



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Joana da Silva Pinto

A criança participa brincando: Educação de infância ao ar livre

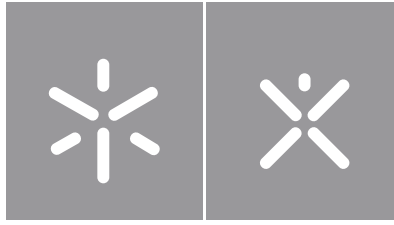
**A criança participa brincando:
Educação de infância ao ar livre**

Joana da Silva Pinto

Este trabalho foi financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito dos projetos do CIEC (Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho) com as referências UIDB/00317/2020 e UIDP/00317/2020.

Cofinanciado por: POCH-01-0145-FEDER-007562





Universidade do Minho

Instituto de Educação

Joana da Silva Pinto

**A criança participa brincando:
Educação de infância ao ar livre**

Tese de Doutoramento
Doutoramento em Estudos da Criança
Especialidade de Infância, Cultura e Sociedade

Trabalho efetuado sob a orientação do
Professor Doutor Manuel Jacinto Sarmiento

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.

Licença concedida aos utilizadores deste trabalho



Atribuição-NãoComercial-SemDerivações
CC BY-NC-ND

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

[Esta é a mais restritiva das nossas seis licenças principais, só permitindo que outros façam download dos seus trabalhos e os compartilhem desde que lhe sejam atribuídos a si os devidos créditos, mas sem que possam alterá-los de nenhuma forma ou utilizá-los para fins comerciais.]

Agradecimentos

O percurso desta investigação está recheado de vivências ricas com pessoas que muito contribuíram para a sua construção e, por isso, o sentimento é de profunda gratidão por tudo o que me foi dado a viver.

Em primeiro lugar, um profundo agradecimento ao meu orientador, o professor Manuel Sarmiento, que acreditou neste trabalho desde o primeiro momento e persistiu comigo longo tempo até se concretizar numa proposta de investigação.

Um agradecimento muito especial a todas as crianças que partilharam comigo as suas brincadeiras e deram vida a este trabalho, nos jardins de infância na Noruega e em Portugal. Às adultas que as acompanhavam, um agradecimento por me terem recebido de braços abertos. Muito obrigada! Tusen Takk!

Agradeço calorosamente às minhas amigas e colegas de investigação, Carla e Fernanda, pelo enorme apoio de bastidores sempre presente, mesmo à distância de muitos quilómetros.

Agradeço a todos os colegas educadores e investigadores com quem troquei inspirações e ideias, como a Rita Cirne, a Vanessa Aires, a Gisela Dias, a Gabriela Bento e o Rafael Cruz.

A todos os projectos educativos com foco no ar livre que conheci ao longo destes anos e que partilharam comigo os seus percursos e me mostraram as suas vivências, muito obrigada!

Na Noruega, tive o gosto e o privilégio de encontrar a professora Berit Bae e o professor Christian Beck, a quem devo muitas inspirações para este trabalho. Pude contar também com o apoio e a simpatia do Alf e do Ernst, que tão bem me receberam vinda de longe. À Hilde, que me abriu a porta da sua casa e me ajudou nas traduções do norueguês. À Karolina, minha vizinha na residência, por todo o apoio. Takk skal du ha!

Agradeço aos meus amigos de sempre, sempre presentes. Em especial, à Mónica pelas suas dicas oportunas, à Pipinha pelos reconfortantes lanches com vista para as montanhas e à Anita pelas longas conversas.

Um agradecimento do tamanho do mundo à minha família pelo seu apoio constante, à minha mãe, ao meu pai, à minha avó e ao meu irmão. Ao Pdm agradeço por tudo, principalmente por tão bem cuidar do Miguel enquanto eu escrevia.

Esta investigação teve, ainda, o apoio financeiro da Fundação para a Ciência e Tecnologia, através de uma bolsa de doutoramento, com a referência SFRH/BD/115077/2016.

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração.

Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

A criança participa brincando: Educação de infância ao ar livre

Resumo

Este estudo nasce de uma preocupação central relativamente à infância contemporânea: as ameaças que têm sido realizadas relativamente ao brincar e, muito especialmente, ao brincar ao ar livre. Este estudo tem, ainda, a sua matriz teórica na Sociologia da Infância, com tónica nas questões relativas à participação da criança. O nosso caminho traçou-se na discussão de uma participação situada entre a *fala* e a *acção*, tendo por base a Convenção dos Direitos das Crianças (UNICEF, 1989a), contudo procurando ir mais além.

Partindo destes pressupostos teóricos, propusemos, então, compreender quais são as dimensões de participação e cidadania das crianças presentes no brincar ao ar livre em contextos de educação de infância. O trabalho de campo decorreu em dois jardins de infância com práticas pedagógicas que privilegiam o brincar ao ar livre, um deles na Noruega e o outro em Portugal. Para dar resposta às nossas questões de investigação utilizámos a metodologia de estudo de caso de inspiração etnográfica, procurando o diálogo entre os dois contextos em estudo. Os instrumentos de geração de dados incluíram a observação participante, as notas de campo e as conversas informais. Destacamos, ainda, o recurso às metodologias visuais, principalmente através de fotografias, mas também vídeos.

A partir dos resultados construímos dois eixos de reflexão. Um dos eixos revela a participação através de decisões e escolhas das crianças, manifestadas em parte pela *fala* e em parte pela *acção*. As decisões das crianças revelam-se nas reuniões formais mas, sobretudo, em momentos informais, através da escolha relativamente aos espaços onde brincam, aos materiais e aos tempos e actividades. O segundo eixo integra as iniciativas e realizações das crianças, que se referem à sua participação sobretudo sob a forma de *acção*, através do corpo e do movimento. As acções destacadas referem-se ao brincar com riscos, às explorações e descobertas, às construções, aos desafios e problemas, aos conflitos e lutas, bem como às regras e disrupções. Salientamos, ainda, que o ar livre enquanto lugar do brincar parece contribuir para um alargamento das dimensões espaço e tempo na experiência das crianças.

Palavras-chave

Brincar ao ar livre, direito a brincar, direitos de participação, Sociologia da Infância, educação de infância ao ar livre

The child participates playing: Outdoor early childhood education

Abstract

This study is born out of a central concern regarding contemporary childhood: the threats that have been carried out in relation to playing and, especially, when playing outdoors. This study also has its theoretical matrix in the Sociology of Childhood, with a focus on issues related to children's participation. Our path was traced in the discussion of participation situated between speech and action, based on the Convention on the Rights of the Child (UNICEF, 1989a), however seeking to go further. Based on these theoretical assumptions, we then proposed to understand the dimensions of participation and citizenship of children present in outdoor play in early childhood education contexts. The fieldwork took place in two kindergartens with pedagogical practices that privilege outdoor play, one in Norway and the other one in Portugal. To answer our research questions, we used the ethnographic-inspired case study methodology, seeking a dialogue between the two contexts under study. Data generation instruments included participant observation, field notes and informal conversations. We also highlight the use of visual methodologies, mainly through photographs, but also videos.

From the results, we built two axes of reflection. One of the axes reveals participation through children's decisions and choices, manifested in part by speech, and in part by action. Children's decisions are revealed in formal meetings but, above all, in informal moments, through the choice of spaces where they play, materials, their times and activities. The second axis includes the children's initiatives and achievements, which refer to their participation mainly in the form of action, through the body and the movement. The highlighted actions refer to playing with risks, explorations and discoveries, constructions, challenges and problems, conflicts and struggles, as well as rules and disruptions. We also emphasize that the outdoors as a place of play seems to contribute to an expansion of the space and time dimensions in children's experience.

Keywords: Outdoor play, the right to play, participation rights, Sociology of Childhood, outdoor early childhood education.

Índice

Introdução	1
Parte I	7
Caminho teórico	7
Capítulo I – Brincar ao ar livre	8
1 - As suas raízes no brincar – Está tudo dito em relação ao brincar?	8
1.1 - Percurso pelas teorias clássicas e modernas do brincar	10
1.2 - Brincar e cultura.....	12
1.3 - O brincar e o discurso acerca dos direitos das crianças.....	14
1.4 - O brincar nos documentos orientadores das práticas pedagógicas em educação de infância – Portugal e Noruega.....	17
1.5 - Actuais ameaças ao brincar na educação de infância – Está tudo por fazer em relação ao brincar?	18
2 - A emergência do conceito de brincar ao ar livre	21
2.1 - Brincar ao ar livre, seus benefícios e conceitos próximos.....	23
2.2 - A inspiração nórdica – <i>Frilufstliv</i>	36
2.3 - Outdoor/nature kindergartens	37
2.4 - Forest School	42
2.5 - Novas tendências na educação portuguesa: Projectos educativos ao ar livre no site <i>Vamos Lá Para Fora?</i>	43
3 - Síntese do capítulo	48
Capítulo II – Participação da criança	50
1 - Um caminho percorrido com a Sociologia da Infância	50
2 - Os direitos das crianças	55
3 - Direitos de participação, acção social, agência e cidadania da criança	57
4 - Da voz à acção da criança	65
5 - Participação e educação	68
6 - Síntese do capítulo	70
Capítulo III - Os conceitos ligam-se	71
1 - Brincar e participação	72
2 - Brincar ao ar livre e participação	73
Parte 2	75
Caminho metodológico	75
Capítulo IV – Opções metodológicas	76
1 - Questão de investigação e objectivos	76
2 - Os participantes	78
2.1 – De volta ao Jardim de Infância ao Ar Livre Kanin, na Noruega	78
2.2 – À procura de um jardim de infância com práticas pedagógicas ao ar livre em Portugal - Jardim de Infância A Girafa.....	80
3 – Estudo de caso múltiplo de inspiração etnográfica	83
3.1 – A escolha da metodologia	83
3.2 – A voz-acção das crianças e a metodologia de inspiração etnográfica.....	87
3.3 – O triângulo: crianças, investigadora e investigação	92
3.4 – Desafios e dilemas no terreno	108

4 - Questões éticas.....	113
4.1 - Questões éticas no Jardim Kanin	116
4.2 - Questões éticas no Jardim A Girafa, em Portugal	119
5 - Síntese do capítulo.....	126
Parte 3	128
Um caminho a ser descoberto	128
Resultados: Entre o brincar ao ar livre e a participação.....	128
Capítulo V – À descoberta do Jardim de Infância ao Ar Livre Kanin	129
1 – Kanin Friluftsbarnhage – o Jardim de Infância ao Ar Livre	129
2 – Temas que se destacaram no Jardim Kanin	138
2.1 - Os passeios e as paragens	138
2.2 - A dureza da experiência ao ar livre.....	148
2.3 - Brincar com água.....	172
2.4 – Trabalhos.....	207
2.5 – Relação entre crianças e adultos	224
3 - A despedida e a devolução da investigação às crianças.....	242
4 – Síntese do Capítulo.....	245
Capítulo VI – À descoberta do Jardim de Infância A Girafa	249
1 - O Jardim de Infância A Girafa	249
2 - Temas no Jardim de Infância A Girafa.....	256
2.1 – Decisões e escolhas formais das crianças em reuniões com adultos	258
Síntese.....	271
2.2 - Decisões e escolhas informais das crianças – Espaços	273
Síntese.....	297
2.3 - Decisões e escolhas informais das crianças – Materiais e elementos da natureza.....	299
Síntese.....	327
2.4 – Decisões e escolhas informais das crianças – Tempos e actividades.....	328
Síntese.....	344
2.5 - Iniciativas e acções das crianças – Brincar com riscos.....	346
Síntese.....	378
2.6 – Iniciativas e acções das crianças – Explorações e descobertas.....	387
Síntese.....	418
2.7 – Iniciativas e acções das crianças – Construções	419
Síntese.....	436
2.8 – Iniciativas e acções das crianças – Desafios e problemas	437
Síntese.....	447
2.9 – Iniciativas e acções das crianças – Conflitos e lutas.....	448
Síntese.....	462
2.10 - Iniciativas e acções das crianças – Regras e disrupções.....	464
Síntese.....	476
3 – Últimos dias e devolução da investigação às crianças do Jardim A Girafa	477
Conclusões	484
Bibliografia	495

Lista de abreviaturas e siglas

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar

Lista de quadros

Quadro 1: Teorias clássicas do brincar	11
Quadro 2: Teorias modernas do brincar	11

Índice de fotografias e imagens

Fotografias 1 (A, B, C, D, E, F, G, H): Recreio do Jardim Kanin	94
Fotografias 2 (A, B): Espaços na Quinta Antiga	95
Fotografias 3 (A, B): Recreio do Jardim A Girafa	96
Fotografias 4 (A, B, C, D, E, F, G, H, I, J): Quinta Antiga	97
Fotografias 5 (A, B, C, D, E, F, G, H, I, J, K, L, M, N, O, P): Recreio do Jardim A Girafa	99
Fotografia 6 (A): Crianças penteiam a investigadora	104
Fotografia 7 (A): Vista aérea do Jardim Kanin	133
Imagem 1: Ilustração da frontaria do Jardim Kanin	133
Fotografia 8 (A): Criança aponta para boneco que vê no caminho	139
Fotografias 9 (A, B; C, D, E, F): Paragens das crianças no percurso de subida (...).....	140
Fotografias 10 (A, B, C, D, E, F): Paragens das crianças em percursos a pé	142
Fotografias 11 (A, B): Crianças observam bonecos no Bosque dos Contos de Fadas	143
Fotografias 12 (A, B, C, D, E, F, G, H): Paragens das crianças no caminho (...)	143
Fotografia 13 (A, B, C, D): Crianças dão bolachas ao “pannekakke mus”	146
Fotografias 14 (A, B, C, D): Educadora e crianças abraçam árvore	147
Fotografia 15 (A): Criança observa o riacho em baixo, sentada numa pedra	150
Fotografias 16 (A, B, C, D, E, F, G, H, I, J, K, L, M, N): Crianças em situações (...)	150
Fotografias 17 (A, B): As crianças e a chuva	155
Fotografias 18 (A, B, C, D): Crianças na tempestade	156
Fotografias 19 (A, B, C, D, E, F, G, H, I, J, K, L): Criança e educadora junto aos gansos	161
Fotografias 20 (A, B, C, D): Criança e educadora junto às avestruzes	164
Fotografias 21 (A, B, C, D, E, F, G, H, I, J, K, L, M, N, O, P): Crianças e (...)	165
Fotografias 22 (A, B, C, D): Criança a andar de slide	167
Fotografias 23 (A, B, C, D): Crianças andam no atrelado	169
Fotografias 24 (A, B, C, D, E, F, G, H): Crianças e educadoras andam de barco	170
Fotografia 25 (A, B): Crianças observam riacho e pisam lama.....	173
Fotografias 26 (A, B, C, D, E, F, G, H, I, J, K, L): Crianças bebem água do riacho	173
Fotografias 27 (A, B, C, D): Crianças brincam numa conduta de água	177
Fotografia 28 (A): Crianças brincam nas poças	179
Fotografias 29 (A, B): Crianças à chuva	179

Fotografias 30 (A, B, C, D, E, F, G, H, I, J, K, L): Crianças brincam com água (...)	180
Fotografias 31 (A, B, C, D, E, F, G, H): Crianças brincam junto a um regato (...)	184
Fotografias 32 (A, B, C, D, E, F): Crianças e água	186
Fotografias 33 (A, B, C, D, E, F, G, H, I, H, K, L): Crianças em diversas brincadeiras(...)	188
Fotografias 34 (A, B, C, D, E, F, G, H, I, J, K, L, M, N): Brincadeiras das crianças (...)	191
Fotografias 35 (A, B, C, D, E, F, G, H): Crianças brincam junto ao regato	195
Fotografias 36 (A, B, C, D): Crianças e água	197
Fotografias 37 (A, B, C, D, E, F, G, H, I, J, K, L): Diversas brincadeiras (...)	199
Fotografias 38 (A, B): Crianças brincam numa poça	203
Fotografias 39 (A, B, C, D, E, F): Crianças e água	204
Fotografias 40 (A, B, C, D, E, F): Crianças no passeio à cascata	205
Fotografias 41 (A, B, C, D, E, F, G, H, I, J, K, L): Crianças confeccionam sumo (...)	207
Fotografias 42 (A, B, C, D, E, F): Crianças e educadora apanham maçãs	211
Fotografias 43 (A, B, C, D, E, F, G, H, I, J, K, L): Crianças e educadora limpam (...)	212
Fotografias 44 (A, B, C, D, E, F, G, H, I, J): Crianças e educadora constroem (...)	215
Fotografia 45 (A): Criança mexe a sopa no tacho	218
Fotografia 46 (A): Educadora e crianças vão despejar lixo	219
Fotografia 47 (A, B, C, D): Crianças e educadora montam toldo	220
Fotografias 48 (A, B): Crianças podam arbustos	221
Fotografias 49 (A, B, C, D, E, F, G, H, I, J): Crianças e educadoras brincam juntas	232
Fotografias 50 (A, B, C, D, E, F, G, H, I, J): Crianças ao colo, cavalitas (...)	236
Fotografias 51 (A, B, C, D): Crianças desfrutam de momentos calmos	242
Fotografias 52 (A, B, C, D): Apresentação do livro às crianças	244
Imagens 2-5: Páginas interiores do livro	244
Fotografia 53 (A): Vista aérea do Jardim A Girafa	254
Imagem 5: Ilustração da frontaria do Jardim A Girafa	254
Fotografias 54 (A, B, C, D, E, F, G, H, I, J, K, L, M, N, O, P, Q, R, S, T, U, V, W, X, Y, Z, AA, BB) Crianças brincam em desníveis	277
Fotografias 55 (A, B, C, D, E, F, G, H, I, J, K, L): Crianças brincam no lago sem água	285
Fotografias 56 (A, B, C, D): Crianças brincam em esconderijos	290
Fotografias 57 (A, B, C, D, E, F): Crianças brincam no jardim de buxo	293
Fotografias 58 (A, B, C, D): Crianças brincam no mato	296

Fotografias 59 (A,B, C, D, E, F, G, H, I, J): Brincadeiras diversas das crianças (...)	300
Fotografia 60 (A): Imagem aérea do Jardim de Infância A Girafa	304
Fotografias 61 (A, B, C, D, E, F, G, H, I, J, K, L, M, N): Brincadeiras das crianças (...)	305
Fotografias 62 (A, B, C, D, E, F, G, H): Crianças brincam com água+areia	308
Fotografias 63 (A, B, C, D, E, F, G, H): Crianças e o fogo	311
Fotografias 64 (A, B, C, D, E, F, G, H, I, J, K, L, M, N, O, P, Q, R, S, T): Crianças (...)	315
Fotografias 65 (A, B, C, D, E, F, G, H, I, J, K, L, M, N, O, P, Q, R, S, T, U, V): Crianças (...)	318
Fotografias 66 (A, B, C, D, E, F, G, H, I, J, K, L, M, N, O, P): Crianças brincam (...)	324
Fotografias 67 (A, B, C, D, E, F): Crianças à volta do tanque	355
Fotografias 68 (A, B): Bernardo atravessa tronco	359
Fotografias 69 (A, B): Bernardo sobe à estátua	360
Fotografias 70 (A, B, C, D, E, F): Bernardo e Lina sobem à estátua	361
Fotografias 71 (A, B, C, D): Bernardo e Lourenço sobem estátuas	362
Fotografias 72 (A, B): Bernardo explora a entrada da gruta	364
Fotografias 73 (A, B): Bernardo atravessa tronco	364
Fotografias 74 (A, B): Bernardo trepa a um pinheiro	365
Fotografias 75 (A, B): Bernardo empilha caixas	367
Fotografias 76 (A, B, C, D, E, F, G, H, I, J, K, L, M, N, O, P, Q, R, S, T, U, V, W, X): As crianças e o brincar arriscado	368
Fotografias 77 (A, B, C, D, E, F, G, H, I, J, K, L, M, N): Crianças em explorações	390
Fotografias 78 (A, B, C, D, E, F, G, H, I, J, K, L, M, N, O, P, Q, R, S, T, U, V): Descobertas e achados das crianças	396
Fotografias 79 (A, B, C, D, E, F, G, H, I, J, K, L, M, N, O, P): Crianças brincam (...)	400
Fotografias 80 (A, B, C, D, E, F, G, H): Crianças guardam tesouros	404
Fotografias 81 (A, B, C, D): Crianças provam as suas descobertas	406
Fotografias 82 (A, B, C, D, E, F, G, H, I, J, K, L, M, N, O, P, Q, R, S, T, U, V, W, X, Y, Z, AA, BB): Crianças e animais	408
Fotografias 83 (A, B, C, D, E, F, G, H, I, J, K, L, M, N, O, P): Crianças fazem (...)	420
Fotografias 84 (A, B, C, D, E, F): Crianças constroem numa poça	423
Fotografias 85 (A, B, C, D, E, F): Crianças constroem na areia	424
Fotografias 86 (A, B, C, D, E, F, G): Construção no recreio	426
Fotografias 87 (A, B, C, D, E, F, G, H, I, J): Construção com canos	428

Fotografias 88 (A, B, C, D, E, F): Construção para os porquinhos-da-índia	431
Fotografias 89 (A, B, C, D): Crianças destroem troncos	433
Fotografias 90 (A, B): Criança destrói líquenes	434
Fotografias 91 (A, B): Crianças destroem construção	435
Fotografias 92 (A, B, C, D, E): Crianças abrem laranjas	438
Fotografias 93 (A, B, C, D, E, F, G, H, I, J): Crianças tentam esmagar laranja	439
Fotografias 94 (A, B, C, D, E, F, G, H, I, J, K, L): Adelaide tenta tirar pá de cima (...)	445
Fotografias 95 (A, B, C, D, E, F, G, H): Crianças lutam na Praia	449
Fotografias 96 (A, B, C, D, E, F, G, H): Crianças lutam no Areal	452
Fotografias 97 (A, B, C, D, E, F, G, H, I, J): Conflito entre crianças na Quinta Antiga	454
Fotografias 98 (A, B, C, D, E, F, G, H, I, J): Conflito entre crianças no Parque Infantil	457
Fotografia 99 (A): Crianças sobem pelo galinheiro e espreitam pela vedação (...)	468
Fotografias 100 (A, B, C, D): Crianças e adulta comem fruta das árvores	473
Fotografia 101 (A): Bernardo coloca fita-cola no ramo	475
Fotografia 102 (A): Investigadora conta história às crianças	477
Imagens 6-11: Páginas do livro do Jardim A Girafa	478
Fotografias 103 (A, B): Crianças vêem o livro À descoberta da Girafa	481
Fotografias 104 (A, B): Livro À descoberta da Girafa enviado pelo correio (...)	482

Introdução

O presente estudo nasce de um conjunto de preocupações relativamente à infância contemporânea quanto ao brincar e, muito especialmente, quanto ao brincar ao ar livre. Percorrendo a minha própria história de vida posso observar mudanças significativas no brincar que me inquietam enquanto educadora de infância. Estas observações estão em sintonia com inúmeros estudos que alertam para a diminuição do brincar e do brincar ao ar livre nas vidas das crianças, com a sua ausência do espaço público, da rua e da natureza, como consequência das profundas transformações sociais a que assistimos nos anos mais recentes (Alden & Pyle, 2019; Bento, 2017; Gill, 2010; F. Lopes & Neto, 2013; Neto, 2000, 2001, 2020; Sarmiento, 2018; Whitebread, 2018).

