentava pouco mais do que residual, à laia, aliás, do que acontecia com o tempo consumido diariamente em cuidados de higiene e outras tarefas pessoais não englobáveis no tempo gasto para dormir e comer representativo de um gasto de quase cinquenta por cento do tempo diário de uma criança.

Gráfico 1 – Orçamento temporal diário das crianças (6-14 anos)



Fonte: elaboração do autor, a partir de dados do INE (2001).

Durante os seus tempos livres, diz o estudo em apreço, as crianças ocupavam-se, por essa altura, com uma plêiade de atividades conformes aos seus gostos, ligeiramente variáveis com o avanço da idade, mas claramente dominadas pela magia da televisão e pelo gosto manifesto pelo convívio. A brincadeira, curiosamente, ou talvez não, ficava distante das principais prioridades de lazer, e, mesmo aí, firmava-se com algum destaque apenas junto da faixa etária mais nova (quadro 1).

Olhando o tempo gasto com as atividades que pautavam a agenda ocupacional dos tempos de lazer das crianças (quadro 2), sobressai uma curiosa dialéctica entre a televisão e os eventos sociais, com estes, globalmente, a prevalecerem sobre a presença daquela no quotidiano das crianças. No escalão etário dos mais velhos, o exercício físico aparece no ponto intermédio do elenco das seis atividades que mais tempo consomem do tempo de lazer das crianças. O tempo de convívio que encontramos como um dos mais participados pelas crianças, é, contudo, o que menos custos temporais comporta no conjunto das cinco atividades que nesta vertente elencamos.

Quadro 1 – Atividades de lazer mais participadas pelas crianças

6 a 9 anos		10 a 14 anos		6 a 14 anos	
Atividade	%	Atividade	%	Atividade	%
Televisão	92,3	Televisão	91,4	Televisão	91,7
Convívio	69,9	Convívio	60,3	Convívio	64,3
Jogos e passatempos	51,6	Viagens	50,8	Viagens	50,4
Viagens	49,9	Eventos sociais	33,7	Jogos e passatempos	39,4
Eventos sociais	43,7	Exercício físico	32,1	Eventos sociais	37
Brincar	43	Jogos e passatempos	30,7	Exercício físico	27,5

Fonte: elaboração do autor, a partir de dados do INE (2001).

Dez anos depois e por força do avolumar da agenda escolar, consequência do aumento da carga horária que prende à escola os alunos para cumprirem um programa de atividades ditas extra-curriculares, mas com todo o formato e conteúdos programáticos como se de aulas curriculares se tratasse, o panorama alterou-se significativamente.

Quadro 2 – Atividades de lazer com que as crianças mais dispêndio de tempo têm

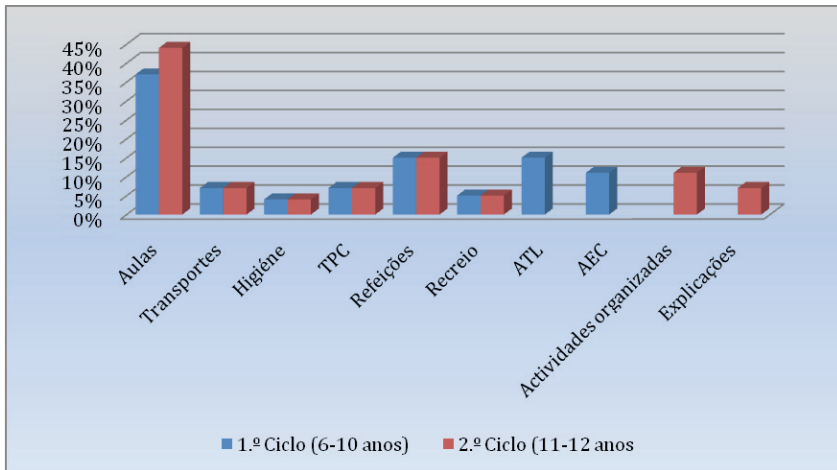
6-9 anos		10-14 anos		6-14 anos	
Atividade	T	Atividade	T	Atividade	T
Eventos sociais	2:45	Televisão	2:37	Eventos sociais	2:36
Televisão	2:22	Eventos sociais	2:28	Televisão	2:31
Convívio	1:42	Exercício físico ³	1:39	Jogos e passatempos	1:34
Jogos e passatempos	1:35	Jogos e passatempos	1:32	Exercício físico ⁴	1:31
Brincar	1:25	Atividades cívicas e comunitárias	1:25	Convívio	1:29

Fonte: elaboração do autor, a partir de dados do INE (2001).

Ao peso dessa exigência, a que, tido, embora, o seu carácter facultativo, a esmagadora maioria das crianças do 1º ciclo aderiu, por força dos imperativos que resultam das condicionantes e/ou condicionantes familiares de que anteriormente falamos, e que, conjuntamente com a escola curricular, ocupam mais de metade do dia vivido para além do sono e dos aprovisionamentos alimentares, todas as demais atividades soçobraram, apagadas que o foram também com explicações e atividades organizadas para sobrecarregar a vida das crianças do 2º ciclo, deixando a umas e outras uns minguados 5% do orçamento temporal diário para atividades de recreio, pois algum tempo sobejante depois do uso daqueles é consumido no vaivém diário dos transportes ou, para

muitas das crianças do 1º ciclo, em ATLs ciosos de cumprirem também um programa para escolar, de apoio ao estudo ou con-substanciado no seu próprio ‘projeto educativo’ (gráfico 2).