De modo análogo, em contextos de educação de infância assiste-se a uma forte desvalorização do brincar, tal como apontam diversos autores (Bae, 2010, 2015; Herrington, Brunelle, & Brussoni, 2017; Maynard, Waters, & Clement, 2013; Whitebread, 2018). No jardim de infância, e até mesmo na creche, o brincar é instrumentalizado enquanto modo de aprender, priorizando-se as abordagens formais e uma escolarização cada vez mais precoce (M. Ferreira & Tomás, 2017; Tomás, 2017; Tomás & Ferreira, 2019). O brincar ao ar livre parece estar, assim, em vias de extinção, considerando não apenas a desvalorização do brincar mas também o desinvestimento nos espaços exteriores educativos. Tal como denunciam os estudos de Bento (2019) e A. M. de F. Ferreira (2015), os espaços exteriores dos contextos de educação de infância onde as crianças brincam caracterizam-se por uma organização pobre e monótona, com escassez de materiais soltos manufacturados e, em particular, elementos naturais, condições que implicam constrangimentos ao brincar.

Mas não tem que ser assim. Foi durante uma estadia na Noruega, em Erasmus, que conheci um jardim de infância ao ar livre e, a partir de então, tornou-se difícil para mim voltar a encaixar a educação de infância entre quatro paredes. Depois de completar o curso de educadora de infância, sempre procurei práticas voltadas para o brincar ao ar livre, percorrendo vários caminhos profissionais. Ao ter a oportunidade de realizar uma investigação, a minha escolha não podia ser outra: uma pesquisa acerca do brincar ao ar livre. O estudo é, deste modo, indissociável da minha história enquanto educadora de infância. Além disso, este trabalho encontra-se fortemente vinculado à prática pedagógica, salientando as dimensões presentes no quotidiano das vivências das crianças em jardins de infância com foco no brincar ao ar livre. Através do contacto próximo com práticas pedagógicas voltadas para o ar livre, construímos o site *Vamos Lá Para Fora?*, que pretende constituir-se como uma

¹ Disponível em: <https://vamoslaparafora.wixsite.com/vamoslaparafora>

ferramenta de reunião e divulgação de informação sobre projectos educativos portugueses, de vários formatos institucionais, cujo eixo comum assenta na valorização do brincar ao ar livre.

O encontro com a disciplina da Sociologia da Infância trouxe à pesquisa uma dimensão ainda pouco abordada na investigação acerca do brincar ao ar livre, que inclui aspectos de cidadania, participação, agência e acção social. O brincar ao ar livre tem sido estudado a partir de disciplinas sobretudo ligadas ao desenvolvimento motor, interacção da criança com o espaço exterior, organização do ambiente educativo, desenvolvimento de competências e seus benefícios para as aprendizagens. São, ainda, escassas as investigações que procuram perceber como o brincar ao ar livre se relaciona com dimensões da criança enquanto cidadã e sujeito de direitos, pelo que o presente estudo pretende contribuir para o desenvolvimento de uma reflexão em torno destes aspectos.

A tese encontra-se organizada em três partes. Na primeira parte, que constitui o enquadramento teórico, desenvolvemos os dois principais pilares conceptuais da pesquisa, o brincar ao ar livre e a participação da criança.

Na primeira secção do primeiro capítulo começamos por discutir teoricamente a emergência do conceito de brincar ao ar livre a partir das suas raízes no brincar. Destacamos a relevância do brincar enquanto parte das culturas da infância (Barra, 2015; Brougère, 1998; M. Ferreira, 2014; Sarmiento, 2003a, 2007) e um direito da criança, no nosso entender, ainda não suficientemente consistente. Para isso, concorre a ausência do termo brincar no enunciado principal do direito nº 31, vulgarmente conhecido como *direito a brincar*, mas cujo texto da Convenção, na versão portuguesa, omite o termo *brincar* (UNICEF, 1989a). Acrescentamos como preocupação central neste estudo as ameaças que têm sido feitas ao brincar e, em particular, ao brincar ao ar livre, a par com a crescente ausência das crianças dos espaços públicos, da rua e da natureza (Neto, 2020; Sarmiento, 2018). Por outro lado, criticamos os efeitos daquilo que consideramos ser uma escolarização precoce ao nível da educação de infância, com tónica nas aprendizagens e no desenvolvimento da criança (M. Ferreira & Tomás, 2016; Tomás, 2017; Tomás & Ferreira, 2019). As autoras discutem como a formalidade das práticas pedagógicas têm conduzido a uma instrumentalização do brincar, unicamente valorizado como forma de atingir metas e objectivos curriculares.

Na segunda secção do primeiro capítulo, focamos mais especificamente o brincar ao ar livre, explorando algumas temáticas que este envolve. Começamos por aprofundar o conceito de brincar ao ar livre, evidenciando os seus benefícios, de acordo com diversos estudos. Encontramos, ainda, diversos conceitos e teorias ligados ao brincar ao ar livre, que procuramos desenvolver, como o brincar livre, o brincar não-estruturado, o brincar não-perturbado, o brincar arriscado, a Teoria das Affordances

e a Teoria dos Materiais Soltos. Tendo em conta a relação próxima entre o brincar ao ar livre e a cultura nórdica, salientamos algumas destas dimensões, como o conceito de *friluftsliv*, os *outdoor/nature kindergarten*, e a *Forest School*. Em seguida, expomos uma breve descrição acerca da utilização de espaços exteriores na educação de infância em Portugal, terminando com a apresentação do site *Vamos Lá Para Fora?*, construído no âmbito deste estudo.

De acordo com as inspirações teóricas que suportam este estudo, no segundo capítulo desenvolvemos o conceito de participação das crianças, partindo dos pressupostos teóricos da Sociologia da Infância. Assim, na primeira secção começamos por dedicar algumas reflexões ao campo teórico da Sociologia da Infância. Na segunda secção discutimos os direitos das crianças a partir da Convenção dos Direitos da Criança (UNICEF, 1989a) e alguns debates que a percorrem. A terceira secção é dedicada especificamente aos direitos de participação e sua ligação a outras designações, como acção social, agência e cidadania da criança. A seguir, propomos uma reflexão acerca da participação ligada à *acção*, salientando modos de participar além do *falar* (Bae, 2010; Liebel, 2012; Liebel & Saadi, 2012; Sheridan & Samuelsson, 2001; Vis & Thomas, 2009; Woodhead, 2010). Por fim, salientamos como a participação encontra, ou não, um espaço de concretização no campo educativo, apontando para limitações mas também possibilidades.

No capítulo III apresentamos investigação existente que liga o brincar ao ar livre às questões de cidadania e participação da criança, de acordo com o tema principal desta tese.

A segunda parte desta tese é dedicada ao caminho teórico percorrido na investigação. Esta parte inclui o capítulo IV que descreve as opções metodológicas. Na primeira secção lançamos a questão de investigação, associada ao principal objectivo que consiste em compreender quais são as dimensões de participação e cidadania das crianças presentes no brincar ao ar livre em contextos de educação de infância. A partir deste enunciado principal, surgem outras questões, como: De que forma as crianças tomam decisões ao brincarem ao ar livre? Como efectuam escolhas? Onde brincam? Com o que brincam? Como brincam? Têm possibilidade de iniciar actividades? Como manifestam as suas iniciativas? Quais as suas acções? Têm oportunidade de influenciar a organização do jardim de infância? De que modo?

Para responder a estas questões, propomos o enfoque nas acções das crianças, enquanto enquadramento da sua participação e cidadania.

Na segunda secção descrevemos a escolha dos participantes neste estudo. Um deles é um jardim de infância ao ar livre na Noruega e outro é um jardim de infância com práticas pedagógicas ao ar livre em Portugal. A realização do trabalho de campo nestes dois contextos não pretende, contudo,

compará-los, mas, antes, constituir um diálogo entre experiências. Nos dois jardins há um foco no brincar ao ar livre enquanto parte das práticas pedagógicas. O Jardim Kanin norueguês é designado com base nesse foco, num país com uma histórica e vincada tradição cultural de vida ao ar livre. O Jardim A Girafa português, embora sem designação específica, que é inexistente em Portugal, tem uma história ligada ao ar livre desde a sua fundação e assume o brincar como base da sua abordagem pedagógica.

Na terceira secção descrevemos a metodologia utilizada na presente investigação que é de cariz etnográfico, através de um estudo de caso em dois contextos de jardim de infância. De acordo com Fernandes and Marchi (2020), a etnografia é utilizada em função de objectivos relacionados com *compreender*, tal como é o caso neste estudo. A etnografia foi aqui empregada para melhor compreender as vozes das crianças, atendendo ao contexto em que é produzida, procurando analisar os pequenos acontecimentos do quotidiano da vida das crianças em jardim de infância (Sarmiento, 2011b; Willis & Trondman, 2008). Numa etnografia, salientam-se a observação participante, com a presença prolongada do investigador no terreno, associada às notas de campo e escrita densa, que se lhe segue (Sarmiento, 2011b). Neste estudo, estava prevista, ainda, a realização de entrevistas e conversas informais com as crianças. Contudo, este instrumento não se revelou especialmente eficaz, tendo sido apenas utilizado de forma pontual. Uma vez mais, salientando a participação além da *fala*, considerando as suas dimensões não verbais (ONU, 2009) e, sobretudo, com a tónica a *acção*. Deste modo, as metodologias visuais assumiram uma posição preponderante neste estudo, enquanto registo destas acções das crianças no brincar ao ar livre (Sarmiento, 2014).

Nesta secção abordamos ainda algumas problemáticas associadas à auscultação das vozes das crianças na investigação (Gallacher & Gallagher, 2008; James, 2007; Spyrou, 2011). Discutimos também a forma como a relação entre as crianças, a investigadora e a investigação foram sendo construídas ao longo do trabalho de campo. Salientamos, ainda, as principais dificuldades sentidas na utilização desta metodologia prendem-se com os dilemas sobre o grau de intervenção na relação entre investigadora e crianças. Estes dilemas são usuais na etnografia, uma vez que implicam uma relação próxima entre investigador e sujeitos da investigação (Graue & Walsh, 2003; Sarmiento, 2011b).

Procuramos ter as questões éticas presentes ao longo de todo o processo de investigação, tal como salienta (Alderson, 2012). As implicações éticas inerentes a um contexto de pesquisa internacional manifestaram-se, sobretudo, no consentimento informado das crianças ter sido solicitado não pela investigadora, mas pelas adultas do Jardim Kanin. Esta modalidade foi considerada a mais adequada, porém, ainda assim, consideramos importante reflectir sobre as suas implicações, como a

impossibilidade de as crianças se recusarem a participar numa investigação apresentada por figuras próximas a quem querem agradar (Gallagher, Haywood, Jones, & Milne, 2010; Mortari & Harcourt, 2012). Salientamos, deste modo, a importância do assentimento na investigação com crianças (M. Ferreira, 2010). De acordo com a autora, as crianças podem manifestar recusa em participar na investigação ao longo de todo o processo e de vários modos, verbal ou não verbal, directa ou indirectamente. Estas manifestações devem ser compreendidas e aceites pelo investigador.

Na terceira parte desta tese apresentamos os resultados encontrados na investigação. No capítulo V desenvolvemos a nossa análise a partir dos dados gerados durante o trabalho de campo no Jardim Kanin², na Noruega. Numa primeira secção, começamos por enquadrar alguns aspectos referentes ao Jardim Kanin, como a sua abordagem pedagógica voltada para o ar livre, bem como a sua história e algumas características institucionais. Depois de examinar os dados, emergem alguns temas acerca dos quais reflectimos na segunda secção. Os temas apresentados constituem o cerne desta tese e apontam para a ligação entre o brincar ao ar livre e a participação da criança. Estes temas são: a dureza da experiência ao ar livre, brincar com a água, trabalhos, relação criança-adulto.

Por fim, a terceira secção deste capítulo descreve o modo como nos despedimos e devolvemos a investigação às crianças do Jardim Kanin.

No capítulo VI apresentamos os resultados do Jardim A Girafa, em Portugal. Na primeira secção começamos por descrever o Jardim A Girafa, salientando algumas dimensões institucionais, como a sua abordagem pedagógica ao ar livre, a sua história, entre outros aspectos. Na segunda secção, apontamos para alguns temas que surgiram da nossa análise a partir dos dados gerados ao longo do trabalho de campo neste Jardim. Uma vez mais, estes temas constituem o núcleo central desta investigação e dividem-se em dois eixos: a participação das crianças através de decisões e a participação das crianças pelas suas acções. No primeiro eixo discutimos as decisões e escolhas das crianças realizadas de forma formal através de reuniões, as decisões e escolhas das crianças realizadas de modo informal pela eleição de espaços, de materiais e de tempos ou actividades. No segundo eixo salientam-se os aspectos da participação da crianças relacionados com as suas acções e iniciativas. Os temas que desenvolvemos abordam o risco no brincar, as explorações e descobertas, as construções, os desafios e problemas, os conflitos e lutas, bem como as regras e disrupções.

Na terceira secção deste capítulo descrevemos os últimos dias no Jardim e o modo como foi realizada a devolução da investigação às crianças.

² Todos os nomes de pessoas, instituições ou localizações constantes nesta tese são fictícios de forma a salvaguardar as identidades de acordo com os princípios éticos adoptados.

Por último, apresentamos algumas conclusões deste estudo. Estas conclusões centram-se nos dois eixos abordados na análise dos resultados do Jardim A Girafa, acrescentando o diálogo com os temas destacados do Jardim Kanin. As principais conclusões apontam para o brincar enquanto forma de a criança participar e constituir-se como cidadã e actor social com agência. Evidenciam-se os traços de uma participação particularmente ligada às acções das crianças, às suas realizações e iniciativas. Esta participação encontra o seu locus ao ar livre, enquanto formato pedagógico que permite alargar, simultaneamente, as dimensões espaço e tempo na experiência das crianças. Discorremos ainda sobre algumas limitações sentidas ao longo desta pesquisa e aspectos que consideramos menos desenvolvidos. Por fim, apontamos para outros caminhos investigativos, partindo de algumas questões que ficaram por responder nesta investigação.

A grafia utilizada na redacção desta tese é anterior ao acordo ortográfico de 1990 por opção da autora.

Parte I

Caminho teórico

Capítulo I – Brincar ao ar livre

1 - As suas raízes no brincar – Está tudo dito em relação ao brincar?

A nossa reflexão acerca do brincar ao ar livre começa, antes de mais, pelas suas raízes teóricas no brincar, enquanto concepção mais ampla. Esta é a sua origem, o campo teórico mais lato em que o brincar ao ar livre se enquadra.

Discutir o brincar constitui uma tarefa complexa e, até certo ponto, inconclusiva. Todavia, são as constelações dos diferentes olhares interpretativos acerca do brincar que permitem aproximar-nos um pouco mais da sua natureza. Sem a pretensão de abranger todos os seus sentidos, uma vez que tal tarefa seria impossível, procuraremos compreender algumas das suas dimensões mais pertinentes para o nosso estudo. A vastidão de interpretações que atravessam a sua própria definição, foram claramente expostas por Brian Sutton-Smith, no seu livro *The Ambiguity of Play* (Sutton-Smith, 1997). Consideramos para a nossa análise o brincar da criança, ainda que seja uma actividade comum e significativa para todos os humanos e não apenas para os mais novos (Alcock, 2013; Sarmento, 2003a; Sutton-Smith, 1997; Whitebread, 2012).

Numa interpretação clássica do brincar, este surge como oposto às tarefas sérias da vida e ao trabalho (Brougère, 1998; Garrido, 2018), parecendo, desta forma, perder o seu valor intrínseco (Alcock, 2013; M. J. Araújo & Monteiro, 2020; M. Ferreira & Tomás, 2016; Whitebread, 2012). Contudo, o brincar integra um fenómeno humano com elevado grau de complexidade, de uma natureza profunda e ancestral, ligada a aspectos biológicos, comuns aos animais, enquanto comportamento adaptativo face às mudanças ambientais e em que as regiões do cérebro activadas estão relacionadas com a sobrevivência (Singer, 2013). Por outro lado, o brincar parece descolar-se deste carácter aparentemente primitivo ao ser compreendido como uma actividade humana, que vive nas interacções sociais e nas dimensões culturais, em que regras e significados dinâmicos são partilhados pelos sujeitos, num jogo permanente de aquisição e construção de cultura lúdica (Brougère, 1998).

As dificuldades na definição do brincar são referidas por diferentes autores (Alden & Pyle, 2019; Samuelsson & Carlsson, 2008). Uma das primeiras características que Huizinga (2000) e Sutton-Smith (1997) identificam no brincar é a diversão que lhe está associada. Para Huizinga (2000), há uma intensidade própria no brincar que é, simultaneamente, tensão, alegria, excitação e que fazem do brincar um divertimento, uma actividade prazerosa. No entender de Sutton-Smith (1997), o brincar é uma actividade excitante que animais, crianças ou adultos desenvolvem acima de tudo porque gostam de o fazer, sem outra intenção para além dessa. Neste sentido, Huizinga (2000, p. 10) aponta também

para a liberdade inerente ao brincar: “As crianças e os animais brincam porque gostam de brincar e é precisamente em tal facto que reside a sua liberdade.” O brincar manifesta-se, assim, de acordo com o autor, como uma actividade voluntária, livre, não séria, separada da vida normal, mas capaz de absorver intensamente os sujeitos. Apesar desta natureza livre e desinteressada, Sutton-Smith (1997) adverte que o valor não é, geralmente, atribuído ao brincar por si só, mas porque contribui para o desenvolvimento do indivíduo ou cultura de uma comunidade. Sobre este aspecto iremos reflectir um pouco mais adiante.

Nas palavras de Whitebread (2012), o brincar, em toda a sua riqueza, constitui uma das maiores realizações da espécie humana, a par com outras, como a cultura ou a linguagem. O autor salienta a sua preponderância, até, face a estas últimas, já que é o brincar que as possibilita. Baseadas em vários autores, Samuelsson and Carlsson (2008) salientam algumas características do brincar, como sendo o modo de as crianças perceberem o mundo, construírem conhecimento, estando no controlo das situações, cooperando e socializando com os outros. Para Fasting (2017), o brincar constitui uma actividade humana típica e natural, de carácter espontâneo e impulsivo, não se tratando de uma acção nem objectiva nem subjectiva, já que o sujeito é o brincar em si próprio, sem outra finalidade. A autora salienta a importância da liberdade para a criança controlar a sua própria brincadeira, com oportunidades para construir, desconstruir e transformar.

E qual será a perspectiva das crianças acerca do brincar? A investigação que procura perceber as perspectivas das crianças é ainda bastante escassa. Baseadas em alguns estudos, as autoras Samuelsson and Johansson (2009) referem como, para as crianças, brincar é o aspecto mais significativo da sua experiência em contextos de educação de infância. De acordo com um estudo de Sheridan and Samuelsson (2001), brincar é a actividade em que as crianças sentem ter mais influência. Acrescentam ainda que, se as crianças pudessem escolher o que fazer no jardim de infância, a sua escolha recaía sobre o brincar.

Num primeiro momento iremos, então, percorrer as teorias clássicas e modernas do brincar, para melhor entendermos as diferentes perspectivas que se foram construindo ao longo da história acerca do fenómeno. A seguir, apresentamos a visão do brincar como actividade cultural, decorrente das interpretações antropológicas de estudos que começaram a surgir ao longo do século XIX e se firmaram no séc XX. O livro *Homo Ludens* de Johan Huizinga, escrito em 1938, destaca o brincar enquanto elemento da cultura (Huizinga, 2000). Também Sutton-Smith (2008) ao longo do seu percurso procura compreender o brincar e, nesse trajecto, atravessa a teoria psicanalítica para depois

se orientar para um quadro cultural de interpretação do brincar e do jogo, partindo da análise do fenómeno em algumas tribos e povos indígenas.