Gráfico 2 – Uso do tempo das crianças



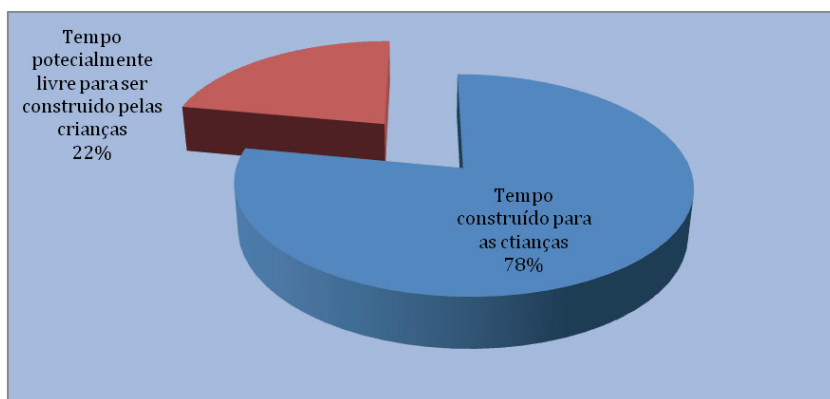
Fonte: elaboração do autor, a partir de Araújo (2009, p. 49).

Significa isto que, transcorrida uma década apenas, uma bem intencionada forma de (a)pr(ov)isionar o tempo das crianças lhes cassou de uma forma radical o tempo livre que em tempos não muito idos fez a felicidade de todas quantas puderam por aí sentir o pulsar da sua própria existência em plena liberdade, sem peias, nem ‘gaiolas’ que, por muito douradas que se configurem, não perdem nunca o jeito de cárcere que lhes marca o formato e, nele, a formatação dos seus utentes.

De uma agenda que há dez anos atrás, embora já marcadamente desenhada pelos adultos num grande lastro da sua extensão, ainda tinha por lá ilhada uma quinta parte do programa aonde, latente, espreitava um naco de tempo social para ser construído

pelas crianças a que ainda não tinham deitado mão (gráfico 3)⁵, passou-se para uma outra que cortou cerce esse orçamento temporal para o reduzir a uns irrisórios vinte avos de todo o longo tempo que uma criança hoje anda verdadeiramente enclausurada numa vida que para ela outros concebem sem a terem nem acharem (gráfico 4)⁶ de segunda a sexta-feira de cada semana⁷.

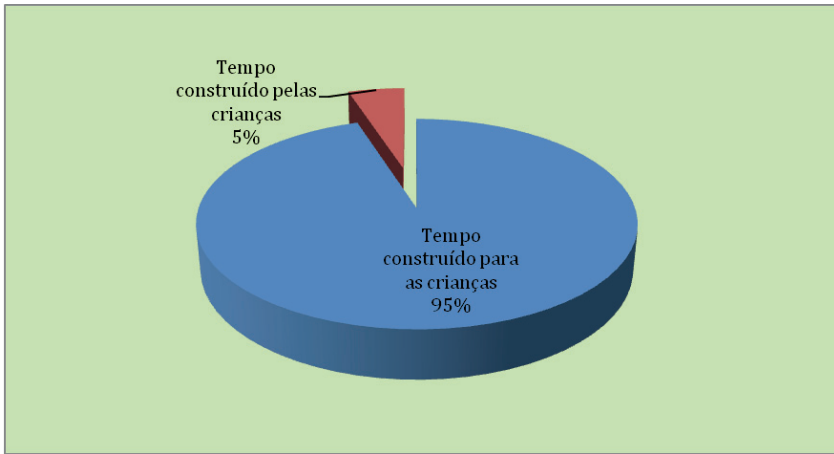
Gráfico 3 – Distribuição diária do tempo no dealbar do milénio (crianças entre os 6 e os 14 anos)



Fonte: elaboração do autor, a partir de dados do INE (2001).

Como sustenta Araújo, ao olhar o retrato com que hoje se pode registrar a vida da esmagadora maioria das crianças portuguesas do levantar ao deitar, parece instalado um certo caos entre os tempos de atividades obrigatórias e os tempos de atividades não obrigatórias, pois “[...] a forma como lhes sobrecarregamos o tempo acaba por não as ajudar a ter a noção dos tempos sociais e a dizer-lhes que elas têm quase que exclusivamente tempo de trabalho” (2009, p. 48), tal é a dimensão do desajustamento que entre aqueles dois tempos se alojou na vida das crianças.

Gráfico 4 – Distribuição diária do tempo após a implementação da chamada “escola a tempo inteiro” (crianças do 1º ciclo)



Fonte: elaboração do autor, a partir de Araújo (2009, p. 49).

São de toda a índole os condicionalismos que desequilibram as contas com que aferimos o tempo social das crianças, que a jusante nos falam dum tempo próprio encurralado e minguado para desespero de Kairós, absolutamente impotente para parar a montante a vertiginosa presença de Cronos a assoberbar todo o tempo do tempo a que paradoxalmente se chama tempo da criança.

São tão difíceis, quão urgentes, os caminhos que se impõe sulcar por entre tão arnoso chão em que as crianças socialmente vivem e se movem, onde o apelo do direito aos direitos deixe de constituir, duas décadas depois da adopção universal da CDC, retórica de circunstância e que, conseqüentemente, esta não constitua apenas uma bonita moldura onde muito do que se postulou para a vida da vida das crianças continua teimosamente encaixilhado, e se torne, de facto, numa verdadeira *tábua da lei* no respeito pela alteridade geracional que torna as crianças e o mundo da infância que as integra um espaço com lugar por inteiro no concerto de toda a sociedade.