Mais à frente, será discutido como a Convenção dos Direitos da Criança³ (UNICEF, 1989a), afirmou o brincar como um designio que os Estados devem expressamente defender nas vidas das crianças enquanto cidadãos participantes na vida democrática das comunidades. Recentemente, diversos autores têm sublinhado o brincar enquanto direito nas suas investigações e reflexões acerca da infância (M. Ferreira & Tomás, 2016; Neto, 2020; Tomás, 2017; Tomás & M. Ferreira, 2019)

Actualmente, como salienta Whitebread (2018), o brincar parece estar de novo na moda, nomeadamente no campo investigativo, como mostram inúmeras publicações académicas sobre o tema, em diversas áreas do conhecimento. O autor aponta que os motivos deste renovado interesse se prendem, paradoxalmente, às ameaças que lhe têm sido feitas recentemente. É com estas contradições que iremos encerrar a discussão acerca do brincar, para depois nos debruçarmos na emergência do conceito de brincar ao ar livre.

1.1 - Percurso pelas teorias clássicas e modernas do brincar

Ao longo da história, na tentativa de compreender a natureza complexa do fenómeno brincar, os autores têm construído as suas teorias enquadradas em múltiplos olhares, decorrentes dos diferentes contextos sociais, culturais e científicos que percorrem as épocas. A multiplicidade de propostas e percepções reflectem a ambiguidade do termo, sem uma definição universal, única e consensual.

De acordo com Whitebread (2012), evidências arqueológicas encontradas sob a forma de artefactos que constituem brinquedos, como bolas, dados, tacos e outros instrumentos feitos de pedra e ossos, mostram que o brincar está presente na humanidade desde a pré-história. O autor acrescenta que na Grécia Antiga e Roma o brincar era valorizado como forma de desenvolver habilidades para a vida adulta. Contudo, Brougère (1998) salienta como, antes do período Romântico, o brincar se concebia em oposição ao trabalho e às tarefas sérias da vida, numa visão negativa que afirma a sua futilidade. No século XIX, com o surgimento das primeiras instituições ligadas à infância, com Pestalozzi na Suíça, e Froebel na Alemanha, acentuam-se as perspectivas do brincar como forma de aprender e se desenvolver, ou seja, percebido na sua ligação à educação (Whitebread, 2012).

Num artigo de Saracho (2017), a autora percorre várias épocas através de diferentes perspectivas que procuraram entender o brincar. As teorias clássicas, que atravessam o século XIX e início do século XX, baseiam-se nos conhecimentos de Darwin e nas semelhanças entre o brincar das crianças e de

³ Doravante designada por Convenção.

espécies animais. As teorias modernas e cognitivas destacam-se depois de 1920. As teorias modernas desenvolvem os conceitos teóricos e baseiam-se em resultados empíricos.

A seguir apresentamos dois quadros traduzidos dos originais da autora, que mostram as principais características de cada destas teorias. O primeiro quadro mostra as principais características das teorias clássicas, incluindo os principais filósofos que as desenvolveram, os objectivos do brincar e as áreas a que respeitam.

Teorias	Filósofos	Propósito do brincar	Áreas de concentração
Excesso de energia	Friedreich Schiller (1759-1805) Herbert Spenser (1820-1903)	Eliminar o excesso de energia do indivíduo.	Física
Recreação ou relaxamento	Moritz Lazarus (1883) G. T. W. Patrick (1916)	Restaurar as energias do indivíduo.	Física
Recapitulação	G. Stanley Hall (1844-1924)	Libertar-se dos impulsos primitivos e preparar-se para a vida em sociedade.	Física
Prática ou pré-exercício	Karl Groos (1896, 1901)	Preparar a criança para os empreendimentos da vida adulta.	Física, intelectual

Quadro 1: Teorias clássicas do brincar – traduzido e adaptado de (Saracho, 2017, p. 27)

No quadro seguinte, mostramos as principais características das teorias modernas e cognitivas, bem como os filósofos que as sustentam, o objectivo do brincar e as áreas a que respeitam.

Teorias	Filósofos	Propósito do brincar	Área de concentração
Psicanalítica	Sigmund Freud E. H. Erikson L. E. Peller L. Murphy V. M. Axline	Forma de as crianças lidarem com problemas reprimidos em estágios prévios do desenvolvimento no seu subconsciente, usando o brincar para dominar os sentimentos escondidos nas suas acções.	Emocional, social

	Margaret Lowenfeld Susan Isaacs		
Busca de excitação/ Teoria da Modulação	M. J. Ellis D. E. Berlyne	Brincar como actividade de procura de estímulos, fontes de excitação, através da manipulação de objectos e de acções. Expande os níveis de estimulação e excitação.	Física, emocional
Meta comunicativa	G. Bateson	Brincar baseado nas interacções das crianças em jogos de faz-de-conta. Ao brincarem, as crianças aprendem a lidar com dois níveis: o significado e as acções de faz-de-conta; e os propósitos reais de objectos e acções.	Social, intelectual
Cognitiva	Jean Piaget Lev S. Vygotsky Jerome Brunner	Brincar acelera o desenvolvimento cognitivo e o pensamento abstracto da criança. Através do brincar, as crianças adquirem informação e significados das suas experiências. Brincar é a forma da criança viver através do faz-de-conta problemas da vida real.	Intelectual, social

Quadro 2: Teorias modernas do brincar – traduzido e adaptado de (Saracho, 2017, p. 31)

1.2 - Brincar e cultura

A visão que liga o brincar à cultura tem vindo a desenvolver-se e consolidar-se a par com o reconhecimento da infância como categoria social e da criança enquanto capaz de criar os seus significados acerca do mundo, manifestos nas suas culturas de pares (Sarmiento & Pinto, 1997). A corrente psicológica continua a dominar os discursos e a investigação acerca da infância e dos comportamentos da criança, em que se inclui também o brincar, como indica Sarmiento (2003a). O autor critica esta monopolização que tende a menosprezar certos aspectos da infância, como a imaginação infantil ou a linguagem, entendendo-os como expressões de incapacidade da criança.

Num artigo sobre teorias do brincar, Sutton-Smith (2008) mostra-nos como o seu percurso pessoal e académico influenciou a construção das suas concepções. No início da sua carreira, o autor

neozelandês recua aos seus tempos de criança para interpretar o jogos de luta e perseguição⁴ entre si e os seus amigos, validando-os enquanto expressões próprias da infância. Contudo, o autor é fortemente criticado pelo meio académico da época. Estas formas de brincar afiguram-se pouco consensuais e ofensivas para os adultos, uma vez que muitas vezes usam o calão e versam sobre conteúdos considerados inapropriados. Na sua estadia nos Estados Unidos da América, o autor procura aprofundar esta primeira teoria, recolhendo os dizeres de crianças sobre assassinio, canibalismo, cadáveres, bestas, entre outros temas pouco ortodoxos. O autor analisa como estes dizeres se ligam ao brincar, sendo utilizados como piadas entre as crianças. Neste sentido, Sutton-Smith (2008) entende o brincar como uma forma de terapia que, através do absurdo e do cómico, busca transcender problemas e conflitos emocionais, baseando-se em Freud e na teoria psicanalítica. Porém, o autor desenvolve um trabalho de base etnográfica, com a recolha de piadas das crianças e, mais tarde, pesquisa também formas de brincar entre pais e filhos de diferentes culturas, nomeadamente em algumas tribos e povos indígenas. Desta forma, o seu percurso direcciona-se, então, para o brincar enquanto cultura, encontrando aspectos comuns e diferenciadores que configuram aquela que propõe ser a sua segunda teoria do brincar: formas de brincar culturalmente relativas. O autor destaca a provocação e o brincar provocador⁵ como uma dimensão presente em várias tribos, ainda que com manifestações diversas. A sua terceira teoria realça o carácter multidimensional do brincar, também patente do seu livro *The Ambiguity of Play* (Sutton-Smith, 1997). Brougère (1998) equaciona como as interpretações psicológicas acerca do brincar o distanciam do mundo, já que o perspectivam enquanto evasão, independente e criativo face aos constrangimentos da realidade. Contudo, para o autor trata-se de uma visão contraditória, pois o brincar é, antes de tudo, uma actividade humana e social, através da qual a cultura se constrói, cria e recria. Para Brougère (1998), o brincar caracteriza-se mais pela forma como se brinca e pelo sentir que lhe é próprio, do que por um repertório exacto de procedimentos ou um objectivo a atingir. É a cultura em que está inserido que lhe dá significado, podendo, deste modo, ser interpretado e partilhado pelos membros de uma comunidade. Brougère (1998) interpreta ainda como o jogo é, em primeiro lugar, um produto cultural, aprendido pelos bebés, através das interacções lúdicas que cedo se manifestam entre pais e filhos. A cultura lúdica existe previamente e pressupõe que os jogadores aprendam as regras e significações que lhe são próprias, antes de criarem e acrescentarem novos elementos que a irão enriquecer. Esta produção de cultura lúdica acontece, assim, num segundo momento. O indivíduo, em primeiro lugar, interpreta as redes de significação dadas aos objectos e acções, para depois reagir e construir outros

⁴ No original em inglês: Rough and tumble play

⁵ No original em inglês: Teasing play.

significados Ao brincar, as crianças participam neste movimento duplo de aquisição e construção, condicionamento e inventividade.

Também Corsaro (2012) salienta este duplo movimento ao propor a noção de *reprodução interpretativa* aplicada ao brincar da criança. O autor afirma que as crianças são influenciadas pelas culturas que as rodeiam e que reproduzem nas suas brincadeiras, todavia, não o fazem de uma forma passiva. A sua reprodução implica transformações e mudanças: a criança cria, inventa e acrescenta novas fórmulas. Brougère (1998) e Corsaro (2012) sublinham também como as culturas da infância não existem separadas das culturas dos adultos e dos seus condicionamentos.

Como já referimos anteriormente, no seu livro *Homo Ludens*, Huizinga (2000) descreve como o brincar se constitui enquanto elemento da cultura. O autor perspectiva o jogo como um fenómeno cultural e não biológico. Contudo, e contrariamente a Brougère (1998), Huizinga (2000) crê que o brincar precede a própria cultura, pois esta pressupõe a existência de sociedades humanas, enquanto o brincar é um comportamento observado nos animais. O autor aponta para a existência de um sentido e significado no jogo e no brincar que ultrapassa as suas dimensões mais concretas e constitui a sua essência. É neste significado do jogo que o autor se vai focar. Ao longo do seu livro, Huizinga (2000) analisa a presença do elemento lúdico em diferentes domínios ligados a aspectos culturais próprios das sociedades humanas, como as línguas, as competições, a poesia, a filosofia, a arte, entre outros.

Sarmiento (2003a) argumenta como, na sua complexidade, o brincar possui uma gramática própria, enquanto forma de significar o mundo, os objectos e as acções, constituindo-se enquanto manifestação das culturas da infância. Identifica uma *gramática das culturas da infância* (Sarmiento, 2003a, p. 10), destacando aspectos como o jogo simbólico, a interactividade, a ludicidade, o imaginário e a não-linearidade, reveladores da riqueza do modo das crianças compreenderem mas também intervirem na realidade. As culturas da infância e o brincar constituem ainda marcas identitárias da infância enquanto categoria geracional, tendo este aspecto sido especialmente sublinhado pela sociologia da infância (Sarmiento, 2003a).

1.3 - O brincar e o discurso acerca dos direitos das crianças

Mais recentemente, o discurso do brincar enquanto direito das crianças tem sido uma perspectiva com destaque especialmente acentuado. Com a Convenção (UNICEF, 1989a) estabeleceu-se o reconhecimento formal do direito a brincar, incluído no artigo 31º “Direito ao lazer, actividades

recreativas e culturais”⁶. Popularmente, este direito n° 31 é enunciado como *direito a brincar* (Neto, 2020). Contudo, no nosso entender, esta formulação merece ser debatida, pois parece-nos insuficiente o seu título, uma vez que o conceito de brincar não aparece nele claramente expresso. Na explicação mais detalhada do artigo 31° encontramos:

1 – Os Estados Partes reconhecem à criança o direito ao repouso e aos tempos livres, o direito a participar em jogos e actividades recreativas próprias da sua idade e de participar livremente na vida cultural e artística (UNICEF, 1989a, p. 22).

Assume-se que o brincar está incluído nos “jogos e actividades recreativas próprias da sua idade”, porém acreditamos que o uso do termo exacto *brincar* no texto da Convenção constituiria uma importante contribuição para a sua valorização. Esta ausência pode estar também relacionada com a sua tradução para português, devido às variações linguísticas existentes, já que na versão inglesa pode ler-se “play”, que inclui o brincar e os jogos numa mesma designação:

1. States Parties recognize the right of the child to rest and leisure, to engage in play and recreational activities appropriate to the age of the child and to participate freely in cultural life and the arts (UNICEF, 1989b, p. 9).

Ainda assim, mais tarde, o Comité dos Direitos da Criança⁷ debruça-se com maior profundidade no direito a brincar e seus desdobramentos, distinguindo importantes aspectos, através do *General Comment n° 17 (2013) on the right of the child to rest, leisure, play, recreational activities, cultural life and arts (art. 31°)* (Committee on the Rights of the Child, 2013). Esta formulação torna-se mais abrangente e, simultaneamente, específica, incluindo na mesma secção o direito a: 1) Repouso e descanso; 2) Lazer e tempo livre; 3) Brincar; 4) Actividades recreativas, como música, arte, artesanato, entre outras; 5) Desportos, clubes, jogos, entre outros hobbies. Relativamente ao brincar, o Comité aponta logo no início do documento a sua importância central e, ao longo do texto, refere várias dimensões assinaláveis. Mostrando preocupação quanto à falta de reconhecimento por parte dos estados do direito 31°, o Comité diferencia duas situações opostas, mas que concorrem para o mesmo problema. Uma delas é a falta de investimento em recursos para a realização do direito, em certos contextos. Noutros, há mais investimento, mas estes direccionam-se maioritariamente para a provisão

⁶ Na versão portuguesa.

⁷ Doravante designado por Comité.

de actividades estruturadas e organizadas. O Comité salienta que a criança carece, sobretudo, de tempo e espaço para aquilo que designa de *brincar espontâneo*. Para definir brincar, o Comité sublinha que este inclui:

(...) qualquer comportamento, actividade ou processo iniciado, controlado e estruturado pelas próprias crianças. (...) Não pode ser forçado, é guiado por motivação intrínseca e empreendido apenas por si próprio, sem outro objectivo. As suas características-chave incluem a diversão, a incerteza, o desafio, a flexibilidade e a não produtividade, que contribuem para a alegria e vontade de brincar. (...) Muitas vezes o brincar é considerado não essencial, mas consideramos ser uma dimensão fundamental e vital de prazer da infância, componente essencial do desenvolvimento físico, social, cognitivo, emocional e espiritual.⁸ (Committee on the Rights of the Child, 2013, p. 5-6)

O professor e investigador Carlos Neto tem desenvolvido um trabalho notável de alerta e promoção do brincar e da actividade física nas vidas das crianças e jovens. Num artigo sobre o direito a brincar, Neto (2020) problematiza alguns aspectos que concorrem para a realização deste direito. Na verdade, para a sua plena concretização, há que considerar outros direitos que lhe estão intimamente associados. O autor salienta que a criança deve, em primeiro lugar, ter tempo suficiente disponível para poder ser criança e brincar livremente. Neto (2020) afirma que ser criança é ter a possibilidade de se apropriar do seu próprio tempo, sem actividades demasiado estruturadas. Por outro lado, o autor afirma a necessidade de garantir espaços apropriados à descoberta e experimentação, em ambientes desafiantes e diversificados, especialmente naturais. A criança também deve ter possibilidade de se mexer e ser activa, tanto na escola, como em casa e na rua. Além disso, Neto (2020) refere a necessidade de possibilitar às crianças a vivência dos riscos, como forma de as crianças conquistarem segurança e saberem evitar os acidentes. Alerta para a cultura do medo instalada na sociedade adulta que superprotege as crianças, tornando-as mais imaturas e vulneráveis. O autor salienta ainda o direito que as crianças devem ter a brincar ao ar livre e na natureza, apelando a mudanças nos espaços exteriores das escolas que os tornem menos cimentados e mais verdes. Por último, Neto (2020) menciona o direito a participar em iniciativas que digam respeito às crianças e a ter acesso à rua e à cidade, criando condições de segurança para as crianças poderem usufruir desses espaços que, afinal, também são seus.

Em diversos artigos, as autoras Manuela Ferreira e Catarina Tomás (M. Ferreira & Tomás, 2016, 2017; Tomás & M. Ferreira, 2019) tecem críticas contundentes à persistente desvalorização do brincar

⁸ Tradução da investigadora.

enquanto direito fundamental das crianças nos contextos de educação de infância, espaços estes que deveriam afirmar-se como lugares privilegiados de cidadania e vivência dos direitos das crianças.

Num artigo acerca da vivência do direito à participação nos jardins de infância noruegueses, Bae (2010) descreve como a Convenção influenciou o conteúdo dos documentos legais no âmbito educativo. A autora aponta, em particular, para uma visão holística do direito à participação (art. 12º), do direito à liberdade de expressão (art. 13º) e o direito a brincar (art. 31º) que, como um todo, encontram no brincar uma manifestação privilegiada.

1.4 - O brincar nos documentos orientadores das práticas pedagógicas em educação de infância – Portugal e Noruega

O presente estudo, desenvolve o seu trabalho de campo em dois contextos de educação de infância, um deles em Portugal e o outro na Noruega, como será desenvolvido mais à frente no capítulo IV, acerca das Opções Metodológicas. Assim, torna-se pertinente analisar os documentos oficiais relativos à educação de infância dos dois países, confrontando alguns aspectos relativos ao brincar.

Em Portugal, o documento regulador das práticas pedagógicas em contextos de jardim de infância intitula-se *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*⁹ (Direção-Geral da Educação, 2016). Neste documento, de uma totalidade de 110 páginas, a palavra *brincar* aparece 30 vezes. Surge pela primeira vez na página 10, a sétima página de texto corrido, subordinada ao tema *Enquadramento geral*, no ponto 4 – *Construção articulada do saber*. Ao longo do documento, o brincar é praticamente referido sempre como um meio de aprender, melhorar competências ou promover o desenvolvimento da criança a vários níveis. Por seu turno, o termo *aprend-* (aprender, aprendizagem) surge 446 vezes mencionado ao longo do texto e *desenvolv-* (desenvolver, desenvolvimento) aparece 303 vezes, assinalando-se uma evidente desproporção relativamente ao *brincar*. Acrescentamos ainda que os termos *aprend-* e *desenvolv-* aparecem mencionados logo no primeiro parágrafo da primeira página de texto corrido, a quarta do documento, no capítulo designado por *Preâmbulo*.

O documento orientador das práticas pedagógicas em contextos de jardins de infância, na Noruega, *Framework Plan for Kindergartens – Content and Tasks* (Ministry of Education and Research, 2017) aponta para o brincar como um aspecto central. O termo brincar, *play*, aparece 54 vezes ao longo do documento que possui 64 páginas. O termo aprender, *learn*, surge 67 vezes e o termo desenvolv-, *develop-*, aparece 78 vezes. Podemos sugerir que estes números, bastante aproximados, indicam algum equilíbrio quanto à abordagem destes temas ao longo do documento.

⁹ Doravante designadas por OCEPE.

Brincar surge pela primeira vez na página 7, que constitui a primeira página de texto corrido, sob o título *Valores fundamentais*¹⁰. Nessa primeira referência, logo no primeiro parágrafo, o brincar é referido como uma necessidade da criança, a par com o *cuidado*¹¹. Logo a seguir, o documento aponta a visão holística que o jardim de infância deve ter em relação ao brincar, ao cuidado, à aprendizagem e ao desenvolvimento. Ao longo do documento, o brincar é referido muitas vezes pelo seu valor na infância. De acordo com o documento, o primeiro grande objectivo dos jardins de infância é ir ao encontro das necessidades de cuidado das crianças, sendo logo secundado pelo objectivo de ir ao encontro das necessidades de brincar das crianças. Nesse ponto, assinalam o brincar como devendo ser o foco principal do jardim de infância, pelo seu valor intrínseco. Apontam para a ligação entre o brincar, a aprendizagem e o desenvolvimento. Referem também que os jardins de infância devem dar oportunidades às crianças de brincar no interior e no exterior, aludindo ao brincar enquanto fonte de felicidade e diversão. Por fim, no último capítulo do documento, são exploradas as áreas de aprendizagem, nas quais o brincar é salientado como uma actividade com benefícios para o desenvolvimento. Aparece citado em quase todas as áreas, nomeadamente: 1) Comunicação, linguagem e texto; 2) Corpo, movimento, alimentação e saúde; 3) Arte, cultura e criatividade; 4) Natureza, ambiente e tecnologia; 5) Quantidades, espaços e formas. Só não aparece mencionado na área referente à Ética, religião e filosofia.

São, desta forma, manifestas as diferenças no reconhecimento do brincar ao nível dos documentos oficiais noruegueses e portugueses, com clara desvantagem para Portugal e as OCEPE (Direção-Geral da Educação, 2016).

1.5 - Actuais ameaças ao brincar na educação de infância – Está tudo por fazer em relação ao brincar?

A associação entre brincar e infância, ainda que aparentemente óbvia e natural, encontra-se ameaçada, de acordo com vários autores. As ameaças parecem desdobrar-se em dimensões diferentes, relacionadas com as transformações da própria sociedade e suas consequências nas vidas das crianças. No Comentário Geral nº 17, sobre o direito a brincar, o Comité refere que alguns dos actuais constrangimentos à sua realização se relacionam com o aumento da população urbana, a violência na rua, nos media, em casa e na escola, o trabalho infantil ou doméstico e as exigências escolares ou educativas, com a pressão constante do rendimento sobre as crianças e consequente

¹⁰ No documento em inglês: Core values.

¹¹ No documento em inglês: Care.

sobrecarga nas agendas demasiado programadas das crianças. O Comité considera ainda que existe uma resistência ao uso dos espaços públicos pelas crianças que as impede de usufruir do direito a brincar. Por outro lado, a dificuldade de conjugar e equilibrar os riscos e a segurança, associada à falta de acesso à natureza também se constituem como desafios à realização do artigo 31º (Committee on the Rights of the Child, 2013).

Num artigo sobre o direito a brincar, Neto (2020) salienta diversos problemas que afectam a infância actual e que impedem a sua realização. Num desdobramento do direito a brincar, tal como é enunciado no artigo 31º da Convenção (UNICEF, 1989a), o autor aponta vários outros que o sustentam, como já mencionámos anteriormente, incluindo o direito a ter tempo, espaço, possibilidade de se movimentar, a lidar com o risco, a brincar ao ar livre, seja na natureza ou na rua, e que se encontram estrangidos na nossa sociedade. Em diversas publicações (Alden & Pyle, 2019; Bento, 2017; Lopes & Neto, 2013; Neto, 2000, 2001, 2020; Sandseter, Cordovil, Hagen, & Lopes, 2020; Sarmiento, 2018; Whitebread, 2018), são apontadas as limitações ao brincar, ao jogo e à mobilidade das crianças, decorrentes das profundas transformações sociais, como o aumento da população urbana e do tráfego automóvel, os estilos de vida cada vez mais sedentários, com um domínio dos ecrãs e muito tempo em espaços fechados. O autor Gill (2010) destaca ainda o medo que se tem vindo a instalar por toda a sociedade e que tem levado a uma diminuição de oportunidades para as crianças brincarem. No seu livro *Sem medo – Crescer numa sociedade com aversão ao risco*, o autor desconstrói a narrativa do medo, muitas vezes infundada, que conduz a atitudes de superprotecção por parte dos adultos em relação às crianças, com uma constante supervisão e o controlo sobre a geração mais nova. O autor desafia o leitor a reflectir acerca dos inúmeros benefícios do brincar, alertando, por outro lado, para as nefastas consequências que as restrições desta vivência têm nas crianças.

Além disso, também na esfera educativa o tempo e espaço para brincar têm diminuído. Diversos autores (Bae, 2010; Garrido, 2018; Herrington et al., 2017; Maynard et al., 2013; Whitebread, 2018), têm sido críticos incisivos da forma como a educação de infância tem vindo a estruturar a sua acção pedagógica em função de currículos cada vez mais formais e subordinados aos resultados da aprendizagem. Assim, as práticas educativas focam-se sobretudo em actividades pensadas, estruturadas e dirigidas pelos adultos, consideradas importantes para o alcançar os objetivos planificados, em detrimento dos momentos de actividades livres e do brincar espontâneo das crianças. No seguimento desta formalização da educação de infância, outros autores salientam ainda como o brincar é instrumentalizado pelos adultos como uma forma de aprender. Limitam, assim, o brincar livre e espontâneo da criança, uma vez que este só se legitima pelos resultados de aprendizagem

produzidos, em função de metas previamente estabelecidas pelos educadores. Num estudo de Tomás and M. Ferreira (2019) acerca da presença do conceito de brincar nas OCEPE e nos relatórios finais de formação de educadores de infância, as autoras discutem como, afinal, o brincar é pouco valorizado e alvo de escassa reflexão. O brincar aparece reduzido a uma forma de aprender, ligado sobretudo a aprendizagens formais e ao desenvolvimento psicológico da criança. Tomás and M. Ferreira (2019) criticam esta visão instrumental do brincar, que desrespeita a criança nos seus direitos fundamentais. Num outro artigo, M. Ferreira and Tomás (2017), discutem como o brincar apenas se legitima na educação de infância na medida em que produz resultados ao nível das competências e aprendizagens. As investigadoras alertam para a forma dissimulada e subreptícia de como as actividades lúdico-pedagógicas escondem conteúdos e objectivos formulados pelos adultos, disfarçadas de pedagogias “amigas das crianças” (M. Ferreira & Tomás, 2017, p. 35; Tomás & M. Ferreira, 2019, p. 11). Igualmente, Whitebread (2018) afirma que parte do interesse actual no brincar se deve a uma visão deste como forma de aprender, salientando-se, uma vez mais, uma visão instrumentalizada. Num artigo sobre brincar e pedagogia, a autora Wood (2014) descreve como as transformações históricas e sociais decorrentes do aumento da industrialização e urbanização conduziram àquilo a que designa por *domesticação do brincar*. Com a emergência da psicologia do desenvolvimento e da psicanálise, o brincar ganhou importância, sobretudo pelo reconhecimento do seu papel nas aprendizagens, aquisição de conhecimentos e competências.

Na sequência do que foi referido na rubrica anterior, as OCEPE (Direção-Geral da Educação, 2016) exibem de um modo bastante óbvio esta subalternização do brincar relativamente à aprendizagem e ao desenvolvimento ao nível das políticas educativas.

Também na investigação, se salienta esta necessidade de legitimar o brincar na medida em que contribui para o desenvolvimento da criança e permite alcançar objectivos educativos (Bento & Costa, 2018; Bento & Dias, 2017).

Contudo, não pretendemos com este discurso negar os efeitos positivos do brincar para o desenvolvimento e aprendizagem da criança. Como discutem Samuelsson and Carlsson (2008) e Samuelsson and Johansson (2006, 2009), o brincar e o aprender, geralmente consideradas actividades diferentes e autónomas, são dimensões profundamente interligadas para as crianças e também o deveriam ser na investigação e nas práticas pedagógicas. As autoras Maynard et al. (2013) defendem uma abordagem de aprendizagem holística e experiencial, baseada no brincar, destacando o efeito positivo da aprendizagem iniciada pelas crianças a brincar ao ar livre. Porém, consideramos importante salientar que a defesa do brincar deve ser a defesa do brincar enquanto actividade auto-

dirigida, motivada intrinsecamente, com objectivos definidos pela criança, tal como vimos que tem sido definida pelos autores ao longo deste capítulo.

Para Bae (2010), há uma necessidade de um foco renovado no brincar, contestando a visão instrumental do brincar enquanto modo de aprender. De acordo com a autora, na perspectiva da criança, esta brinca apenas para brincar. E este “brincar apenas para brincar” é fundamental na educação de infância. A autora alerta que não compreender isto pode adular o processo mais vital da vida de uma criança (Bae, 2010).

De acordo com Alcock (2013), as dificuldades da definição do brincar também concorrem para que este seja também pouco levado a sério. Porque é difícil de definir, é igualmente difícil abordá-lo na prática.

2 - A emergência do conceito de brincar ao ar livre

Ao longo da pesquisa teórica e leituras realizadas dentro da temática desta investigação, foi tornando-se cada vez mais clara a emergência do termo *brincar ao ar livre* enquanto conceito com identidade própria e coesa agregadora destas duas ideias: o *brincar* e o *ar livre*. A expressão encontra-se já bastante difundida na literatura, sobretudo anglo-saxónica, com publicações específicas que lhe são dedicadas no campo da investigação, como evidencia o livro *The Sage Handbook of Outdoor Play and Learning* (Waller et al., 2017) resultante do diálogo entre investigadores membros do *Outdoor Play and Learning Special Interest Group* (SIG), no âmbito da *European Early Childhood Education Research Association* (EECERA).

Por outro lado, o conceito de *brincar ao ar livre* também aparece cada vez mais na língua portuguesa, como evidenciam os livros *Brincar ao ar livre, Oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem fora de portas* (Bilton, Bento, & Dias, 2017), *Serei(a) no Jardim* (Bento, Portugal, Dias, & Oliveira, 2019) e *Desemparedamento da Infância, A escola como um lugar de encontro com a natureza* (Barros, Menezes, & Morais, 2018).

As pesquisas realizadas através do termo *outdoor play* em motores de busca de publicações científicas, como o sciedirect.com ou o tandfonline.com também mostram a sua relevância no elevado número de resultados que surgem, acima dos 68000 e dos 47000, respectivamente. Uma pesquisa rápida no rcaap.pt, motor de busca português que divulga investigações realizadas em língua portuguesa, originárias tanto de Portugal como do Brasil, revela também que a noção de *brincar ao ar livre* já

aparece com consistência em publicações de dissertações de mestrado e de teses de doutoramento destes dois países, associada a mais de 500 resultados¹².

Consideramos que a emergência do brincar ao ar livre não diz apenas respeito ao *acto de emergir* ou *aparecimento*¹³ deste enquanto construção teórica com identidade própria, mas também enquadra um apelo à “urgência” de uma intervenção rápida para o defender. As ameaças ao brincar que estão em curso e que desenvolvemos na rubrica anterior, são ainda mais vincadas relativamente ao brincar ao ar livre, seja em zonas com características mais naturais ou urbanizadas. Como alerta Neto (2000, p. 1), “brincar na rua é em muitas cidades do mundo uma espécie em vias de extinção”. O brincar ao ar livre está, desta forma, duplamente ameaçado, pela ameaça ao brincar em si própria e pelas dificuldades crescentes do acesso das crianças a espaços públicos e à natureza.

As restrições do acesso das crianças ao espaço público, em especial nas cidades, têm sido apontadas pelos investigadores. Em diversas publicações de Lopes and Neto (2013, 2014) e Lopes et al. (2020), os investigadores discutem os obstáculos no acesso das crianças ao espaço público e à cidade, enquanto parte dos seus direitos e reconhecimento pela sua cidadania. Apontam para a criação de condições de mobilidade autónoma das crianças e de possibilidades de brincar e jogar como eixos fundamentais da restituição do espaço cidade aos seus cidadãos mais jovens. Lopes et al. (2020) referem ainda como esta situação se agravou com o confinamento decorrente do actual contexto pandémico. Num artigo acerca da relação das crianças com a cidade Sarmiento (2018) traça um percurso de constrangimentos múltiplos manifestos em formas de domesticação da infância, sua excessiva institucionalização, limitação da mobilidade, entre outras. Apesar destes obstáculos, o autor aponta também para as mais valias que os ambientes urbanos podem oferecer, se forem considerados juntamente com a efectiva participação das crianças, pelo acesso a inúmeras possibilidades, a múltiplas experiências e a relações intergeracionais.

Num artigo sobre as brincadeiras de bairro, M. J. Araújo (2017) critica a forma como o direito das crianças ao uso do espaço público tem sido limitado. Com o crescimento das cidades, os espaços verdes vão sendo substituídos por complexos habitacionais, havendo cada vez menos espaços para actividades informais de recreação ao ar livre.

De acordo com os estudos de Bento (2019) e A. M. de F. Ferreira (2015), no campo educativo e, particularmente, em contextos de educação de infância portugueses, as crianças também sofrem limitações no acesso a espaços exteriores e possibilidades de brincar ao ar livre. A investigadora Bento (2019) descreve como os espaços exteriores das creches e jardins de infância do seu estudo na zona

¹² Todos os números apresentados referem-se à data de consulta de 01/09/21.

¹³ Definições de acordo com a consulta à Infopédia, dicionário online da Porto Editora.

centro de Portugal, se caracterizam por uma organização pobre, com escassa presença de elementos naturais e materiais soltos importantes para as crianças poderem desenvolver as suas brincadeiras. O estudo de A. M. de F. Ferreira (2015) revela que as crianças passam uma pequena fracção do seu tempo, aproximadamente 10%, nos espaços exteriores das suas instituições educativas e ainda menos em situação de jogo livre. Na sua tese, que se realizou em jardins de infância da zona centro de Portugal, a autora realça o importante papel dos espaços na natureza e presença de elementos soltos naturais para a construção e complexificação do brincar das crianças, bem como para a diversificação da sua expressão motora.

As preocupações relativamente à diminuição de acesso das crianças a ambientes naturais têm crescido recentemente. O livro de Richard Louv *Last child in woods: Saving our children from nature-deficit disorder* (Louv, 2008), publicado pela primeira vez em 2005, constitui-se como um grito de alerta para a sociedade civil perceber como num espaço curto de tempo as gerações mais jovens estão a assistir a uma redução drástica das oportunidades de estar em contacto com a natureza. O autor percorre várias experiências e relata inúmeros depoimentos que mostram a importância da ligação à natureza para as crianças. Num percurso pelas memórias da própria infância e dos seus filhos, bem como pelo contacto com outras crianças e jovens ao longo do seu percurso académico, entre os quais indígenas americanos, os naturalistas Nabhan and Trimble (1994) apresentam-nos a necessidade de procurar refúgios e experiências na natureza em estado mais selvagem como uma urgência da espécie humana e, em particular, das crianças. Os autores descrevem as possibilidades de uma vivência mais íntima e próxima com a natureza, enquanto experiências de conexão e vínculo com os diversos elementos do mundo natural, numa visão holística que integra educação, investigação e parentalidade. Como dissemos anteriormente, este movimento pela defesa do brincar e incremento da investigação sobre o tema pode ser visto como uma reacção a essas ameaças, mostrando bem a sua gravidade (Whitebread, 2018).

Desta forma, consideramos apropriado direccionar a nossa abordagem teórica ao brincar ao ar livre, não esquecendo, porém, o seu enraizamento no brincar, de forma mais lata. Assim, esta discussão começa exactamente pela reflexão acerca da definição de brincar ao ar livre e sua relação com outros conceitos próximos.

2.1 - Brincar ao ar livre, seus benefícios e conceitos próximos

A investigação de Norðdahl and Einarsdóttir (2015) mostra como a maioria das crianças gostam de estar ao ar livre e preferem-no a estar dentro da sala. De acordo com o estudo, as crianças gostam da

diversidade, das diferentes oportunidades e tipos de brincadeira, referindo a importância dos desafios físicos e, igualmente, o sentir-se segura, bem como a sua vontade de explorar, estar em contacto com os outros, criar ou procurar um abrigo ou ninho e apreciar coisas bonitas.

O relatório de uma investigação conduzida por Titman (1994) traz-nos um olhar denso e revelador acerca da importância dos espaços exteriores dos recreios¹⁴ das escolas para as crianças. Nos seus principais resultados, a pesquisa permite perceber que os elementos mais valorizados pelas crianças são os naturais, como árvores, erva, flores, lagoas, animais, cores naturais, com diversidade e mudança, espaços de abrigo e sombra ou espaços com esconderijos que permitam privacidade. A investigação aponta para as experiências significativas das crianças no ambiente exterior de recreio, cujo design as crianças conseguem “ler” e interpretar, influenciando-as de diferentes modos.

O Comentário Geral nº 17, acerca do direito a brincar (Committee on the Rights of the Child, 2013) assinala que a criação de contextos para a realização do artigo 31º, direito a brincar, passa por facultar espaço e tempo para as crianças brincarem, livres de controlo e gestão adulta. Devem ser oferecidos à criança espaço e oportunidades para brincar ao ar livre, sozinha, num ambiente diverso e desafiante, mas com acesso fácil aos adultos. As crianças devem, ainda, ter a possibilidade de brincar em ambientes naturais e com animais. Este desígnio preconizado pelo Comité não podia estar mais longe da realidade, considerando as ameaças ao brincar descritas pelos autores numa tendência global de restrição crescente do brincar, do brincar livre do controlo adulto, do brincar ao ar livre e do brincar em ambientes naturais.

Começemos por analisar as características do brincar ao ar livre que, como é possível perceber num primeiro momento, agrega várias terminologias com aspectos em comum. O termo brincar ao ar livre, do inglês *outdoor play*, remete para a especificidade de um espaço que se opõe à interioridade dos edifícios, quer sejam de carácter domiciliar ou institucional. Deste modo, o brincar ao ar livre envolve uma multiplicidade de espaços que têm em comum o facto de se situarem “fora de portas”, ou seja, serem em ambientes exteriores. Esta aparentemente simples especificação da localização do brincar em espaços ao ar livre acrescenta-lhe, contudo, dimensões substancialmente diferentes.

Em primeiro lugar, o que inclui a designação *ar livre*? De acordo com Alden and Pyle (2019), brincar ao ar livre pode incluir ruas, parques, parques infantis, florestas, campo e praia. Certamente, podemos estender esta denominação e englobar também quintas, quintais, praças, largos, zonas de lazer, bem como os espaços exteriores das escolas, usualmente designados por recreios. Trata-se, por isso, de uma designação lata que engloba vários tipos de espaço, de carácter mais urbano ou mais rural, mais

¹⁴ No original em inglês: School grounds.

humanizado ou mais natural e selvagem, que em comum possuem o facto de se situarem no exterior, fora dos edifícios. Cada espaço possui diferentes características que, certamente, proporcionam experiências bastante diversas às crianças que neles brincam.

Os autores Moser and Martinsen (2010), sugerem que o debate acerca da importância dos espaços e ambientes físicos em contextos educativos tem crescido recentemente. Na designação de espaços incluem todos os elementos espaciais, em estruturas fixas mas também móveis, incluindo os naturais. Relacionam o espaço igualmente com as acções e significados atribuídos por todos os que participam na sua organização. Referem a necessidade de os jardins de infância olharem para o espaço enquanto espaço de acção¹⁵, pelas oportunidades de acção que possibilitam às crianças. Nas palavras dos autores, o ambiente ao ar livre constitui-se como atractivo, desafiante, estimulante, com oportunidades de agir, explorar, experienciar e cooperar (Moser & Martinsen, 2010).

De acordo com Løkken and Moser (2012), os espaços possuem uma dimensão subjectiva e individual. Na relação entre humanos e coisas, há um impacto das coisas na experiência e na acção. A materialidade é, assim, descrita como o significado dos materiais para a experiência e acção humanas. O espaço é vivenciado através dos sentidos, envolvendo o corpo todo. Os autores referem-se, ainda, às dimensões psico-sociais do espaço e aos valores individuais e colectivos que são expressos através das coisas, aspectos particularmente importantes na organização do espaço no jardim de infância (Løkken & Moser, 2012). Num estudo de Fasting (2017), a autora destaca a forte ligação emocional aos lugares, que as crianças com eles estabelecem através do brincar.

Numa análise acerca da vivência do espaço nas saídas ao exterior de um jardim de infância na natureza norueguês, Nilsen (2012) sugere que a flexibilidade é uma característica inerente à experiência de espaços ao ar livre, particularmente, em áreas não vedadas. De acordo com a autora, na natureza os espaços oferecem muitas possibilidades e as crianças usufruem de bastante mobilidade. Numa situação descrita pela investigadora, mesmo com os limites estabelecidos pelos adultos, as fronteiras são flexíveis, havendo lugar para a negociação e uma certa margem de liberdade. A autora salienta, deste modo, a flexibilidade dos próprios espaços não vedados ao ar livre, sem limites exactos nem barreiras intransponíveis, bem como suas implicações nos sujeitos. Nilsen (2012) questiona se estes espaços flexíveis ao ar livre implicam a ideia de um sujeito também ele flexível.

Numa investigação acerca das dinâmicas de poder entre crianças, pais e educadores em contexto de brincadeira ao ar livre, Canning (2019) explora a influência do ambiente físico. A autora descreve como uma criança numa floresta usa os recursos disponíveis para conseguir subir a uma árvore. Canning

¹⁵ No original em inglês: Action space.

(2019) destaca, deste modo, a importância do contexto das experiências para a sua utilização pelas crianças. Se o ambiente permitir realizar adaptações quanto aos recursos e ao espaço, as crianças poderão facilmente explorar e experimentar ideias. A autora sugere que quanto mais flexível é o ambiente, mais poderoso e rico é o brincar.

De forma semelhante, Araújo (2017) remete para a flexibilidade da rua, enquanto ambiente de jogos e brincadeiras de tempo livre, em contexto de vivências de bairro. Contrariamente à rigidez e excessiva organização das actividades em instituições, a rua permite uma diversidade de experiências possíveis. Para a autora, o próprio brincar invoca uma variedade de opções que não podem estar confinadas em espaços fechados e, nem sequer, em exteriores formatados, como parques infantis.

De igual modo, Fjørtoft (2004) analisa como as características ambientais apreciadas pelas crianças quando brincam dificilmente se encontram nos espaços estruturados dos parques infantis, sejam as cores da natureza, as árvores, as matas, os desníveis, as áreas de sombra, os campos, os lugares para trepar e construir ou os espaços desafiadores para explorar e experimentar. Num outro estudo, Fjørtoft (2001) revela também como o brincar e o comportamento motor se desenvolvem pela riqueza e diversidade dos estímulos ambientais, especialmente presentes em contextos naturais, onde há árvores, arbustos, erva e terra no chão, desníveis, pedras, entre outros elementos.