Estilo de vida ou vida com estilo?

O uso do tempo quotidiano das crianças do novo milénio reflete em toda a sua dimensão a mudança dos estilos de vida que desde sempre pautaram o dia a dia das raparigas e, sobretudo, dos rapazes que enchiam, por muito tempo, de buliçosa alegria as ruas, as praças, os largos e todos os demais cantos e recantos onde fosse possível ocupar algum do muito tempo que há escassas duas ou três décadas atrás dispunham para gastar em seu próprio proveito e prazer.

Da captura do tempo social por uma teia ardilosamente montada de organizações particularmente criadas para o efeito emergiu um conjunto de rotinas de vida das crianças, que não só as retirou da convivialidade grupal e autónoma, como as condenou a níveis de inatividade física e conseqüente ausência de uma vida airada imanentes ao sedentarismo que marca os seus dias deveras preocupantes, com o conseqüente perecimento do tempo espontaneamente livre (NETO, 1997; NETO, 2000; PEREIRA, 2006; SERRANO; NETO, 1997).

Uma ampla conjugação de um conjunto variado de factores explica o assalto que os adultos fizeram quase que por inteiro ao tempo das crianças. De uma forma sistematizada, podemos encontrar com Neto (2006) e reprimando alguns traços que anteriormente referenciamos, um fio condutor capaz de explicar a génese e a consolidação deste fenómeno constrangedor que redesenhou o mapa quotidiano da vida das gerações mais novas:

- O aumento da formalidade da vida escolar com a conseqüente sobrecarga do horário escolar diário com mais atividades de cariz curricular, ou lá muito próximo, com muito pouca valorização dos tempos de recreação;

- O persistente poder quase ilimitado do *pequeno ecrã* que a tudo consegue acudir, as potencialidades do vídeo, o fascínio dos jogos electrónicos, o lugar que o computador conquistou socialmente e a magia do telemóvel constituem outros tantos ‘bons motivos’ para agarrar às crianças muito do seu tempo em cada dia;
- O aumento de atividades e jogos institucionalizados de índole desportiva, artística ou religiosa, configurados num *corpus* organizacional que deles faz autênticas ‘escolas paralelas’ a quem, quantas vezes, se quer atribuir o papel de substitutos ideais do tempo verdadeiramente livre (para, por exemplo, o jogo espontâneo e exploratório) e nesse sentido constitutivos de uma ‘boa agenda’ de uso dos tempos libertados pela escola.

Se a estes fenómenos juntarmos o aumento da insegurança e, dela emergente, da proteção que leva as famílias a baixar o nível de confiabilidade dos filhos ao uso de tempos que ocorram em domínios exteriores à casa e às instituições e, pela confluência de todos os factores enumerados, à diminuição do nível de independência de mobilidade e de autonomia das crianças, teremos encontrado o essencial do cardápio em que se sustenta a nova vida que marcadamente cada criança vai vivendo na pós-modernidade.

Esta realidade vai inquietando a sociedade, conhecedora que começa a ficar dos alertas que a ciência vai produzindo e da constatação contextual das dificuldades que os desequilíbrios vão provocando às crianças (NETO, 2006). Sedentarismo e obesidade, isolamento e privação do convívio interpares e degradação das oportunidades de jogo e atividade física constituem alguns bons exemplos do estado do problema.

Tempo pivô e claramente cada vez mais dominante entre os outros tempos sociais, o tempo escolar aparece no topo das preocupações sociais, o que, aliás, tem entre nós históricas razões existenciais (FERRÃO, 1913). No primeiro quarto do século passado já se fizera tempo do eclodir de outras vozes de higienistas preocupados com o aumento da carga horária da escola e as consequências daí emergentes para o desenvolvimento de quadros de esgotamento intelectual das crianças (*surmenage*) obrigadas a permanecer por longo tempo na escola (6 horas por dia em 1922).

Nove décadas depois, talvez a questão esteja mais candente do que nunca, embora em Portugal pareça, por enquanto, adormecida no embalo com que sossegou a vida das famílias e resignou os adultos mal despertos para a complexidade do problema, bem ao arrepio da grande discussão que em França corre pela concentração de todo o tempo escolar em quatro dias com a consequente carga horária hebdomadária aí concentrada e o que de nefasto tal representa para o desequilíbrio dos ritmos cronobiológicos das crianças e o consequente prejuízo daí imanente para o normal fluir dos ritmos escolares, bem como para o planeamento dos tempos extraescolares, sobretudo os que ao lazer dizem respeito e que tão importantes se mostram a uma cuidada e integrada, porque planeada, agenda temporal das crianças.

Sem exageros de retórica ou pretensões românticas em torno da problemática em apreço, não é vislumbrável a inversão do rumo que tem levado. A invenção da pequena infância (PLAISANCE, 2004), tida como idade fundamental para o desenvolvimento afectivo, intelectual e social do ser humano, tem inspirado práticas educativas e a imposição até de conteúdos curriculares programáticos às ações junto delas empreendidas com tal sentido. Teme-se, como sustenta Mollo-Bouvier (2005, p. 401), que às boas

intenções antecipatórias com que se pretende acelerar o processo de socialização algo acabe por soçobrar, pela impossibilidade de se determinar o verdadeiro alcance do que se está a fazer. Sabe-se, isso sim, é que outros valores hão que são pulverizados em nome da pressa de educar e ensinar com formato. Como, em jeito de desabafo, diz esta autora, “[...] parece, às vezes, que os nossos filhos, mesmo se se tornaram desafios ideológicos e económicos importantes aos quais concedemos um interesse particularmente apaixonado, estão a ser progressivamente despojados do tempo da infância.” (MOLLO-BOUVIER, 2005, p. 401).

Na verdade, a vida das crianças vive-se hoje numa dupla e contrastante realidade: intramuros (de casa, da escola, das outras instituições e das cercas, gradeadas ou aramadas, que fecham os habitualmente reduzidos espaços de recreação, quando os há), e neles metidas entretempos que não controlam, e na emergente e urgente necessidade de as fazer novamente saltá-los e partir à descoberta do muito mundo que há para além deles, recuperando um outro estilo para a vida capaz de estabelecer o equilíbrio entretanto perdido.

A luta contra o *surmenage*, venha de onde vier, contra a vida sedentária e contra a institucionalização hegemónica da vida das crianças impõe novas formas de olhar o seu tempo bem mais adentro na busca de fórmulas outras que o libertem, de facto, das malhas em que, entretanto, está caído, deixando-o alastrar por campos onde livremente também se constrói o capital cultural das crianças.

Perscrutando a realidade de ontem e de hojei

Junto de dez famílias onde pudemos congregar quatro gerações vivas (bisavós, avós, pais e filhos) abrangendo o arco temporal de

um século, fomos ao encontro das formas de vida que, enquanto criança, cada um dos elementos que nessa condição (presente para alguns, passado próximo para outros e já distante no tempo para os de mais idade) se nos contou, pôde experienciar, com particular enfoque nas brincadeiras que num tempo próprio e entre as demais crianças do seu tempo viveram em liberdade plena, quadro em que sustentamos o estudo qualitativo para a isto responder.

Na cidade de Braga (três famílias) na vila de Vila Verde, urbana com evidentes contornos de ruralidade (cinco famílias), nas freguesia de Barbudo, meeira entre o rural e o urbano (uma família) e na profundamente rural de Dossãos (uma família), ambas do concelho de Vila Verde, num conjunto diversificado pela coexistência entre os grupos familiares de estratos sociais diferenciados entre si e, não raras vezes, dentro das próprias famílias pela ascensão que os mais novos foram tendo na vida que puderam seguir, sobretudo porque integram o lastro populacional que conseguiu alcançar padrões de escolarização e de capacitação que os catapultou para novas e melhores formas de vida, recolhemos em vídeo depoimentos produzidos pelos grupos familiares em entrevistas colectivas, o que se revelou de importância seminal para uma primeira triangulação de dados que a interação grupal permitiu, quer pela confirmação que cada depoente podia logo obter de um ou outro aspecto focado que lhe oferecesse dúvidas, quer, também, pela interpelante ação que saía amiúde de um ou outro discordante do dito, pronto a repô-lo no lugar certo de imediato.

Tidas as falas dos setenta e nove informantes que os grupos familiares totalizavam, procedemos à sua transcrição e posterior edição, encetando a partir daqui a necessária triangulação (FLI-

CK, 2005) e competente análise do seu conteúdo (BARDIN, 1995) na expectativa de encontrar resposta para as inquietações com que para a pesquisa em apreço partimos e disso, concomitantemente, dar a conta que é devida.

O fechar de um ci(r)c(u)lo

O quadro sinóptico que legenda o mapa da geografia das brincadeiras testemunhadas por quatro estratos geracionais (quadro 3), seguindo nele hierarquicamente a força e importância espaço-temporal com que cada um dos domínios elencados se apresentou nos depoimentos recolhidos junto dos informantes, conta com particular pertinência uma história que não tem um fim nada condiscente com o que o demais conteúdo de todo o enredo parece querer indiciar.

Quadro 3 – Sinopse da geografia dos lugares da brincadeira

Divisão Etária	Lugares da Brincadeira		
	Cidade	Vila	Campo
Bisavós	<i>Esp. público:</i> rua, parque <i>Nat. :</i> montes, campos e rio <i>Esp. institucional:</i> escola e catequese <i>Esp. privado:</i> casa, quintal	<i>Espaço público:</i> largos <i>Natureza:</i> campos e montes <i>Espaço institucional:</i> escola e catequese	<i>Natureza:</i> campos e montes <i>Espaço privado:</i> casa (quintal) <i>Espaço institucional:</i> escola e catequese
Avós	<i>Espaço público:</i> rua, largo, avenida <i>Nat.:</i> campos, monte, rio <i>Esp. institucional:</i> escola, catequese, escuteiros <i>Esp. privado:</i> casa, quintal	<i>Espaço público:</i> largos <i>Nat.:</i> campos e montes <i>Espaço institucional:</i> escola e catequese <i>Espaço privado:</i> casa e quintal	<i>Natureza:</i> campos, montes, caminhos e largos <i>Espaço privado:</i> casa (quintal) <i>Espaço institucional:</i> escola e catequese