Para Aasen, Grindheim, and Waters (2009), o ar livre representa não apenas uma paisagem flexível, com múltiplas oportunidades para brincar, mas também um espaço social flexível, com diversas possibilidades para negociar, para aprender e para explorar modos de ser.

Numa comparação entre duas investigações, as autoras Maynard et al. (2013) discutem como os espaços são socialmente construídos, explorando as relações de poder associadas às instituições e estruturas de controlo. Um espaço como a escola ou uma sala de aula implica uma hierarquia entre inspectores, professores, pais e alunos. Nesta teia, normalizam-se os discursos sobre o desenvolvimento da criança, por exemplo, e criam-se formas de pensar consideradas normais e aceitáveis. Contudo, as autoras salientam que é possível resistir a estas práticas normalizadas e problematizar as narrativas dominantes, através da criação de espaços para discursos alternativos. Nesse sentido, apresentam os resultados da sua investigação mostrando os efeitos positivos da aprendizagem iniciada pelas crianças ao ar livre.

Num estudo acerca da relação entre ambientes interiores e exteriores num jardim de infância, Stephenson (2002) analisa as suas diferenças em várias dimensões. Por um lado, ao ar livre, o brincar é fisicamente mais activo, enquanto no interior é, principalmente, construtivo. Os ambientes exteriores são caracterizados pela mudança nos seus atributos, como a temperatura, a luz, o movimento, as

cores, os cheiros, as texturas. Pelo contrário, os ambientes interiores são mais caracterizados pela estabilidade. No exterior há mais margem de liberdade, de acordo com a autora. O espectro de comportamentos aceites é maior, o nível de voz pode subir mais alto, há mais espaço, as actividades são mais abertas. Já no interior o controlo adulto faz-se sentir mais, com rotinas estabelecidas explicitamente, uma orientação para a arrumação, necessidade de cumprir regras como sentar e esperar, o nível de voz aceite é menor, o espaço é menor e as actividades têm um final mais previsível. E, por fim, no exterior os adultos sentem-se mais confortáveis a usar estratégias de ensino directivas do que no interior. Embora esta perspectiva possa parecer surpreendente num primeiro olhar, facilmente se percebe que no exterior as actividades são de motricidade global, implicam riscos e os adultos procuram ajudar no momento ou dar instruções sobre jogos de grande grupo. De forma geral, a investigadora conclui que o ambiente interior é mais controlado, mais restritivo, mais previsível e mais seguro, enquanto o ambiente exterior é mais aberto, menos controlado, com mais mudança, mais imprevisível, menos seguro, mais ameaçador e mais dinâmico (Stephenson, 2002).

Para Fasting (2017), é importante permitir às crianças tempo livre para repetir e experimentar, espaços para brincar ao ar livre e oportunidades para organizar a sua própria brincadeira. No seu estudo, a autora salienta como as crianças precisam de liberdade, de oportunidades para criar, construir, desconstruir e transportar materiais, permitindo-lhes assim viver os seus corpos e serem físicas pelo movimento e pela fantasia.

A valorização do tempo livre e o usufruto do tempo pelas crianças são também aspectos assinalados por M. J. Araújo and Monteiro (2020), num artigo que explora a necessidade de tornar o tempo livre um direito efectivo. A sua democratização é, para os autores, uma urgência, ultrapassando a visão dicotómica que separa trabalho e lazer e que relega o brincar e o tempo livre para uma posição inferior e supérflua.

Benefícios do brincar ar livre

Seguidamente, apresentamos alguns estudos que reforçam os benefícios que o brincar ao ar livre pode representar para as crianças. Como descrevem Moser and Martinsen (2010), os diferentes ambientes ao ar livre podem influenciar a actividade física, o brincar, a concentração e a saúde física. Como já vimos, os estudos de Fjørtoft (2001, 2004) salientam os benefícios de brincar em ambientes naturais, com toda a diversidade de elementos que criam uma paisagem estimulante para o desenvolvimento motor, nomeadamente nas competências de equilíbrio e coordenação.

Nas palavras de Maynard et al. (2013), ao ar livre as crianças podem movimentar-se mais livremente, brincar mais e experienciar o mundo em primeira mão, sentindo a influência real das situações. Brincar ao ar livre favorece o aumento da actividade física, com uma maior vivência de riscos e mais curiosidade pelo mundo natural. O ar livre dá mais escolhas, mais liberdade para brincar e explorar, menos controlo adulto. Na sua investigação, Maynard et al. (2013) destacam ainda os efeitos positivos da aprendizagem iniciada pelas crianças ao ar livre. Estar ao ar livre estimula umas crianças e acalma outras. Por outro lado, as crianças sentem-se menos constrangidas pelos adultos. Sugerem também que as crianças talvez se sintam mais felizes ao ar livre, já que é um espaço de divertimento e brincadeira, que não está contaminado com o falhanço. No espaço interior, as crianças são alunos e os professores são a autoridade e o controlo. Assim, para as crianças, o ar livre é um espaço de divertimento e de brincar e não de trabalho. Nesse sentido, no brincar iniciado pelas crianças ao ar livre, estas têm a oportunidade de se verem como fortes e competentes. As autoras analisam ainda como damos significado aos espaços através das experiências neles vividas.

Num artigo de Aasen, Grindheim, and Waters (2009), as autoras discutem como o ar livre se constitui como lugar privilegiado para a participação das crianças. Partindo de observações realizadas em jardins de infância, as autoras realçam como nas situações de brincadeira ao ar livre e interacções que aí surgem, as crianças têm mais oportunidades para fazer escolhas, experimentar a sua influência nas situações, com espaço e liberdade para fazer negociações e diversas experiências de construção de significado. As autoras salientam ainda a importância das interacções entre as crianças e entre adultos e crianças, sobretudo em situações de aprendizagem informal, através das quais se veiculam as crenças, valores e conhecimentos dos adultos.

O estudo de Moore, Morrissey, and Robertson (2019) mostra como o ar livre oferece, em especial, a possibilidade de as crianças se esconderem dos outros. Assim, reforça-se um sentido de controlo sobre a sua própria experiência, aliada à satisfação de ter um espaço privado. Estes aspectos são particularmente importantes se considerarmos, como as autoras mencionam, que a vida das crianças é constantemente supervisionada por adultos. Assim, a construção dos seus próprios lugares secretos, não perturbados e simbólicos, confere-lhes ainda um sentido de agência, um papel activo na construção da sua própria cultura de pares.

Num estudo de Fjørtoft (2004), a autora destaca como um ambiente com características naturais, comparativamente com os parques infantis tradicionais, oferece às crianças oportunidades de brincar e jogar que favorecem a actividade física e o desenvolvimento motor. A autora aponta ainda diferenças significativas entre o brincar ao ar livre e o brincar em espaços fechados. Ao ar livre a actividade física

é mais vigorosa, abrindo também outras possibilidades para fazer escolhas, brincar, construir e reorganizar os locais de brincadeira.

Num estudo de Alden and Pyle (2019), as autoras descrevem como o aumento do interesse no ar livre no Canadá se relaciona com questões de saúde pública, recreação e sustentabilidade. Apontam para diferentes benefícios trazidos pelo brincar ao ar livre, como o aumento da actividade física, a diminuição do sedentarismo, o desenvolvimento da auto-regulação, competências de gestão de stress, resiliência, competências sociais e saúde. O brincar ao ar livre implica mais actividade física, contacto com riscos e aumento da curiosidade natural.

Para Neto (2020), os benefícios do contacto com o espaço natural manifestam-se na saúde e bem-estar das crianças.

Teoria das Affordances

O conceito de *affordance* tem vindo a ser consistentemente desenvolvido em estreita ligação com o de brincar ao ar livre, como descreve Waters (2017). Segundo a autora, as suas origens partem do ramo ecológico da corrente psicológica, através da Teoria das Affordances proposta por Gibson, em 1979. Esta teoria descreve o processo de percepção visual baseada no Gestaltismo, ou seja, em traços gerais, na percepção do todo antes das partes, separadamente. Gibson (1979) estabelece uma ligação entre as características do espaço e as acções dos animais. Assim, os ambientes não são imediatamente percebidos pelas suas características mas antes pelas possibilidades de acção que oferecem ou proporcionam¹⁶, de acordo com os seus atributos particulares, como se convidassem os sujeitos a determinadas acções. Por exemplo, uma superfície horizontal, plana, extensa e rígida (características) oferece como *affordance* o suporte. Para Gibson (1979), as *affordances* existem no espaço entre materiais e animais, estão tanto nos objectos, como nos seres que os percebem, realçando assim a complementaridade entre os dois, e, também, entre espaço e agência, seja ela animal ou humana.

De acordo com Waters (2017) são vários os autores que têm vindo a desenvolver os seus trabalhos com base na Teoria das Affordances de Gibson, como Heft, Kyttå e Fjørtoft. Esta teoria é especialmente pertinente no campo do brincar ao ar livre, uma vez que se debruça na forma como diferentes espaços possibilitam às crianças desenvolver determinadas acções, oferecendo-lhes oportunidades para brincar. De acordo com Waters (2017), o contributo de Heft consiste em antecipar as *affordances*. Ou seja, enquanto observadores exteriores, conhecendo um determinado sujeito, podemos prever a forma como

¹⁶ De acordo com o dicionário online Infopédia: Afford – dar, conceder, proporcionar.

este irá interagir com um contexto específico. Por outro lado, acrescenta uma taxonomia funcional do ambiente, descrevendo-o mediante as possibilidades de acção que oferece: trepável, esmagável, para esconder, entre outras. Também Fjørtoft assinala o significado funcional que os ambientes têm para as crianças, que o percebem pelas suas funções, especialmente ligadas ao brincar (Waters, 2017). Contudo, a autora refere que Fjørtoft, ao contrário de Heft, não considera possível aos adultos anteciparem a forma como as crianças irão utilizar os recursos num determinado ambiente. Por seu turno, Kytta (2003) amplia o conceito de *affordance*, mencionando as *affordances* potenciais e acrescentando os aspectos socioculturais que estão implicados na percepção de espaços, ambientes e objectos. Uma criança num jardim de infância pode perceber que uma pedra oferece a possibilidade de ser atirada, mas as regras da instituição não lhe permitem fazê-lo e a criança pode não utilizar essa *affordance*. Desta forma, surge o conceito de *affordance utilizada*¹⁷, sendo aquela que efectivamente é realizada pela criança (Waters, 2017).

Assim, salienta-se a ligação entre ambiente físico e agência animal, humana ou, no caso do nosso estudo, agência das crianças, enquadrada por aspectos socioculturais.

Brincar livre, brincar não estruturado, brincar não perturbado

A noção de brincar ao ar livre parte do brincar enquanto conceito mais amplo. Contudo, como temos vindo a desenvolver ao longo deste capítulo, o próprio conceito de brincar não é único e absoluto e, na sua complexidade, pode ser interpretado através de diferentes visões. Esta complexidade do brincar origina, de acordo com Alden and Pyle (2019), uma multiplicidade de terminologias: brincar auto-dirigido; brincar não estruturado; brincar com materiais soltos¹⁸; brincar ao ar livre activo; brincar arriscado. Com frequência, o brincar ao ar livre aparece relacionado com estas designações.

De uma forma dicotómica, Sandseter et al. (2020), distinguem dois tipos de brincar: o brincar estruturado e o brincar enquanto actividade voluntária da criança sem intervenção adulta. Para os autores, o brincar estruturado é organizado pelos adultos e pode sê-lo em vários graus.

Num artigo sobre brincar em contextos pedagógicos, Wood (2014) desdobra o brincar em várias categorias que designa por modos. Descreve o *modo A* como sendo o brincar iniciado pela criança, estabelecendo a ligação deste ao brincar livre. A autora considera que o brincar é sempre influenciado por um conjunto de factores como a cultura, as regras e as práticas dos profissionais, que reflectem as suas crenças pedagógicas, os recursos espaciais e materiais existentes para as crianças ou o tempo disponível para brincar livremente. Concordamos com Wood (2014) quando afirma que, mesmo em

¹⁷ No original em inglês: Actualized affordance.

¹⁸ No original em inglês: Loose parts play.

contextos com práticas mais democráticas, são os adultos que definem as opções disponíveis, os graus de liberdade permitidos, as regras institucionais e limites relativamente ao brincar livre, às escolhas ou ao comportamento. Deste modo, todo o brincar iniciado pela criança é, até certo ponto, constrangido. Ainda assim, a autora realça como no brincar iniciado pela criança está implicada a liberdade de escolha, reflectindo os seus interesses, necessidades e disposições. Contudo, Wood (2014) alerta para a fronteira ténue entre o brincar iniciado pela criança e o brincar guiado pelo adulto, que corresponde ao *modo B*. Nas palavras da autora, as premissas do *modo B* baseiam-se no potencial do brincar livre para o desenvolvimento e aprendizagem da criança. Assim, o brincar pode ser estruturado e dirigido pelos adultos de forma a promover determinados resultados. A ludicidade é encarada como um meio de os adultos interagirem com as crianças para procurar alcançar metas curriculares. Wood (2014) considera que este modo contém aspectos do *modo A* e do *modo C*. Em relação a este último, a autora considera-o a versão tecnicista do brincar educativo. O *modo C* caracteriza-se pelo objectivo explícito em alcançar resultados e metas curriculares, através de actividades formais iniciadas pelo adulto. Para a autora, as directivas políticas, que privilegiam os resultados e o desenvolvimento, sobretudo cognitivo, sobrepõem-se aos indivíduos, entrando em claro confronto com o brincar iniciado pela criança.

Assim, como discute Wood (2014), o brincar livre é difícil de definir. Para a autora, a argumentação pelo brincar livre parte da defesa da ideia de as crianças poderem escolher e controlar as suas actividades para desenvolver independência, autonomia e propriedade. Partindo de concepções de vários autores, Wood (2014) relaciona o brincar livre com uma imersão profunda, concentração, harmonia, sentido de maravilhamento, criatividade, inventividade, unidade. Para a autora, o brincar livre reflecte-se no modo como as crianças conduzem a sua aprendizagem e desenvolvimento através de actividades auto-iniciadas, fazendo escolhas e tomando decisões, expressando e seguindo interesses, exercendo agência e propriedade, gerindo materiais, a si próprio e aos outros. O brincar livre é realizado apenas por si próprio (Wood, 2014).

Nas palavras de Aasen et al. (2009), através do brincar livre, as crianças podem construir os seus próprios significados, estando protegidas do excesso de controlo e interrupções adultas. As autoras destacam a importância de proteger o espaço livre da criança.

Reflectindo acerca de perspectivas sobre o brincar livre no Canadá, Herrington et al. (2017) discutem como no passado este era considerado primordial na vida das crianças, enquanto actualmente se encontra reduzido a uma mera distração das actividades académicas e formais, tidas como verdadeiramente importantes.

De modo semelhante, Garrido (2018) evidencia esta tensão entre o brincar e a educação. A autora aponta para o brincar enquanto actividade livre, que a criança decide ou não fazer por si mesma, numa diversidade de contextos. Em ambientes educativos, os professores e educadores devem, de acordo com Garrido (2018), proteger espaços e tempos para o direito a brincar, garantindo as condições para que este aconteça, sem impor as suas metas e garantindo oportunidades para as crianças fazerem as suas próprias escolhas.

Para Whitebread (2018) o brincar livre permite o desenvolvimento de habilidades de auto-regulação, em tempos pouco estruturados. Alden and Pyle (2019) salientam também como o brincar livre enfatiza a voz da criança, embora haja sempre influência adulta.

Os autores Lopes et al. (2020) descrevem o brincar livre como um comportamento aberto, imprevisível, flexível e com potencial disruptivo. Este aspecto disruptivo concorre para a dificuldade em regular e controlar o brincar livre nos estabelecimentos educativos, como discute Wood (2014). O lado subversivo, a perturbação de convenções sociais, regras, modos e rotinas contribuem para manter problemática esta ligação entre o brincar e os contextos pedagógicos. Assim, as políticas do brincar favorecem os planos e as estruturas adultas, de forma a atingir objectivos curriculares. De igual modo, Alcock (2013) salienta que o potencial subversivo do brincar pode constituir um obstáculo à sua valorização em contextos educativos.

Embora o controlo e estruturação do brincar por parte dos adultos se explique pela pressão em atingir resultados na aprendizagem e desenvolvimento das crianças, esta ideia não podia ser mais contraditória. Como salientam Lysklett & Berger (2017), é o *brincar não perturbado*, ou seja, mais livre e sem interrupções, que proporciona condições favoráveis à aprendizagem e ao desenvolvimento. De acordo com os autores, quanto mais tempo as crianças passam ao ar livre, mais são as oportunidades para desenvolver brincadeiras não perturbadas.

Como descrevem Dinkel et al. (2019), o brincar não estruturado ao ar livre é o brincar aberto, sem objectivo prévio, que permite liberdade de construir regras, metas e significados, que promove o desenvolvimento de competências físicas e sociais, que favorece a autonomia, a imaginação e promove a saúde, já que as crianças envolvem-se em actividade física vigorosa.

Assim, podemos perceber como o conceito de brincar livre aparece em estreita ligação ao de brincar ao ar livre.

Brincar arriscado

Brincar arriscado, ou *risky play*, é um tópico que tem merecido cada vez mais atenção por parte de investigadores e se encontra extensamente desenvolvido na literatura por diferentes autores (Bento, 2017; Gill, 2010; Little, 2006; Obee, Sandseter, & Harper, 2020; Sandseter, 2007; Sandseter, 2009; Sandseter et al., 2020; Stephenson, 2003; Storli & Sandseter, 2015; Waters & Begley, 2007).

O aparecimento da noção de risco associado à infância no contexto educativo é bastante recente, sendo desde os anos 80 um tópico abordado sobretudo pelo lado negativo, com a ênfase colocada na segurança e prevenção de lesões físicas, salienta Little (2006). A autora refere que é a partir da primeira década de 2000 que aparece mais vezes como tópico de investigação, pelo reconhecimento do seu papel fundamental para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Stephenson (2003) relaciona o uso da palavra *scary*¹⁹ pelas crianças, no recreio ao ar livre, com a identificação de experiências físicas desafiantes e que envolvem risco. Esta investigadora neozelandesa defende que as crianças procuram com entusiasmo desafios físicos e riscos quando brincam. Descreve também as experiências assustadoras para as crianças como tentar algo nunca antes feito ou sentir-se no limite de *estar fora de controlo*, em brincadeiras que envolvem, por exemplo, alturas, velocidades e ultrapassagem de medos. Para Stephenson (2003) o discurso protector da criança conduz a uma preocupação quase exclusiva com a sua segurança física, mas que devemos saber conjugar com a promoção de ambientes desafiantes no recreio do jardim de infância. A ausência de desafio pode tornar o recreio aborrecido e levar a comportamentos ainda mais perigosos por parte das crianças. Segundo a autora, *correr riscos* é benéfico para o desenvolvimento de competências físicas, bem como em outras áreas, para saber lidar com o incerto, os erros, fortalecer a confiança, entre outras. Numa revisão da literatura realizada por Little (2006), a investigadora debruça-se sobre a preocupação com a segurança, que apenas tem em conta o ambiente físico e não o comportamento individual. Identifica o comportamento de *correr riscos* pela criança relacionado com a idade, género, o estilo parental, o temperamento, a procura de sensações e o viés optimista. Considera importante atentar nestas diferenças para adaptar as condições do recreio dos jardins de infância às crianças, em vez de simplesmente procurar eliminar todo o tipo risco. Chama também a atenção para factores como supervisão e ratios adulto/criança, defendendo que os ambientes devem ser seguros mas também desafiantes.

No artigo de Waters and Begley (2007), as autoras debruçam-se sobre os benefícios de *correr riscos*, comparando observações de duas crianças com perfis diferentes face ao risco em sessões de Forest

¹⁹ De acordo com o dicionário online Infopédia: Scary – assustador.

School²⁰ e no recreio. As autoras estabelecem também uma relação clara entre o brincar ao ar livre e o “correr riscos”, considerando a importância do risco e confrontando-a com a diminuição das oportunidades de as crianças brincarem no exterior. Concluem que ambas as crianças, apesar de apresentarem perfis diferentes, beneficiaram com o *correr riscos* que aconteceu nas sessões de Forest School, graças ao seu carácter menos limitado por regras e que permite maior variedade de riscos.