Pais	<i>Espaço público:</i> rua, largo, jardim <i>Natureza:</i> campos, montes <i>Esp. institucional:</i> escola, catequese e ATL <i>Espaço privado:</i> casa e quintal	<i>Espaço público:</i> largos <i>Natureza:</i> campos e montes <i>Espaço privado:</i> casa e quintal <i>Espaço institucional:</i> escola e escuteiros	<i>Natureza:</i> campos, montes, bouças, caminhos <i>Espaço público:</i> largos, estrada, escola (fora de aulas) <i>Espaço institucional:</i> escola, catequese <i>Espaço privado:</i> casa e quintal
Filhos	<i>Esp. institucional:</i> escola <i>Espaço privado:</i> casa <i>Espaço público:</i> rua, praça, pracetas (junto à casa)	<i>Esp. institucional:</i> escola <i>Espaço público:</i> caminho, parque, largo <i>Nat. :</i> monte, campos	<i>Natureza:</i> campos, montes <i>Espaço privado:</i> casa e quintal <i>Espaço institucional:</i> escola e catequese
	<i>Esp. institucional:</i> escola, jardim, creche <i>Espaço privado:</i> casa, quarto de brincar	<i>Esp. institucional:</i> escola <i>Espaço privado:</i> casa, quintal, parque <i>Esp. público</i> junto à casa	<i>Espaço institucional:</i> escola, catequese <i>Espaço privado:</i> casa e quintal <i>Espaço público:</i> junto à casa

Fonte: elaboração do autor, a partir dos dados empíricos.

Ao longo de quase todo o século vinte e na aurora do novo milénio que lhe sucede assistimos à constância do ambiente que rodeou o mundo brincante das crianças por mais de oito décadas e, abruptamente, ao fechamento desse grande círculo, que tinha como limites o horizonte, para as apertadas fronteiras da casa, muito por dentro e, de quando em vez, pela porta ou portal, e para as instituições que da vida das crianças tratam também, num passe de mágica, quase apetece dizer, que num ápice volatilizou a natureza e o espaço público de que o ser humano se apropriara para seu usufruto, numa inter-relação historicamente tão presente como a existência simultânea de uns e outro o são no planeta que habitam.

Os três estratos geracionais mais velhos nossos informantes nasceram e cresceram num país que até ao início da década de sessenta

se manteve configurado numa profunda, persistente e atrasada vida de campesinato generalizado (BARRETO, 2007, p. 5; SILVA, 2008, p. 7) disseminada por todo o território nacional, altura em que se começa a acentuar o processo de desruralização do país com o engrossar dos movimentos migratórios que transmutam do campo para as cidades costeiras o grosso da nossa população indígena (SILVA, 2008, p. 7-8), anunciadores do declínio definitivo de um tempo longo em que Portugal esteve profundamente mergulhado (BAPTISTA, 1996) e que já dera sinais de vacilação em meados dos anos cinquenta nos territórios agrícolas de fronteira (GODINHO, 2003). Por este tempo e como anota Barreto, “a sociedade era ainda muito marcada pela ruralidade. Mesmo as pequenas cidades e vilas eram de cariz rural” (2007, p. 6), imagem e realidade que Braga e Vila Verde então evidenciavam da forma muito marcante como, tida a devida proporcionalidade, do meio dos montes, campos e quintas os casarios dos seus aglomerados urbanos então emergiam suavemente.

Neste cenário, a criança urbana tanto brincava nas ruas ou nos largos como nos campos (KROM, 2006, p. 23; LAVADO, 2007, p. 50) vivendo nessas sociedades tradicionais a gandaiar numa (des)preocupada aprendizagem inter pares de muitas coisas da vida (AMADO, 2005, p. 80; 2006, p. 61). Por esse tempo, o bucolismo das aldeias ensombrava num lastro abrangente a vida pacata das zonas urbanas onde sobejavam os espaços públicos, que adquiriam, então, conseqüentemente, a função primordial que a *praxis* humana lhe confere (CERTEAU, 1994, p. 202) e sem a qual a sua verdadeira razão existencial se dilui.

Não espanta, pois, que, por força dessa realidade muito homogênea, espaço público e natureza andassem umbilicalmente ligados às crianças numa alternada convivência que só a conotação fundamentalmente urbana daquele (ASCHER, 1998, p. 172) justifica que poucas vezes o juntemos com esta quando dos espaços de aldeia falamos. Mas, em boa verdade, o que conta é que o essencial da vida brincante de cada criança se fazia fora de portas, particularmente para

longe a dos rapazes, numa envolvimento que a ninguém excluía e de que nenhuma das crianças que se nos contaram pelas vozes dos adultos que são hoje se quisera alguma vez sentir arredada. No demais, presença marcante na vida lúdica delas, a escola, muito mais nos caminhos que para lá confluíam do que nos interlúdios minguidos de um tempo escolar que, habitualmente, ainda se ficava pela metade de cada jornada em metade dos dias de cada ano, e, numa configuração semelhante, a catequese ao fim da cada semana seguindo a par do calendário escolar. Os caminhos (arruados, terrados, calcetas ou simples carreiros campestres) transformavam-se, desse modo, em espaços públicos da brincadeira tal qual como as ruas da cidade, e o espaço escolar adquiria igual dimensão quando as crianças dele se serviam livremente para os ajuntamentos brincantes depois das aulas de cada dia, aos fins-de-semana, feriados e nos períodos de férias.

As três décadas com que se findou o segundo milénio marcam, indubitavelmente, um ponto de viragem na situação. Portugal vive por essa altura um processo de urbanização intensa e acelerada que substituiu a sociedade rural, até então predominante, por uma outra urbana frágil e desorganizada (BARRETO, 2007, p. 5), na senda, aliás, do que acontece um pouco por todo o mundo, assolado pela dimensão global de que este fenómeno se reveste e das consequências que lhe estão estritamente ligadas, bem patentes nas concentrações massivas de pessoas – nos países industrializados 60 a 90% da população vem viver para as áreas urbanas – que passaram a ocupar os espaços que antes apenas uma pequena minoria habitava (GIDDENS, 2004, p. 574).

Com este inchamento desmesurado a urbe tradicional pereceu e a cidade grande que sobre e para além de si se ergueu trouxe consigo muito tráfego para as ruas, a ocupação habitacional em larga escala dos baldios e das quintas que as orlavam, bem como das praças e largos agora transformados em parques de estacionamento por tudo quanto é lado, e, motor de tudo isso, muita gente que na sua torrente arrasta tudo o que a sociedade comporta, sobretudo o seu lado perverso e a consequente

criminalidade que lhe está associada, com os medos que suscita e o sentimento de insegurança que provoca nas pessoas, por isso fugidias dos espaços públicos, que, assim, perdem a vida que historicamente lhes davam os passantes com as suas interações e presença constantes e com elas a identidade que lhes marcava uma relevância social que não têm mais, transformando-se, por isso, em não lugares sem sentido nem significado social algum (AUGÉ, 1993, p. 83).

Foi com este apagamento dos espaços citadinos onde brincaram bisavós, avós e pais, que o estrato geracional dos filhos se deparou e teve de confrontar, num cenário de todo incompatível com as práticas que nesses arcos temporais deram colorido e expressão às infâncias deles, pelo que agora, concomitantemente, outros cenários terão de ser encontrados para a recomposição de um quadro que, mais tarde ou mais cedo, conheceu o mesmo desígnio um pouco por todo o lado (e. g. KINOSHITA, 1984 e 2009; PASTOR, 1991, p. 80-83). Nesta conformidade, em pouco tempo e de forma, para já, irreversível, o espaço público perdeu para a primeira metade deste estrato geracional que nos fica mais próximo no tempo a centralidade que outrora deteve, mantendo apenas uma expressão mínima nos bocados das ruas, praças ou praticas fronteiriças aos locais de residência, e desapareceu mesmo das suas vidas na metade mais jovem (crianças entre os seis e os doze anos), sobrepujado por uma institucionalização chamada a suprir esta necessidade, acrescida, ainda, com a que do espaço privado doméstico para aí confluiu por impossibilidade manifesta de lá manter as crianças sem o amparo do pai ou da mãe ocupados fora de casa no trabalho de manhã à noite. É neste quadro acanhado que as crianças da cidade se têm de haver hoje para brincar: na escola, jardim ou creche durante o longo tempo que por lá permanecem e em casa onde até podem encontrar um quarto apenas afecto a esse efeito. Apenas isso.

Na vila, a problemática que assolou a cidade penetrou de forma mais lenta e ainda foi trazendo pela natureza e pelo espaço público com acentuada visibilidade as infâncias dos mais idosos do

primeiro estrato geracional, mas já com a presença bem vincada da vida institucionalizada, sobretudo escolar, tal qual acontece na aldeia onde os mais velhos dos mais novos ainda brincaram nos montes e nos campos onde o fizeram também os seus avoengos. Todavia, se o bulício desordenado e perigoso da cidade ou o alastrar dos seus problemas às zonas urbanas mais pequenas ainda não se faz sentir no campo, não passam, porém, despercebidas as ocorrências que acolá atrapalham a vida das pessoas, trazidas portas adentro pela comunicação e informação que hoje marca presença constante no seu quotidiano, arrastando para aí naturais tendências securitárias que levam as famílias a conduzirem as crianças para o recato da casa ou da instituição que as acolhe oficial ou oficiosamente. Mesmo assim, ainda sobram pelo campo algumas nesgas que juntam aos espaços brincantes domésticos e da instituição escolar os que ficam da catequese e de umas quantas surtidas tacitamente aceites pelos adultos ao exterior da casa, mas sempre ali por muito perto – as crianças dos meios rurais têm sempre mais oportunidade de se apropriarem dos espaços não ocupados (CHUDACOFF, 2007, p. 4) – o que, se na vila tem algum arremedo ainda, na cidade desapareceu definitivamente, sobretudo se do uso do espaço público para brincar se trata, por muito restrito que seja, já que, para além daqui e como o era, ainda, até há década e meia atrás, é coisa impensável nos tempos que correm em todos os lugares.

Atenta esta nova realidade, ganham, por isso, novos sentidos os espaços de recreação que, historicamente, já foram, como transparece dos dados empíricos aqui em discussão, marcando presença indelével nos quotidianos das crianças ao longo dos vários estratos geracionais, sobretudo no contexto escolar (DELALANDE, 2002, p. 31; JARRETT, 2003), enquanto o clamor que vai crescendo um pouco por todo o lado contra este estado de coisas (e.g. GOODENOUGH, 2003 e 2007) não surtir os efeitos que lhe subjazem: devolver o espaço público às crianças com quem se terá de fazer também o reclamado “reencantamento da vida urbana” (LOPES, 2007, p. 71) na defesa do seu direito a um espaço

público partilhado (SCHIBOTTO, 2009) que (re)abra as portas a uma efetiva “reinfantilização dos contextos da vida quotidiana” (DELGADO, 2005, p. 13) por todos os lugares e, particularmente, também nos que levaram as crianças aos encontros encantados com a natureza, tão bem reflectidos nas palavras emocionadas de Unamuno:

Indecible es el efecto que en nosotros, niños urbanos, nacidos y criados entre calles, causaba el campo. Y gracias que le había, fresco y verde, a los ejidos mismo de la Villa. El campo es ante todo para el niño aire y luz libre [...] El campo era para nosotros el que podíamos correr, el de las yerbas y matas y bichos de todas classes. (1909/2006, p. 31-32).