Ellen Beate Sandseter, professora e investigadora de Queen Maud University College, em Trondheim, na Noruega, tem-se dedicado de forma consistente a descrever, caracterizar e categorizar o conceito de brincar arriscado. No seu artigo *Characteristics of risky play*, Sandseter (2009, p. 4) define *risky play* como “actividades físicas emocionantes e excitantes que envolvem o risco de lesão”²¹. A autora estabelece seis categorias para o brincar arriscado, dividindo-as em: 1) brincar nas alturas; 2) brincar com velocidades; 3) brincar com ferramentas; 4) brincar com elementos perigosos; 5) jogos de luta e perseguição; e 6) possibilidade de desaparecer ou perder-se. Sandseter (2009) distingue características ambientais e individuais do brincar arriscado. As características ambientais são factores que aumentam a possibilidade de ocorrer uma lesão, como altura, inclinação do terreno, ou a ausência de supervisão adulta. As características individuais relacionam-se com a forma como as crianças conduzem a brincadeira, influenciada pela sua percepção subjectiva do risco. À semelhança de Little (2006), Sandseter (2009) defende que o debate acerca da segurança deve considerar não apenas o ambiente físico, regulado por padrões estandardizados de normas e legislação, mas também ter em conta o indivíduo, para conseguir equilibrar segurança e desafio. Mais recentemente, Sandseter juntamente com outros investigadores (Obee et al., 2020) analisaram a importância da existência de materiais soltos no recreio, como tábuas, pneus, caixotes de plástico, entre outros, para a diversificação no nível de risco, quando combinados com as estruturas fixas. Num estudo internacional que envolveu cinco países europeus, incluindo a Grécia, Portugal, Estónia, Croácia e Noruega, os investigadores Sandseter, Cordovil, Hagen, and Lopes (2020) descrevem diferenças na percepção do risco pelos pais e profissionais de educação de infância que influenciam as suas barreiras face ao brincar arriscado e ao brincar ao ar livre das crianças. Distinguem claramente duas tendências na percepção e atitudes face ao risco no brincar entre países do norte, como a Noruega e a Estónia, mais tolerantes em relação ao risco, e países situados a sul, como a Grécia, Portugal e Croácia, mais adversos. A Noruega evidencia-se pelos pais e profissionais de educação de infância que em geral apontam menos barreiras em relação ao brincar ao ar livre ou não referem sequer quaisquer barreiras.

²⁰ O termo *Forest School* designa a realização de sessões escolares na floresta durante uma parte do dia ou o dia todo. Este tópico será desenvolvido na rubrica seguinte.

²¹ Tradução da investigadora.

Os autores apontam ainda para a necessidade de promover mudanças nos ambientes urbanos de modo a encorajar o brincar ao ar livre (Sandseter et al., 2020).

Também Tim Gill, autor e pensador do Reino Unido ligado à infância e às actividades lúdicas das crianças, tece importantes considerações sobre o risco e as questões culturais que lhe estão associadas no seu livro *Sem medo – Crescer numa sociedade com aversão ao risco* (Gill, 2010). O autor destaca os benefícios do contacto com o risco para as crianças, mostrando também como por vezes os medos contemporâneos são infundados, pois estão inflacionados pelo discurso dos media.

Em Portugal, Carlos Neto, professor e investigador da Faculdade de Motricidade Humana, tem sido um activista e uma voz incansável no debate sobre a defesa do brincar, do brincar livre e do brincar ao ar livre, com riscos e perigos, focando em particular a mobilidade das crianças e o seu desenvolvimento motor (F. Lopes & Neto, 2013, 2014; Neto, 2001).

Para além de toda a literatura que enfatiza as questões de segurança em detrimento da vivência de riscos por parte das crianças, os autores Gurholt and Sanderud (2016), propõem o conceito de *brincar curioso* em alternativa ao brincar arriscado. Como mencionam, o risco começou a dominar os discursos em relação às experiências infantis de brincar livremente na natureza. Examinam, então, duas experiências de brincar ao ar livre, defendendo que as crianças, ao brincarem com elementos naturais, desenvolvem uma profunda curiosidade e maravilhamento sobre si próprias e o ambiente no qual desempenham um papel activo. Segundo Gurholt and Sanderud (2016) a curiosidade, e não o risco físico e a procura de perigos, é o motor para as brincadeiras.

Por fim, assinalamos os benefícios do brincar arriscado para a saúde, competências de gestão do risco, auto-regulação, auto-estima, aumento da actividade física, aumento do bem-estar, promoção de competências sociais e resiliência (Obee et al., 2020; Sandseter et al., 2020; Waters & Begley, 2007).

Teoria dos Materiais Soltos

A Teoria dos Materiais Soltos²² foi proposta pelo arquitecto Simon Nicholson em 1972, de acordo com Simoncini and Lasen (2021). As autoras descrevem como a teoria aponta para uma relação directa entre os elementos disponíveis num dado ambiente e a criatividade dos sujeitos que com eles interagem. Assim, quanto maior o número e a variedade de materiais soltos e manipuláveis existentes num determinado contexto, maiores serão as possibilidades de criar e inventar.

Diversos estudos têm salientado a importância dos materiais soltos e manipuláveis para o enriquecimento do brincar das crianças, em particular ao ar livre (Fasting, 2017; Herrington et al.,

²² Em inglês: Loose Parts Theory.

2017; Obee et al., 2020; Olsen & Smith, 2017). Os materiais soltos podem incluir elementos naturais e manufacturados, como água, areia, pedras, paus, troncos, mas também tábuas, pneus, caixas, cestos, caixotes, entre outros. De acordo com Simoncini and Lasen (2021), por vezes são também incluídos brinquedos nesta designação, contudo, as autoras não os utilizam na sua pesquisa, já que têm uma utilização definida.

Num estudo acerca da utilização por parte das crianças de elementos ambientais para o brincar arriscado, as autoras Obee et al. (2020) reconhecem o valor dos materiais móveis e soltos para diversificar o nível de risco. As crianças utilizam os objectos disponíveis para construir e criar, expandindo e variando o nível de risco nas suas brincadeiras. As autoras assinalam ainda a vantagem do seu baixo custo, oferecendo possibilidades para desenvolver o brincar das crianças.

De modo análogo, Herrington et al. (2017) afirmam a importância do aspecto físico dos espaços de brincar, nomeadamente naquilo que ele contém, como os materiais manipuláveis e naturais. De acordo com Fasting (2017), os materiais soltos são importantes para as crianças construírem, colecionarem e terem a possibilidade de mover coisas.

2.2 - A inspiração nórdica – *Friluftsliv*

Nos países nórdicos, principalmente na Noruega e Suécia, cultiva-se o ar livre enquanto espaço de experiências diversas para a sociedade em geral, sejam elas desportivas, de lazer ou culturais. De acordo com Elgvin (2009) e Gelter (2000), a palavra *friluftsliv* foi utilizada pela primeira vez por Henrik Ibsen nos seus poemas.

O conceito de *friluftsliv*, que traduzido à letra significa *vida ao ar livre* parece ser bem mais amplo do que a simples realização de actividades de recreio ao ar livre, como referem Beery (2013) e Gelter (2000). Beery (2013) aponta para uma fusão entre actividades de recreio ao ar livre e experiências na natureza, mas sobretudo englobando uma filosofia e estilo de vida, que se manifesta pela conexão com o ambiente, de acordo com o autor. Invocando várias definições de outros autores, Beery (2013) foca aspectos como a liberdade, a espiritualidade, o prazer, a alegria, a harmonia, uma vida simples, a ausência de competição, a relação e a amizade com a natureza para definir o conceito de *friluftsliv*. Gelter (2000) destaca a dimensão espiritual da experiência de *friluftsliv*, caracterizada pela imersão profunda e comunhão com a natureza. O autor critica ainda o modo como actualmente o conceito se encontra mercantilizado e reduzido às actividades recreativas e desportivas, com ênfase na competição e aquisição de equipamentos.

A valorização das experiências ao ar livre e na natureza está bem patente na cultura nórdica nas actividades desportivas mais populares, como as caminhadas nas montanhas, o *hiking* e o *trekking*, as corridas, o andar de bicicleta ou o ski. Mas também se pode observar em actividades de carácter cultural e de lazer. O hábito de passar um fim-de-semana ou férias numa cabana na montanha está bastante presente na vida dos noruegueses, existindo até casas de madeira públicas e gratuitas que podem ser reservadas para um pequeno grupo passar uns dias no meio da natureza²³. Outras actividades mais tradicionais, como a pesca²⁴, também assinalam esta relação com o ambiente natural. O uso da bicicleta é também bastante comum, com a existência de vias apropriadas e parques de estacionamento cobertos à entrada de alguns estabelecimentos comerciais e instituições, como universidades²⁵.

A cultura de vida ao ar livre, *friluftsliv*, encontra-se, assim, bem enraizada por toda a sociedade norueguesa e, em geral, nórdica, sendo frequentes as saídas ao ar livre, seja qual for o estado meteorológico, com vestuário impermeável para a chuva e/ou roupa interior de lã a proteger do frio. De acordo com um ditado norueguês “não há mau tempo, há é mau vestuário” (Aasen et al., 2009; Beery, 2013; Lysklett & Berger, 2017; Moser & Martinsen, 2010).

Beery (2013) refere ainda o *allemansrätt* como uma faceta da cultura *friluftsliv*. De acordo com o autor, este traduz-se literalmente em “o direito de todos” e constitui-se como o direito de acesso universal à natureza. O autor destaca que se trata de um direito formalmente constituído na Suécia, mas que espalha a sua influência por toda a Escandinávia. Segundo Knight (2017) este direito vem já dos tempos Vikings e implica a possibilidade de acesso e passagem por terrenos rurais não cultivados, ou cultivados mas cobertos de gelo ou neve. Os princípios básicos deste direito são não incomodar e não destruir (Beery, 2013).

2.3 - Outdoor/nature kindergartens

De acordo com Sandseter et al. (2020) e Gurholt and Sanderud (2016) a cultura de *friluftsliv* está em sintonia com a valorização do brincar ao ar livre por parte sociedade norueguesa. Assim, neste capítulo iremos aprofundar de que forma essa cultura de ar livre se encontra presente nos jardins de infância noruegueses, de uma forma geral.

²³ Durante o meu Erasmus fiquei com um grupo de estudantes numa destas casas.

²⁴ Junto aos fiordes, pude observar informalmente a existência de pequenas embarcações que as pessoas particulares utilizam para pescar e montar redes para apanhar caranguejos.

²⁵ A universidade onde estive durante a Visita Académica possuía um destes parques.

Lysklett and Berger (2017) salientam que o brincar ao ar livre no jardim de infância possui já uma longa tradição na Noruega. As autoras Aasen et al. (2009) assinalam ainda como, para os noruegueses, o tempo ao ar livre é um indicador de qualidade dos estabelecimentos educativos.

Num estudo realizado por Moser and Martinsen (2010), conclui-se que as crianças nos jardins de infância noruegueses passam 70% do seu tempo ao ar livre no semestre de verão e 30% no semestre de inverno.

Como afirma Lysklett (2017), a terminologia ligada aos jardins de infância na natureza inclui diferentes designações: *nature kindergarten*, *forest kindergarten*, *wild kindergarten* e *outdoor kindergarten*²⁶. O autor destaca e utiliza o termo *nature kindergarten*, já que nestas instituições a ligação à natureza é o fundamento pedagógico. Contudo, neste estudo consideramos o uso de *outdoor kindergarten*, ou *jardim de infância ao ar livre*, por dois motivos. Em primeiro lugar, esta era a denominação do jardim de infância norueguês onde realizámos parte do trabalho de campo – *friluftsbarnhage*. Por outro lado, o termo *ar livre* é mais abrangente e inclui um leque mais variado de ambientes, estando presentes no trabalho pedagógico do jardim de infância português onde realizámos a segunda parte do trabalho de campo.

Num estudo de Lysklett and Berger (2017), os autores referem que os primeiros jardins de infância na natureza surgiram na Dinamarca, no início da década de 50, com a implementação de saídas para caminhar ao ar livre, ficando conhecidos por *Mrs Flatau walking preschools*. Segundo os autores, na mesma altura, Tomm Murstad, um conhecido esquiador norueguês, levava as crianças de eléctrico para fora da cidade de Oslo para brincarem na natureza. Nos anos 70, já vários jardins de infância na Noruega levavam as crianças para a floresta. Nas palavras de Lysklett and Berger (2017), na Noruega o primeiro jardim de infância na natureza aparece em 1987 e, desde então, a sua popularidade tem vindo a aumentar. Como refere Nilsen (2012), entre 2000 e 2006 o número de jardins de infância na natureza cresceu de 30 para a 400, aproximadamente.

Todavia, a abordagem pedagógica ao ar livre não é exclusiva da Noruega, mas de toda a Escandinávia. Beery (2013) descreve dois programas *Skogsmulle* e *I Ur Och Skur* desenvolvidos nas escolas suecas com o intuito de desenvolver o sentido de maravilhamento das crianças pela natureza.

Num artigo que explora as diferentes abordagens educativas na natureza na Noruega, Suécia, Dinamarca e Alemanha, Lysklett (2017) descreve algumas particularidades de cada uma delas. De acordo com o autor, na Dinamarca há aproximadamente 10% de jardins de infância na natureza. Há jardins de infância que se localizam próximos ou mesmo no meio da natureza. Outros, que se

²⁶ Nesta situação, mantivemos o inglês do texto original devido à especificidade das diferentes nomenclaturas.

localizam em centros urbanos, utilizam autocarros para sair para a floresta, o campo ou a praia. Também existem jardins de infância que possuem um autocarro próprio para se deslocarem, alguns destes equipados com cozinha e instalações sanitárias. Na Suécia, o autor aponta para a existência de aproximadamente 200 jardins de infância *I Ur Och Skur*. Estes jardins têm, além do edifício, uma área exterior com natureza, geralmente cercada. Na Alemanha, a designação é *wald kindergarten* ou *forest school* e nestes jardins geralmente realizam uma caminhada ou viagem de autocarro para uma área natural onde passam parte do dia (Lysklett, 2017). De acordo com o autor, na Noruega os jardins de infância na natureza estão geralmente localizados perto ou mesmo em pleno ambiente natural. Alguns jardins de infância são normais e possuem um *nature group*. Certos jardins têm um autocarro próprio, tal como os dinamarqueses, sendo também uma prática comum a realização de caminhadas e percursos a pé. A autora Nilsen (2008) descreve aquilo que designa por *práticas nómadas* nos jardins de infância na natureza noruegueses. Os grupos de crianças e adultos caminham ou esquam para diferentes sítios na natureza, que visitam com regularidade e onde ficam algumas horas. Por isso, levam mochilas com almoço, copos, bebidas e roupa extra. A autora salienta que não levam brinquedos, mas sim outros equipamentos, como serras, facas, binóculos e livros.

Para Nilsen (2008) a ligação das crianças à natureza espelha constructos culturais e sociais alinhados com uma imagem de *criança robusta*, ou seja, competente na natureza, independente, autónoma, participativa, racional, resiliente e resistente. A autora considera que estes valores têm uma dimensão forte nas políticas norueguesas para a infância, encontrando-se associados à visão da criança competente e participativa, patente na Convenção. Além disso, a autora refere que brincar livremente na natureza corresponde ao ideal de infância na Noruega: crianças felizes são as que brincam de forma auto-dirigida ao ar livre e na natureza. Porém, Nilsen (2008) assinala um misto de motivos para o crescimento dos jardins de infância na natureza na Noruega, desde os relacionados com os benefícios para o desenvolvimento, aos pedagógicos, de saúde, mas também económicos, já que os jardins de infância na natureza ficam mais baratos.

Assim, de acordo com Herrington et al. (2017), na Noruega protege-se o espaço livre para as crianças para assegurar que elas se envolvem em brincadeiras livres, sem demasiado controlo e interrupções dos adultos. Ao ar livre, podem iniciar actividades que não são estruturadas pelos adultos. Com efeito, o estudo de Moser and Martinsen (2010) confirma que a maior parte do tempo ao ar livre é de brincadeira livre.

Políticas educativas

Para Nilsen (2008), a política nacional norueguesa reflecte os ideais e imagens culturais acerca de infância e natureza. O *White Paper* assume o valor intrínseco da natureza e estabelece que as escolas e jardins de infância devem promover experiências diárias em ambientes naturais.

No documento norueguês *Framework Plan for Kindergartens – Content and Tasks* (Ministry of Education and Research, 2017), as vivências ao ar livre aparecem em diferentes secções, associadas às *Áreas de aprendizagem*²⁷, mas sendo também abordadas num capítulo próprio ligado à natureza. Em primeiro lugar, o ar livre aparece relacionado com um dos *Valores fundamentais*²⁸: o desenvolvimento sustentável. Através de experiências ao ar livre e da descoberta do mundo natural procura-se estimular na criança o sentido de ligação à natureza e, conseqüentemente, a sua protecção. No capítulo sobre os *Objectivos e conteúdos*²⁹, o documento salienta que o brincar deve ser promovido pelo jardim de infância, utilizando tanto ambientes ao ar livre como interiores. Na *Área de aprendizagem sobre Arte, Cultura e Criatividade*, o currículo norueguês foca as experiências estéticas da criança associadas aos espaços ao ar livre. Enquanto área de aprendizagem, as experiências ao ar livre são ainda destacadas no sub-capítulo sobre *Natureza, Ambiente e Tecnologia*, associadas, uma vez mais, à consciência ambiental, à protecção da natureza e ao desenvolvimento sustentável, uma vez mais. Neste sub-capítulo é referida a importância das experiências ao ar livre para a criança saber movimentar-se e passar tempo no exterior ao longo das diferentes estações do ano. Os jardins de infância devem incentivar a criança a desfrutar do ar livre e da natureza como espaço de brincar e de aprendizagem, através da curiosidade pelos fenómenos naturais, da ligação à natureza e da utilização de tecnologias e ferramentas. Salienta-se, ainda, que cabe aos jardins de infância proporcionar às crianças experiências ao ar livre ao longo de todo o ano, contactando com a diversidade da natureza, com as leis da física, os fenómenos naturais, ensinando o respeito pela natureza e pela vida animal, construindo com diferentes materiais e ferramentas e aprendendo sobre o ciclo na vida humana. Os adultos no jardim devem associar o ar livre e a natureza a experiências de maravilhamento, brincar, exploração e aprendizagem (Ministry of Education and Research, 2017).

Espaços exteriores

A minha experiência de visita a diferentes jardins de infância na Noruega mostrou-me que os espaços exteriores dos Jardins têm uma área considerável, com o piso em materiais naturais, como erva, terra

²⁷ No documento em inglês: Learning áreas.

²⁸ No documento em inglês: Core values.

²⁹ No documento em inglês: Objectives and content.

e rochas, alguns equipamentos fixos como caixas de areia, baloiços, casinhas, geralmente em madeira, escorregas, mas também árvores, arbustos, pedras, entre outros. Estas observações informais estão em sintonia com um estudo longitudinal realizado por Moser and Martinsen (2010), que refere que nos espaços exteriores dos jardins de infância noruegueses cada criança tem em média 47 m². Embora não seja possível comparar com dados acerca dos jardins de infância portugueses, por ausência de estudos, a legislação dos jardins portugueses refere que as dimensões do espaço exterior não devem “ser inferiores ao dobro da área da(s) sala(s) de actividade(s), incluindo a zona coberta” (Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, 1997, p. 25). Assim, uma vez que a mesma legislação refere que a sala de actividades deve ter 2 m² por criança, então a área exterior será de aproximadamente 4 m² por criança. Podemos imediatamente perceber como estes 4 m² por criança contrastam com os 47 m² que as crianças norueguesas dispõem nos espaços exteriores, em média. Acrescentamos, ainda, que os dados da legislação portuguesa são meramente indicativos, já que não podemos aferir se os espaços cumprem ou não a lei, podendo, desta forma, existir variações preocupantes, sobretudo se apontarem para dimensões ainda menores, como a desvalorização do ar livre faz antever. O estudo de Moser and Martinsen (2010) menciona também que um em cada quatro jardins de infância noruegueses tem acesso a uma área de floresta fora das suas vedações e que esta é utilizada regularmente. O tamanho das áreas exteriores relaciona-se, de acordo com os autores, com a existência de *lugares secretos*, espaços em que a criança pode estar sozinha ou apenas com uma ou duas outras crianças, recuperando o seu próprio equilíbrio mental e bem-estar em paz e silêncio. O estudo realça a importância pedagógica da existência destes espaços num jardim de infância, que contribuem para um saudável balanço entre um brincar mais calmo e individual e o brincar mais intenso e social. Os autores enfatizam ainda que a existência destes *lugares secretos* possibilita à criança sentir um maior controlo em relação ao próprio brincar e até na vida institucional do jardim, associando a maior diversidade de actividades a oportunidades de participação activa por parte da criança.

Rotinas

Em relação às rotinas dos jardins de infância noruegueses, uma vez mais as visitas informais revelaram que as crianças estão no exterior durante uma parte considerável do seu dia-a-dia, independentemente das condições meteorológicas. O artigo de Moser and Martinsen (2010) reforça esta observação através dos dados do seu estudo que, como já referimos anteriormente, revela que os jardins de infância passam 70% do seu tempo no exterior durante o semestre de Verão e 30% durante

o semestre de Inverno. Estes dados contrastam, uma vez mais, com os dados de um estudo realizado por A. M. de F. Ferreira (2015), em que a investigadora conclui que nos jardins de infância portugueses do seu estudo aproximadamente 10% do tempo é passado no exterior.

O estudo de Moser and Martinsen (2010) discute ainda outros aspectos a considerar acerca da realidade norueguesa, como o hábito de as crianças mais pequenas fazerem as sestas no exterior nos seus carrinhos de bebé, tanto no Verão como no Inverno, ou o facto de alguns jardins não terem vedações. Moser and Martinsen (2010) salientam mesmo que 3 dos 117 jardins do seu estudo não têm qualquer vedação. Estas informações estão em sintonia com as minhas observações: em diferentes jardins que visitei informalmente pude observar o hábito de se fazerem as sestas no exterior e no jardim de infância ao ar livre onde realizei a minha pesquisa etnográfica não havia cerca.