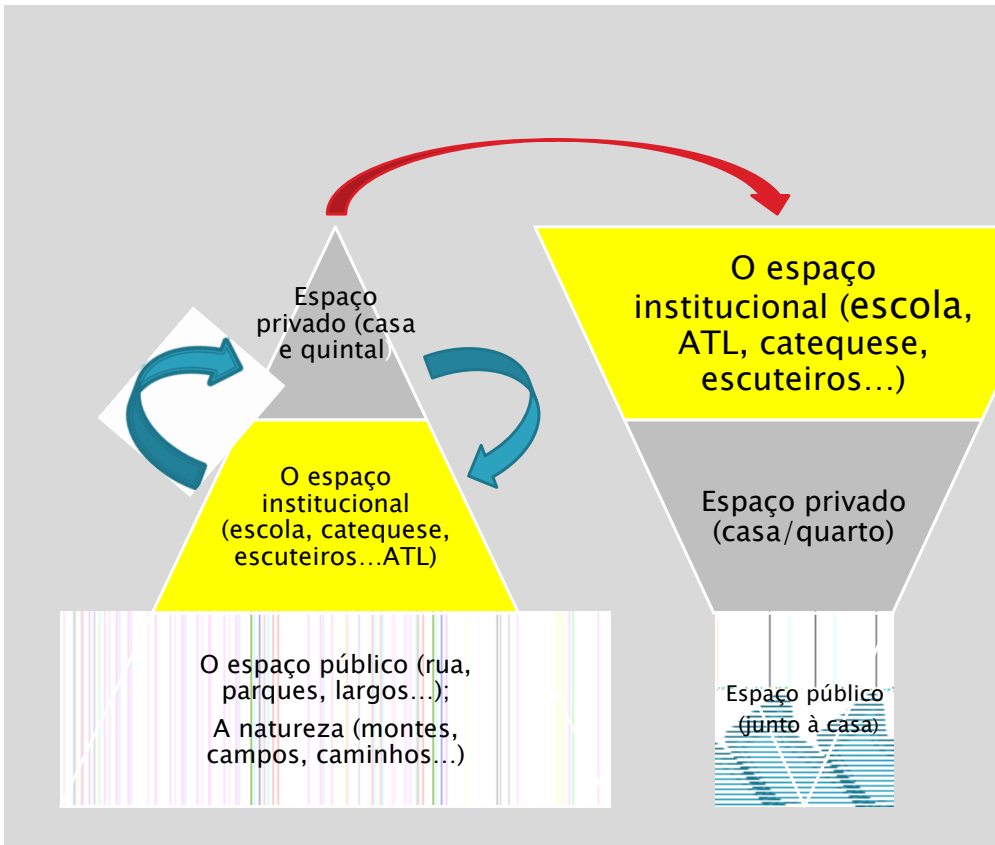
O que, a acontecer, voltará a realinhar a geografia das brincadeiras das crianças por um mapa que guiou os três estratos geracionais mais velhos do universo estudado, mas que, todavia, para o que lhes sucedeu, se tornou, num pulo temporal, num primeiro momento difuso e bem logo a seguir numa carta distorcida que aqueles têm tanta dificuldade em ler como este em a deles entender na sua histórica e persistente dimensão. No-lo disseram a forma alinhada como o diálogo intergeracional das entrevistas em grupo nas famílias se processou quando dos lugares e tempos da brincadeira dos estratos geracionais mais velhos falávamos e da contrastante separação que sempre quebrou essa harmonia quando a palavra passava para os do estrato mais recente.

NOTAS CONCLUSIVAS

A figura 1 traduz com contrastante expressividade a reconfiguração que se processou na agenda da vida quotidiana das crianças, com uma completa inversão das condições que o tempo de agora exageradamente alargou no que à institucionalização concerne, gastando-se a fatia que dele sobra muito pela casa e apertando-se para

perto da diluição o que pode ser livremente auferido, num gritante contraste com o que lhe antecedeu fortemente sustentado numa base sólida onde os espaços públicos urbano (rua, parques, largos, praças e praçetas) e rural (caminhos, largos e lugarejos), mais a mistura destes com o privado que a natureza mesclava, sem barreiras ou guardado por vedações facilmente escaláveis, tornando rapidamente a vida *outdoor* das crianças numa saudosa realidade que só as gerações maiores podem evocar, perecendo aqui uma parte significativa da educação informal que por aí era produzida entre os grupos de coetâneos e que conferia às suas vidas um estilo compaginável com o que reconhecidamente neles vai correndo, com particular relevância para a praxis lúdica e toda a carga formativa que a sua dimensão indubitavelmente contém.

Figura 1 – À entrada do terceiro milénio inverteu-se radicalmente a pirâmide em que antes se configurou o estilo de vida das crianças



Fonte: elaboração do autor, a partir dos dados empíricos.