2.4 - Forest School

O termo *Forest School* designa uma abordagem utilizada na Inglaterra, mas originária da Dinamarca, de acordo com Knight (2017). A autora descreve a história de um grupo de estudantes e professores do departamento de educação de infância de uma universidade inglesa que, em 1993, fez uma viagem à Dinamarca. A experiência marcou intensamente o grupo ao observar as práticas pedagógicas ao ar livre nos jardins de infância, os comportamentos relacionados com os riscos e o contacto com condições meteorológicas diversas e adversas. Assim, a autora refere que ao voltarem para Inglaterra decidiram desenvolver uma metodologia baseada no que tinham vivenciado à qual chamaram *Forest School*. A abordagem *Forest School* consiste, assim, na realização de sessões, geralmente uma manhã ou uma tarde, em que grupos de crianças da escola saem para a florestas ou para outros ambientes naturais (O'Brien, 2009).

A investigadora Knight (2017) descreve alguns princípios desta abordagem, entretanto estruturada pela *Forest School Association* na Inglaterra. Um dos princípios é que as sessões de *Forest School* aconteçam por um período longo de tempo e não apenas uma única sessão, para que os seus benefícios se sintam pela repetição de estímulos e para acompanhar as mudanças que ocorrem na natureza ao longo do tempo. O segundo princípio implica que estas sessões aconteçam na floresta ou na natureza, para que se estabeleça uma relação entre o sujeito e o mundo natural. Em terceiro lugar, o objectivo da *Forest School* é o desenvolvimento holístico de todos. O quarto princípio é oferecer oportunidades para correr riscos apropriados ao ambiente e ao próprio. O princípio cinco determina que as sessões sejam desenvolvidas por praticantes qualificados. Por último, o sexto princípio coloca o estudante como centro de todo o processo (Knight, 2017).

Num estudo realizado por O'Brien (2009), salienta-se o impacto positivo que as sessões Forest School tiveram nas crianças, de acordo com as avaliações realizadas pelos profissionais que as acompanharam. Nos resultados da investigação, a autora analisa três temas que agregam os benefícios das sessões por grupos: habilidades sociais, a motivação e concentração e as novas perspectivas. As habilidades sociais emergem, uma vez que tudo o que acontece ao ar livre envolve a relação com os outros, através de trabalho de equipa, cooperação, entre-ajuda, comunicação e reforço da auto-confiança. A motivação e a concentração relacionam-se com a actividade exploratória que acontece ao ar livre, pela curiosidade e descobertas no ambiente desconhecido à sua volta. As novas perspectivas são decorrentes do contacto entre adultos e crianças numa nova atmosfera. Ao observarem as crianças num ambiente diferente, os educadores vão ter novas visões acerca destas, percebendo outras dimensões das crianças que não se manifestavam dentro de uma sala de actividades (O'Brien, 2009).

A investigadora Knight (2017) documenta uma crescente popularidade quanto à utilização da abordagem Forest School, que se espalhou rapidamente pela Inglaterra, desde o início dos anos 2000, em que mais de metade dos grupos de crianças com 4/5 anos em jardins de infância participam nestas sessões. Em 2015 seriam mais de 1000 os praticantes de Forest School qualificados pela *Forest School Association*.

A abordagem Forest School está também presente em Portugal, através da formação da *Associação Escola da Floresta*, que se estabeleceu no nosso país em 2017 (Oliveira, 2021). Embora esta seja uma associação com formação reveladora da influência da Forest School inglesa em Portugal, existem outras formações que iremos tratar a seguir.

2.5 - Novas tendências na educação portuguesa: Projectos educativos ao ar livre no site *Vamos Lá Para Fora?*

Durante o trabalho de campo, decidi percorrer Portugal à procura de iniciativas educativas que adoptassem práticas ao ar livre na sua abordagem pedagógica. Sabia de existência de alguns projectos, de diferentes naturezas institucionais, desde jardins de infância, a comunidades de aprendizagem, associações ou outros de carácter mais informal. Através de uns, conheci outros, porque cada um deles estava em contacto com mais projectos. Deste modo, fui alargando o mapa e, afinal, da meia dúzia inicial de iniciativas educativas, de repente passaram às dezenas, sempre a crescer. Porém, eu não poderia fazer investigação em todos eles, tendo em consideração as minhas opções metodológicas e a coesão de todo o trabalho. Mas reconheci que seria um enorme desperdício

de recursos se a informação que estava ali a ser construída não pudesse fazer parte da investigação em curso. Por outro lado, ainda que sejam uma minoria à escala nacional, a abordagem pedagógica ao ar livre no nosso país parece inscrever-se num ciclo de crescimento. Assim, nasceu a ideia de construir um site que recolhesse informação genérica sobre os contextos educativos que utilizam o ar livre na sua prática pedagógica e divulgasse a informação para toda a comunidade. O site foi criado em 2018, designa-se por *Vamos Lá Para Fora?* e pode ser encontrado no seguinte link electrónico:

<https://vamoslaparafora.wixsite.com/vamoslaparafora>.

A expansão de ofertas educativas ao ar livre parece ter sido reforçada recentemente com o contexto pandémico e a associação entre estar ao ar livre e seus benefícios para a saúde.

Começaremos, então, por analisar de forma sucinta como os contextos educativos portugueses têm vindo a olhar para o ar livre nas suas práticas pedagógicas. Seguidamente, iremos traçar um roteiro através de uma descrição dos projectos que têm vindo a desenvolver práticas pedagógicas ao ar livre, de acordo com a recolha feita para o site *Vamos Lá Para Fora?*.

O ar livre em contextos educativos portugueses

A utilização do ar livre enquanto recurso pedagógico com relevância é uma forma de trabalho praticamente inexistente, se olharmos para o panorama geral da educação nacional. Ainda que, como vimos, alguns contextos educativos de diferentes formatos institucionais estejam a dar os primeiros passos neste sentido, de um modo geral assiste-se a uma desvalorização do espaço exterior dos recreios das escolas, do contacto com elementos naturais, da vida ao ar livre, bem como do tempo de brincar das crianças. Os estudos de Bento (2019) e A. M. de F. Ferreira (2015) corroboram estas afirmações ao caracterizarem os espaços exteriores de jardins de infância dos seus estudos como pobres quanto às possibilidades de acção que oferecem às crianças. De acordo com A. M. de F. Ferreira (2015), os espaços exteriores do seu estudo são caracterizados por um número reduzido de *affordances* potenciais, poucos materiais soltos e elementos da natureza, que são particularmente importantes para as actividades das crianças. De igual modo, Bento (2019) aponta para uma organização e oferta educativa quanto a espaços exteriores pobre e pouco estimulante, com escassos materiais e objectos soltos. A investigadora destaca também a reduzida valorização do brincar e, particularmente, do brincar no exterior por parte das instituições e profissionais.

Como afirma Neto (2001), nos anos mais recentes as vidas das crianças têm vindo a sofrer uma diminuição do brincar livre e espontâneo, no exterior ou na rua, em contacto com uma diversidade de estímulos. Nas palavras de Neto (2020, p. 39), “os espaços escolares existentes para (os alunos)

brincarem e serem activos são completamente desoladores”. A quase total ausência de elementos naturais e a desumanização dos recreios são aspectos mencionados pelo autor. Ainda que estes problemas sejam associados à escola no geral, podemos perceber que eles afectam também os jardins de infância que, em muitos casos, foram até agregados aos restantes ciclos com a reestruturação do ensino em agrupamentos e mega-agrupamentos escolares.

Os trabalhos de A. M. de F. Ferreira (2015) e Bento (2019) documentam alguns marcos na história da educação de infância quanto à perspectiva acerca dos seus espaços exteriores. Assim, as autoras referem que, ainda durante a monarquia, em 1882, surge em Lisboa a “Escola Froebel de Lisboa”, para crianças entre os 3 e os 7 anos, integrada no Jardim da Estrela, usufruindo por isso de amplo espaço exterior.

As autoras também revelam que no período entre a Primeira República e o Estado Novo, o número das denominadas *escolas infantis* era reduzido, apesar da legislação ter aumentado, consagrando princípios semelhantes aos de outros países europeus, como Alemanha, Suíça ou Inglaterra. Com estas influências, pretende-se que as crianças tenham contacto com espaços ajardinados e arborizados para favorecer a aprendizagem da horticultura, como menciona A. M. de F. Ferreira (2015). Neste período, a autora refere o aparecimento dos *Jardins-Escolas João de Deus* e também propostas de construção de *Escolas de Bosque*, dentro de jardins e parques públicos da cidade de Lisboa.

Já durante o Estado Novo, A. M. de F. Ferreira (2015) destaca a acção de Bissaya-Barreto, que entre 1936 e 1970, criou 25 *Casas da Criança*, cujos princípios pedagógicos valorizavam o espaço exterior e o contacto com a natureza e os elementos naturais, como o sol e o ar livre. Durante este período, Bento (2019) salienta o contributo de Irene Lisboa, pedagoga da Junta de Educação Nacional, que recolheu informações sobre o estado da educação de infância em vários países europeus. As suas concepções teóricas apontam igualmente para a valorização dos espaços exteriores e do contacto com elementos naturais. Na década de 30, Ferreira (2015) documenta o surgimento de um relatório que propunha a construção de *clareiras* em jardins e parques da cidade de Lisboa para a educação de crianças em meio natural.

De acordo com A. M. de F. Ferreira (2015), a partir dos anos 60 surgem cada vez mais instituições e em 1973 é criado um documento orientador intitulado *Os infantários e os Jardins de Infância*, que defende também a importância dos espaços exteriores e da natureza para a educação das crianças e indica uma dimensão mínima do recreio de 10 m² por criança.

Surge nova legislação em 1997, da qual se destaca o Despacho Conjunto n.º 268/97, de 25 de Agosto (Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, 1997), regulamentando os requisitos

pedagógicos e técnicos para a instalação e funcionamento de estabelecimentos de educação pré-escolar. Esta legislação determina que o espaço exterior deve ser de dimensão não inferior ao dobro da sala de actividades, que deve ter 2 m² por criança, como já referimos anteriormente. Salientamos ainda como esta legislação veio diminuir o espaço exterior face aos 10 m² anteriormente indicados.

Mais recentemente, as OCEPE (Direção-Geral da Educação, 2016) dedicam alguns parágrafos relativamente ao espaço exterior. Salientam como deve ser considerado pelo/a educador/a enquanto espaço educativo e, por isso, alvo de planeamento e intencionalidade. Referem-se ao exterior também como espaço de brincar e de actividade física. Destacamos como estas referências são escassas e pouco aprofundadas quando comparadas com as questões acerca das vivências ao ar livre mencionadas no documento norueguês *Framework Plan for Kindergartens – Content and Tasks* (Ministry of Education and Research, 2017), como foi descrito anteriormente quanto aos *Outdoor/Nature Kindergartens*.

Por fim, assinalamos a carência de dados concretos acerca dos espaços exteriores dos jardins de infância portugueses, já que a informação constante em documentos oficiais ou mesmo na legislação pode não ser representativa da realidade. As recentes obras efectuadas ao abrigo do programa Parque Escolar vieram também alterar significativamente os espaços escolares e não se encontram suficientemente documentadas.

Ainda assim, evidencia-se a perspectiva de valorização dos espaços exteriores e, por isso, do ar livre e da natureza nos contextos educativos de educação de infância desde o seu surgimento. Contudo, mesmo com as iniciativas concretas como a *Escola Froebel de Lisboa* ou as *25 Casas da Criança* da obra de Bissaya Barreto, podemos perceber como o interesse no ar livre é manifesto ao nível dos discursos, mas carece de dados consistentes relativamente às estruturas físicas dos estabelecimentos e, conseqüentemente, às práticas pedagógicas aí realizadas.

Esta breve contextualização histórica, longe de ser exaustiva, constitui antes de mais uma estratégia de levantamento de questões: Como são os espaços exteriores onde as crianças brincam em estabelecimentos educativos portugueses? Como evoluíram ao longo do tempo? Como se explica um possível desequilíbrio entre discursos e práticas? Como explicar o recente interesse na abordagem educativa ao ar livre manifesta no aumento de ofertas a este nível?

Estas questões apontam para a necessidade de realização de investigações mais aprofundadas acerca da temática. Por outro lado, e especialmente quanto à última questão, salientamos o trabalho de recolha constante no site *Vamos Lá Para Fora?*, que iremos descrever em seguida.

O site *Vamos Lá Para Fora?*

A necessidade de reunir e divulgar informação concreta sobre iniciativas educativas ao ar livre em Portugal conduziu, assim, à construção e publicação do site *Vamos Lá Para Fora?*. O site tem o seu eixo central na difusão de informação acerca de projectos educativos portugueses direccionados para a primeira infância e não só, de diferentes formatos institucionais e que valorizam o brincar ao ar livre. Estes formatos foram divididos em sete categorias. A recentemente criada categoria *Projectos a Nascer* integra propostas ainda a dar o seus primeiros passos e que por isso ainda têm algumas indefinições próprias da etapa precoce em que se encontram. Esta categoria surgiu pela necessidade de divulgar propostas de iniciativas junto à comunidade, dando-lhes maior visibilidade e, quem sabe, possibilidade de se realizarem. A segunda categoria inclui *Jardins de Infância*, sejam eles públicos, privados ou Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS). Na categoria *Projectos de Comunidades de Aprendizagem*, assinalamos diversas iniciativas. A designação de Comunidade de Aprendizagem aparece recentemente, tendo sido largamente difundido por José Pacheco, o fundador da Escola da Ponte³⁰. Este termo pretende alargar o conceito tradicional de escola e é utilizado com frequência em iniciativas de apoio ao Ensino Doméstico. A quarta categoria intitula-se *Projectos de Associações e Cooperativas* e engloba iniciativas diversas que promovem o brincar ao ar livre nas suas actividades. Na categoria *Projectos de Famílias e Bairros* constam propostas ligadas ao brincar ao ar livre de carácter mais informal. Os *Projectos de Playgroups e Particulares* estão ligados a formatos de menores dimensões, como amas ou serviços de baby e kidsitting. A nomenclatura *Playgroup* tem surgido no contexto de promoção do brincar ao ar livre de grupos informais de crianças acompanhadas pelos seus pais. Os *Projectos de Oferta de Actividades* integram uma ampla gama de formatos cujo eixo comum é o desenvolvimento de diversos tipos de acções ao ar livre.

A integração numa ou noutra categoria é decidida em conjunto com cada um dos projectos nela constante.

O site tem ainda um mapa com os projectos nacionais constantes nas categorias acima mencionadas. Recentemente, foi criada uma secção dirigida ao Risco e Segurança, que pretende ser uma ferramenta para reflexão sobre a temática.

Existe também uma página que divulga a Formação relacionada com a educação ao ar livre e a abordagem Forest School, ministradas por diversas entidades. Inclui cursos de Forest School da Associação Escola da Floresta Portugal e uma Pós-graduação em Ensino Outdoor, recentemente criada pelo Instituto Superior de Educação e Ciências de Lisboa.

³⁰ Escola de referência portuguesa.

O site contém ainda uma página *Sobre*, acerca da proposta do site.

Inclui também uma secção dedicada às *Inspirações*, em que se referem *Projectos Internacionais* acerca do brincar ao ar livre, bem como *Escolas Internacionais* visitadas por mim ao longo da investigação e que focam o brincar ao ar livre; *Comunicação Social*, com diversos artigos de jornais e outras publicações; *Blogues e Sites* de referência sobre o tema; bem como alguns *Livros e Filmes*.

No site aborda-se, ainda que de forma genérica, o brincar ao ar livre na *Investigação*, apresentando em traços globais a minha pesquisa em *Esta Investigação*, tal como outras relevantes em *Mais Investigações*.

Por último, apresenta-se uma ferramenta de *Contacto*.

3 - Síntese do capítulo

Neste capítulo procuramos compreender o aparecimento do conceito de brincar ao ar livre partindo das suas raízes no brincar. Desta forma, numa primeira parte, começamos por desenvolver o conceito de brincar, que é atravessado por inúmeras teorias e abordagens, desde as clássicas, às modernas, salientando em particular a sua ligação à cultura. Os autores que mais contribuíram para a compreensão do brincar neste trabalho incluem o historiador Huizinga (2000), que delineou um vínculo profundo do brincar à cultura evidenciando o aspecto lúdico presente na mesma em diversas dimensões. Igualmente, Sutton-Smith (1997) ampliou o conceito de brincar, através de diversos ângulos e visões que não se cingem a um modo único de entender este complexo fenómeno. Com Sutton-Smith (2008), percebemos como a sua teoria acerca do brincar evoluiu ao longo do tempo, passando pela psicanálise e pela perspectiva cultural. O brincar enquanto cultura própria das crianças destaca-se na nossa análise com os contributos de Brougère (1998) e de Sarmiento (2003, 2007).

A seguir, analisamos o brincar enquanto direito das crianças, através da sua formulação no artigo 31º da Convenção (UNICEF, 1989a), bem como no Comentário Geral nº 17 (Committee on the Rights of the Child, 2013). Examinámos, ainda, a presença do termo *brincar, aprend- e desenvolv-* nos documentos educativos oficiais portugueses e noruegueses, propondo uma breve comparação entre eles. Terminamos a primeira parte deste capítulo com o estado actual do brincar na infância e das ameaças que parecem atingi-lo.

Queremos aqui sublinhar como a ligação entre o brincar e aprender não deve, então, acontecer em detrimento do brincar. Salientamos que considerar que as crianças aprendem através do brincar deveria, acima de tudo, reafirmar a importância da defesa do brincar por si próprio. Para isso, há que procurar compreender melhor a natureza do brincar, não esquecendo as suas características

fundamentais apresentadas pelos autores anteriormente referenciados, e que aqui reafirmamos nos aspectos que nos parecem centrais: a diversão, a liberdade, a motivação intrínseca, a não produtividade, a sua ligação às culturas de pares da infância, constituindo um comportamento iniciado, estruturado e controlado pelas próprias crianças.

Queremos afirmar esta investigação enquanto etnografia preocupada e envolvida com as vidas das crianças e, assim, afirmando-a enquanto parte da luta pela devolução do brincar às crianças e pela defesa do direito a brincar que, a nosso ver, poderia estar ainda mais explícito no artigo 31º da Convenção (Unicef, 1989a).

A nossa argumentação passa também pela defesa das culturas da infância, que constituem um património valioso e que têm no brincar uma expressão fundamental, em que as crianças se afirmam também como criadoras e experts, em vez de meras e passivas receptoras (Saracho, 2017; Sarmento, 2003a). A nossa crítica dirige-se também ao assalto que tem sido feito ao seu tempo livre para brincar (Araújo & Monteiro, 2020; Neto, 2020) e ao roubo do espaço, num confinamento sucessivo do brincar ao interior de instituições, edifícios, prédios, casas, quartos e ecrãs (Lopes & Neto, 2020; Neto, 2020). Queremos reafirmar o valor do brincar pelo brincar em si próprio, afastado de objectivos educativos formulados unilateralmente pelos adultos e não subordinado a uma lógica neo-liberal, com ênfase em resultados académicos, orientados para a produtividade e sua consequente instrumentalização como forma aprender e desenvolver competências (M. Ferreira & Tomás, 2016, 2017; Tomás & M. Ferreira, 2019). Concordamos ainda com Sarmento (2013), M. Ferreira and Tomás (2017) e Tomás (2017) quando defendem o jardim de infância enquanto lugar de cidadania da criança e de vivência dos seus direitos.

Na segunda parte deste capítulo, abordámos o aparecimento do conceito de brincar ao ar livre, a partir do termo *outdoor play*, que se constitui já como uma área de estudos relevante na literatura científica anglo-saxónica e com uma presença crescente também na investigação portuguesa. Começámos, assim, por definir o conceito de brincar ao ar livre e mostrar os seus benefícios, de acordo com diferentes pesquisas. Relacionámos o brincar ao ar livre com outras noções como o brincar livre, o brincar não-estruturado, o brincar não-perturbado, o brincar arriscado, a Teoria das Affordances e a Teoria dos Materiais Soltos. Neste sentido, procurámos perceber como o brincar ao ar livre está presente nas instituições educativas, em particular nos países nórdicos. Abordámos alguns princípios da cultura de *vida ao ar livre*, ou *friluftsliv*, que parece inscrever-se na matriz filosófica dos jardins de infância ao ar livre e na natureza, especialmente relevantes na Noruega, bem como por toda a Escandinávia. Analisámos ainda a vertente inglesa desta abordagem designada por Forest School, que

começa a tornar-se relevante também em Portugal. Por fim, o capítulo termina com aquilo que parece ser uma nova e crescente tendência de destaque para as vivências ao ar livre na educação portuguesa. Começámos com uma breve contextualização histórica sobre a utilização do ar livre em contextos educativos portugueses, para seguidamente descrevemos o site *Vamos Lá Para Fora?*, construído no âmbito da presente investigação. A construção de um site sobre experiências educativas que valorizam o brincar ao ar livre em Portugal surge como uma ferramenta para reunir informação e melhorar a compreensão acerca do fenómeno mas, sobretudo, para contribuir para a sua divulgação. Através da recolha efectuada, podemos perceber que são diversas as naturezas institucionais que procuram dar respostas educativas ao ar livre para crianças, não apenas jardins de infância públicos, IPSS e privados, mas também associações, comunidades de aprendizagem, consórcios, iniciativas particulares, como amas e baby/kidsitting e empresas de oferta de actividades.

Capítulo II – Participação da criança

1 - Um caminho percorrido com a Sociologia da Infância

O caminho percorrido por esta investigação teve sempre como horizonte as perspectivas teóricas afirmadas pelos Estudos da Criança e, muito especialmente, pela Sociologia da Infância. O encontro com esta corrente de pensamento dotou o presente estudo de uma visão que se pretende crítica e transformativa acerca das crianças e da infância em contextos de educação de infância. Apontando para as práticas pedagógicas ao ar livre e para as acções das crianças corporizadas através do seu brincar, perspectivamos um sujeito que se afirma por aquilo que é capaz de fazer, construir, desenvolver e transformar.