Hoje, às crianças, mais do que propiciar uma vida com estilo respeitadora da sua condição e, nesse sentido, capaz de no seu quotidiano abrir espaços para que o que lhes é devido tenha o seu lugar e nesse lugar elas também caibam por inteiro na expressão mais genuína das suas culturas próprias, que na cultura lúdica primordialmente se consubstanciam, é-lhes imposto um estilo de vida onde a instituição e o adulto são presença sufocante e açambarcadora do seu dia a dia, que, nesse contexto, tudo absorve. Lá fora, o mundo urbanizado e de perigos mil em que cada vez estão mais mergulhadas traz cuidados que ajudam a empurrar as coisas portas adentro e a tornar cada vez mais difícil o

retorno ao velho estilo de vida onde a brincadeira livre e espontânea ocupava boa parte do lastro de cada dia.

Tempo crepuscular, este, de um acertado modo de viver das crianças, concomitantemente, por agora, anunciador do fim de um ciclo intemporal e da transmutação de uma vida com estilo num estilo de vida negador desse velho paradigma que, historicamente, acompanhou o crescimento de todas elas.

REFERÊNCIAS

AMADO, João. Infância e Literatura – Eco das brincadeiras infantis.... **Cadernos de História da Educação**, n. 4, p. 71-81, 2005.

_____. Na Gandaia das Ruas... Testemunhos literários das aprendizagens entre crianças. **Munda**, n. 49, p. 55-62, 2006.

ARAÚJO, Maria José. **Crianças Ocupadas**. Parede: Prime Books, 2009.

ASCHER, François. **Metapolis**. Oeiras: Celta, 1998.

AUGÉ, Marc. **Los ‘No Lugares’**: Espacios del Anonimato. Barcelona: Gedisa, 1993.

BAPTISTA, F. Declínio de um tempo longo. In: BRITO, Joaquim Pais de; BAPTISTA, Fernando Oliveira; PEREIRA, Benjamim (Org.). **O Voo do Arado**. Lisboa: Museu Nacional de Etnologia, 1996. p. 35-75.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: 70, 1995.

BARRETO, António. Mudar de Vida. O fim da Sociedade Rural. In: BARRETO, António; PONTE, Joana. **Portugal, um Retrato Social -**

3. Lisboa: Rádio Televisão Portuguesa/Jornal Público, 2007.

BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, Tizuko. **Brincar e suas Teorias**. São Paulo: Pioneira, 1998. p. 19-32.

_____. **Brinquedo e Cultura**. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Jouer/Apprendre**. Paris: Economica Anthropos, 2005.

CERTEAU, Michel de. **A Invenção do Cotidiano**. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHUDACOFF, Howard. **Children at Play: An American History**. New York: New York University Press, 2007.

COCKERHAM, William; RUTTEN, Alfred; THOMAS, Abel. Conceptualizing contemporary health lifestyles: moving beyond Weber. **The sociological quarterly**, v. 38, n. 2, p. 321-342, 1997.

DELALANDE, Julie. Comment le group s'impose aux enfants. **Empan**, n. 48, p. 27-31, 2002.

_____. Le Concept Heuristique de Culture Infantine. In: SIRORA, Regine (Org.). **Elements pour une sociologie de l'enfance**. Rennes: Presses Iniversitaires de Rennes, 2006. p. 267-274.

DELGADO, Manuel. Em busca del espacio perdido. In: CABANELLAS, Isabel; ESLAVA, Clara (Coords.). **Territorios de la Infancia: Dialogo entre Arquitectos e Pedagogia**. Barcelona: Graó, 2005. p. 11-17.

FERRÃO, A. *Surmenage* escolar. In: TERCEIRO CONGRESSO PEDAGÓGICO, 1912. Lisboa: Imprensa Nacional, 1913. p. 41-130.

FLICK, Uwe. **Métodos Qualitativos na Investigação Científica**. Lisboa: Monitor, 2005.

FOULQUIÉ, Paul. **As Escolas Novas**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1952.

GIDDENS, Anthony. **Sociologia**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2004.

GLASMAN, Dominique. **Une enfance sans temps mort**. 2007. Disponível em: <Scienceshumaines.com>. (Grands Dosssiers, 8).

GODINHO, Paula. Futuro dos Territórios Rurais numa Europa Alargada. In: COLÓQUIO HISPANO-PORTUGUÊS DE ESTUDOS RURAIS, 5., 23-24 out. 2003, Bragança. **Anais...** Disponível em: <http://www.sper.pt/VCHER/Pdfs/Paula_Godinho.pdf>. Acesso em: 10 maio 2010.

GOODENOUGH, Elizabeth. **Secret Spaces of Childhood**. Michigan: University of Michigan Press, 2003.

_____. **Where Do the Children Play?** A Study Guide Film. Michigan: SOP, Michigan Television, University of Michigan, 2007.

INE. **O Tempo das Crianças**. 2001. Disponível em: <http://alea-estp.ine.pt/Html/actual/pdf/actualidades_35.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2010.

JAMES, Allison; JENKS, Chris; PROUT, Alan. **Theorizing Childhood**. Cambridge: Polity Press, 1998.

JARRETT, Olga. **El recreo en la escuela primária**: que indica la investigación? 2003. Disponível em: <<http://www.ericdigests.org/2003-2/recreo.html>>. Acesso em: 26 jan. 2010.

KINOSHITA, Isami. Charting Generational Differences in Conceptions