Nesta primeiro ponto, iremos discutir a história da Sociologia da Infância enquanto disciplina e área de conhecimento, analisando as suas propostas teóricas, as diferentes correntes que a atravessam, bem como os paradoxos ligados à infância e as suas marcas de exclusão.

(Nova) Sociologia da Infância

Ao analisar a evolução da Sociologia da Infância enquanto disciplina teórica, percebemos como esta é recente, acentuando-se principalmente a partir da década de 90 com um desenvolvimento intenso, mas ainda a afirmar-se enquanto área de conhecimento (Sarmiento, 2008). Como revela o autor, a Sociologia da Infância destaca-se de outras disciplinas científicas, como a pediatria, a psicologia, a pedagogia e, até, a sociologia geral, pois reconhece na criança um actor social de pleno direito, capaz

e competente. Pelo contrário, e de acordo com as disciplinas mencionadas, a criança tem sido percebida sobretudo na sua incompletude de ser em desenvolvimento e *em trânsito* para a vida adulta. O autor acrescenta ainda que o estatuto de dependência das crianças em relação ao mundo dos adultos e o princípio da negatividade que lhes está associado, através de um conjunto de interdições que lhes negam acções, capacidades e poderes, concorrem para a *invisibilidade* desta geração da esfera social e pública. Assim, esta visão emergente da sociologia a partir da infância enquanto categoria social própria, dá lugar à designação de *Nova Sociologia da Infância* (Sarmento, 2008). Para Prout (2011) o desenvolvimento da *Nova Sociologia da Infância* baseia-se em quatro premissas: a visão de criança activa, em vez de passiva, na socialização; a infância enquanto categoria social permanente; a infância como grupo minoritário alvo de opressão; e por último, a infância enquanto fenómeno social e culturalmente construído.

Estes novos pensamentos acerca da infância e das crianças que se têm desenvolvido recentemente, surgem então de um passado de invisibilidade e subalternidade das crianças face aos adultos, como discute Sarmento (2008). Nas suas palavras, as crianças eram representadas como adultos em miniatura, apenas vistos como carecendo de cuidados por parte das gerações mais antigas. Nesta linha de pensamento surgem os estudos da criança pela medicina, psicologia e pedagogia, mas não pela sociologia, já que a criança não teria ainda um estatuto de ser social. O autor discute que as crianças permanecem, segundo essa perspectiva, invisíveis para sociedade, aspecto acentuado pela sua ausência da esfera pública graças à privatização da infância no seio familiar ou em instituições isoladas da sociedade, como as escolas, creches ou orfanatos.

No seu início, a Sociologia da Infância debateu-se com dois objectivos, assim formulados por Prout (2011): criar um espaço para a infância no discurso sociológico e confrontar a complexidade e ambiguidade da infância.

Também Sarmento (2008) aponta para alguns aspectos que levam ao aparecimento da Nova Sociologia da Infância. Um deles é a crítica quanto à abordagem clássica de socialização, que encara as crianças passivamente apenas enquanto objecto da acção e influência adultas. Hardman (2001) vem propor uma visão centralizada nas crianças compreendidas nas suas diferenças relativamente aos adultos e activas na construção da sua cultura. Ao questionar a hipótese da constituição de uma antropologia da criança, a autora estabelece como objectivo estudar as crianças por direito próprio. Desta forma, Hardman (2001) analisa algumas investigações acerca das culturas e tradições das crianças para perspectivar como legítima a construção da criança como informante nas pesquisas. Para a autora, o modo como as crianças transmitem entre si canções, dizeres e gestos que se

constituem como tradições infantis próprias e exclusivas, sem interferência ou auxílio dos adultos, reforça a ideia de uma criança activa, e não passiva, de acordo com as perspectivas psicológicas, antropológicas e psicanalíticas dominantes. Hardman (2001) conclui que, possivelmente, as crianças têm um mundo diferente dos adultos, brincadeiras com regras e critérios que lhes são próprios, e não caóticas como aparentam aos olhos dos adultos.

Propostas da Sociologia da Infância

Assim, a Sociologia da Infância propõe o reconhecimento das crianças como actores sociais com agência e a infância como categoria social (Prout, 2011; Sarmiento, 2008).

Como salienta Sarmiento (2008), a infância constitui-se como uma categoria social distinta de outras do tipo geracional, como a dos adultos, mantendo relativamente a estes uma posição de dependência, que constitui uma marca significativa da sua posição subalterna. Esta alteridade, ou seja, a diferença qualitativa que existe em relação à geração adulta, marca a identidade coesa da infância enquanto grupo social. A infância é uma estrutura permanente da sociedade e não “uma idade de transição” diferente das outras idades, como assinala Sarmiento (2008, p. 21).

Como destaca ainda Sarmiento (2008), a infância constitui-se simultaneamente como um grupo homogéneo e heterogéneo de indivíduos. Por um lado, as crianças pertencem à mesma faixa etária entre o nascimento e os dezoito anos, em geral, de acordo com a definição de infância proposta pela Convenção (UNICEF, 1989a). Contudo, constituem-se também como um grupo heterogéneo, na medida em que outros factores concorrem para a existência de desigualdades entre as crianças, como a classe social, etnia, género, língua, religião, entre outras (Sarmiento, 2008).

De acordo com Prout (2011) são diversos os dualismos que atravessam a Sociologia da Infância, como a discussão entre as crianças como agentes e a infância como estrutura social, e por isso, influenciada por fenómenos distantes destas espacial e temporalmente. Por outro lado, o autor salienta como a dicotomia entre natureza e cultura também se faz presente na Sociologia da Infância, decorrente da divisão moderna científica entre o que é natural e o que é social, como se pertencessem a mundos diferentes. A afirmação da infância enquanto fenómeno social, em contraponto à interpretação biológica da mesma, concorre igualmente para uma visão unilateral que é necessariamente redutora. Por fim, Prout (2011) assinala o dualismo entre as interpretações das crianças como seres e das crianças como devires. Nas suas palavras, a Sociologia da Infância procurou, por vezes dogmaticamente, afirmar a primeira. Contudo deve considerar o reconhecimento de ambas como visões válidas acerca da infância. Tal como os adultos, as crianças são seres e devires. O autor discute

que as crianças não são seres autónomos, independentes nem completos, tal como ninguém é. Todos somos incompletos, dependentes e interdependentes. Desta forma, Prout (2011) propõe um diálogo entre os extremos com o objectivo de incluir este *meio excluído*, como o denomina. No seu entender, a infância é um fenómeno complexo que não pode ser reduzido a nenhum dos pólos.

Correntes da Sociologia da Infância

De acordo com Sarmiento (2008), a Sociologia da Infância é marcada por diferentes interpretações e linhas de pensamento, à semelhança de outras disciplinas teóricas. O autor distingue duas escolas de pensamento baseadas no aspecto linguístico: a vertente anglo-saxónica e a francófona. Ambas partem do legado de Philippe Ariès, enquanto historiador que atribuiu à infância um sentido próprio particular. Nas palavras de Sarmiento (2008), esta linha tem se dedicado ao estudo da infância nos seus diversos mundos sociais, desde a família, aos pares, às culturas, às políticas, aos direitos, ao espaço urbano, entre outros, com uma relativa ausência quanto à ligação das crianças às instituições educativas. Já a linha francófona tem sido mais dedicada ao estudo da criança enquanto aluno, das práticas sociais na escola e das políticas educativas. Por fim, Sarmiento (2008) analisa ainda o aparecimento da Sociologia da Infância em Portugal, especialmente voltado para a discussão das políticas públicas no campo da educação e da política social, bem como a ligação com o Brasil.

Sarmiento (2008) aponta ainda para o contributo de William Corsaro, ao propor o conceito de *reprodução interpretativa* enquanto visão activa da criança na sua socialização.

Por fim, Sarmiento (2008) distingue três correntes principais nos estudos da Sociologia da Infância: a estrutural, a interpretativa e a crítica. O autor alerta para a existência de estudos que interceptam as diferentes correntes. Nas suas palavras, os estudos estruturais procuram compreender as relações que a categoria infância estabelece com outras categorias geracionais, com temas relacionados com a economia, a demografia e as políticas públicas. A corrente interpretativa procura compreender a criança no seu mundo de vida, as suas culturas lúdicas, a sua agência. Por fim, Sarmiento (2008) descreve os estudos de intervenção, como aqueles que partem da condição social da infância enquanto categoria geracional votada a factores de exclusão social. Sarmiento and Marchi (2008) referenciam o paradigma crítico nestes estudos que procuram contribuir para mudanças sociais, com temáticas ligadas aos maus tratos, políticas públicas e movimentos sociais.

Paradoxos da infância

São muitos os paradoxos que percorrem a infância, tal como reflectem Sarmiento and Pinto (1997). Desde logo, pela importância que as crianças parecem ganhar na sociedade ocidental à medida que diminui o seu número enquanto indicador demográfico. Os autores apontam também para a Convenção, que veio estabelecer um conjunto de medidas de protecção, provisão e participação. Contudo, os factores de exclusão e discriminação das crianças mantêm-se em crescimento. Actualmente os pais e as famílias estão mais preocupados em dar atenção aos seus filhos, mas têm cada vez menos disponibilidade e tempo para isso. A valorização da espontaneidade das crianças não impede que as confinemos em instituições cheias de regras pré-estabelecidas, como creches, jardins de infância, escolas e orfanatos. Sarmiento and Pinto (1997) assinalam também como a visibilidade e denúncia de situações de maus-tratos das crianças podem concorrer, paradoxalmente, para o agravamento das suas condições de vida, como é o caso do trabalho infantil, que muitas vezes contribui para o sustento das famílias.

Exclusão da infância

A exclusão social da infância constitui uma barreira à garantia de uma vida digna para as crianças contemporâneas, como alerta Sarmiento (2003). A exclusão social surge por efeito da apropriação de bens e recursos por parte de alguns, impedindo outros do usufruto dos mesmos privilégios, com o conseqüente agravamento das desigualdades, sendo a infância uma geração especialmente afectada por conjunturas desfavoráveis.

A exclusão social da infância tem uma dimensão geracional, uma natureza estrutural, uma expressão territorial e um plano simbólico. Enquanto geração, a infância sofre exclusão ao estar exposta de forma mais intensa à pobreza, às guerras, às epidemias, às catástrofes e à exploração sob vários aspectos. Porém, as crianças vêem também os seus direitos restringidos em situações menos extremas, ao serem negado, por exemplo, o direito à expressão do pensamento ou à decisão sobre domínios que lhes dizem respeito (Sarmiento, 2003).

De acordo com Sarmiento, Fernandes, and Tomás (2007), a infância tem sofrido fenómenos de exclusão social, estando confinada à instituição-escola, protegida e controlada pelos adultos, mas afastada da comunidade, privada do exercício de direitos políticos e da participação nas esferas sociais de influência. E, apesar de ser um dos grupos mais afectados pela pobreza, desigualdades sociais e falhas das políticas públicas, permanece invisível no contexto da vida pública. Esta exclusão da vida política tem origem em vários factores: a criança não é reconhecida como cidadão pleno, mas como

“projecto de pessoa”. Este pensamento legitima, por outro lado, a protecção exercida pelo adulto, segundo uma perspectiva paternalista.

Contudo, como discutem Sarmiento and Pinto (1997), nunca antes a infância foi alvo de tantos estudos na nossa sociedade, muitas vezes pela dificuldades das suas condições de vida, o que contribui, por outro lado, para aumentar o reconhecimento público relativamente à infância.

2 - Os direitos das crianças

Convenção dos direitos da criança

Em 1989, com a Convenção dos Direitos da Criança, assinalou-se uma nova perspectiva acerca da infância, um marco fundamental para a consideração da criança na sua cidadania e titularidade de direitos (Sarmiento & Tomás, 2020). Apesar de se constituir apenas como uma carta de intenções, ainda longe de ser cumprida, a grande maioria dos países assinou-a e ratificou-a, o que demonstra a centralidade das temáticas ligadas à infância na sociedade contemporânea ao longo do último século e no início deste (Sarmiento & Pinto, 1997).

Todavia, nem sempre assim foi. Historicamente, as conceptualizações em torno do conceito de infância variaram, atravessando os séculos. De acordo com uma análise histórica de Kellet (2014), na Idade Média a criança era apenas um “adulto à espera”, enquanto no séc XVII, o Dogma Puritano considerava a criança diabólica. Já no séc XVIII vigorava uma imagem idílica de criança. Mais tarde, com a Revolução Industrial, as crianças das classes pobres trabalhavam nas fábricas, contribuindo para o sustento da família. Esta situação mudou com o estabelecimento do ensino obrigatório, em 1880, e com as Reformas Sociais extensivas e legislação sobre o trabalho infantil (Kellet, 2014).

Foi apenas durante o século XX que começaram a surgir documentos e organismos formais com o propósito de proteger a infância. De acordo com Thomas (2011), a reformista social sueca Ellen Key chamou ao século XX o “Século da Criança”. A Declaração de Genebra, ou Declaração dos Direitos da Criança, surge em 1924. Em 1948, é proclamada pelas Nações Unidas a Declaração Universal dos Direitos Humanos. Mais tarde, em 1959, surge a Declaração Universal dos Direitos da Criança e, apenas 30 anos mais tarde, em 1989, as Nações Unidas adoptam então a Convenção dos Direitos da Criança (Muñoz, 2018).

A Convenção dos Direitos da Criança é um documento extenso, com cinquenta e quatro artigos, que afirma a criança como cidadã titular de direitos fundamentais. Muitos direitos que vêm referidos na Convenção são ainda meras aspirações. No entanto, é o documento internacional mais ratificado de

sempre, com um carácter vinculativo e que obriga os estados a comprometerem-se e responsabilizarem-se pela vida das crianças (Sarmiento & Pinto, 1997).

Por outro lado, o documento também não está isento de polémicas, nomeadamente no que diz respeito à interpretação dos direitos nele consagrados, tendo por isso mesmo sido alvo de muitas publicações posteriores, das quais destacamos algumas Observações Gerais emitidas pelo Comité dos Direitos da Criança (ONU, 2005, 2009). A forma como os direitos expressam uma visão europeia de criança é também um assunto controverso, que questiona a sua adequação aos diferentes contextos sociais e culturais, como evidenciam Liebel and Saadi (2012) e Punch (2016).

Habitualmente, os direitos dividem-se em três categorias, ou 3P: provisão, protecção e participação, como referem Sarmiento and Pinto (1997) e Muñoz (2018). Sarmiento and Pinto (1997) descrevem como os direitos de provisão incluem o acesso a direitos sociais, como saúde, educação, segurança social, cuidados físicos, vida familiar, recreio e cultura. Os direitos de protecção dizem respeito a situações que devem ser acauteladas e das quais as crianças devem ser protegidas, como a discriminação, abuso físico e sexual, exploração, injustiça e conflito. Por fim, os direitos de participação, que constituem a novidade relativamente às declarações anteriores, vieram, então, assumir a cidadania da criança, enfatizando o seu papel activo, civil e politicamente. Destacamos que, de todos os direitos proclamados, os de participação têm sido particularmente negligenciados, como apontam Muñoz (2018) e Sarmiento and Pinto (1997) embora sejam centrais nos discursos da actualidade sobre a infância (Bae, 2015; Liebel & Saadi, 2012; Sarmiento, 2012; Soares, Sarmiento, & Tomás, 2005).

Num artigo que discute o conceito de infância e direitos, Sarmiento and Tomás (2020) apontam para a necessidade de uma análise crítica à Convenção, combatendo uma visão única sobre as crianças e a infância. Sem questionar o contributo indiscutível que a Convenção tem tido para o reconhecimento das crianças enquanto actores sociais, pelo menos no plano teórico, os autores alertam para a importância de questionar o modo como as desigualdades atravessam a condição da infância. Assim, Sarmiento and Tomás (2020) propõem um olhar central sobre as infâncias excluídas, em posições mais vulneráveis e que são as vítimas maiores das desigualdades sociais. Estas crianças são as que também escapam à norma europeia e ocidental que caracteriza a definição de infância proposta pela Convenção, pois esta veicula uma imagem idealizada de infância, como salientam os autores. A normatividade da infância é também questionada num outro artigo (Sarmiento, Marchi, & Trevisan, 2018), enquanto conjunto de regras, disposições simbólicas e legais, sejam explícitas ou implícitas, que regulam a posição da infância na sociedade. Os autores alertam para a importância de trazer a

realidade heterogénea das infâncias, em particular das “crianças das margens” que geralmente se encontram “fora da norma”, para o centro do debate sobre os seus direitos, exortando a própria disciplina da Sociologia da Infância a uma reflexão crítica. As crianças em situação mais precária, como as crianças indígenas, as crianças ciganas ou as crianças de rua, geralmente escapam ao ideal de infância e, assim, também constituem um desafio no campo investigativo, como revelam os autores. De igual modo, Sarmiento and Tomás (2020) salientam a urgência de um debate crítico, essencial para trazer uma visão plural sobre a infância, incluindo todas as crianças, em particular as que têm menos condições de usufruto dos direitos.

Num artigo acerca das políticas públicas para a infância, V. C. de Araújo (2017) problematiza como o discurso das crianças enquanto sujeitos de direitos pode ficar preso ao plano normativo e legal, sem consequências práticas na melhoria das suas condições de vida, acesso aos recursos em situação de igualdade ou um efectivo reconhecimento da sua cidadania. A autora descreve como a perspectiva das crianças como cidadãos com direitos não deve reduzi-las a destinatários passivos dos mesmos. Nas suas palavras, o discurso dos direitos invoca transformações na própria vida em sociedade, alterando significativamente as suas estruturas e relações.

Numa análise de Muñoz (2018) relativamente aos direitos expressos na Convenção que se encontram directamente relacionados com a cidadania, a autora reflecte acerca da sua concretização prática. Na sua compreensão, alguns destes direitos têm sido pouco praticados. Exemplo disso são os direitos civis de liberdade de opinião e expressão que estão ligados ao artigo 12º no seu segundo ponto, ou seja, no direito da criança a ser escutada em todos os procedimentos judiciais e administrativos. De acordo com a autora, os direitos mencionados também se relacionam com o artigo 13º, da liberdade de expressão, de procura de informação e difusão de ideias. Relativamente aos direitos políticos, os direitos de associação não são acessíveis às idades mais jovens e o direito a participar no governo e eleição dos seus representantes também é interdito às crianças. Muñoz (2018) salienta a discussão em torno de uma possível descida da idade mínima para votar para os dezasseis anos. No quadro dos direitos sociais, a autora refere a escassa participação das crianças na sua educação formal, bem como no próprio sistema educativo.

3 - Direitos de participação, acção social, agência e cidadania da criança

Definição de participação

Como temos vindo a desenvolver, o direitos de participação encontram-se formulados pela Convenção dos Direitos da Criança, de 1989, a par com os direitos de protecção e de provisão (Sarmiento & Pinto,

1997). Os direitos de participação associam-se particularmente ao artigo 12º da Convenção, que advoga que a criança deve ser ouvida em matérias que lhe digam respeito e que a sua opinião deve ser tida em conta na tomada de decisões sobre aspectos da sua vida. Tal como aparece na Convenção:

A criança tem o direito de exprimir livremente a sua opinião sobre questões que lhe digam respeito e de ver essa opinião tomada em consideração. (UNICEF, 1989a, p. 10)

O propósito é, então, dar oportunidade à criança para expressar as suas opiniões, ouvindo-a acerca de assuntos que a implicam e levando-a em conta, ou seja, a sua perspectiva ter um peso na tomada de decisões. O direito aponta, desta forma, para uma audição da criança consequente. Este direito é ainda desenvolvido em dois pontos subsequentes, que citamos em seguida:

1. Os Estados Partes garantem à criança com capacidade de discernimento o direito de exprimir livremente a sua opinião sobre as questões que lhe respeitem, sendo devidamente tomadas em consideração as opiniões da criança, de acordo com a sua idade e maturidade.
2. Para este fim, é assegurada à criança a oportunidade de ser ouvida nos processos judiciais e administrativos que lhe respeitem, seja directamente, seja através de representante ou de organismo adequado, segundo as modalidades previstas pelas regras de processo da legislação nacional. (UNICEF, 1989a, p. 10)

Como percebemos, as afirmações acima não são isentas de ambiguidades e, assim, este artigo implica um conjunto de requisitos e consequências que foram detalhadamente explorados na Observação Geral nº 12 (ONU, 2009). Uma vez que a Convenção tem um peso legal, os direitos são civis e políticos, tendo consequências na condição jurídica e social da criança.

Em primeiro lugar, os Estados devem garantir condições necessárias à escuta das crianças, ou seja, criar mecanismos para recolher as suas opiniões. De acordo com o que vem expresso no artigo 12º, a “criança com capacidade de discernimento” deve ser escutada. A Observação Geral nº 12 (ONU, 2009) aprofunda esta questão, que pode ser ambígua, alertando que os Estados não devem partir do princípio que a criança é incapaz, mas devem avaliar a suas capacidades na maior medida possível, tendo em conta não apenas a linguagem verbal, mas outras formas de expressão. Citando o referido documento:

Em primeiro lugar, nas suas recomendações após o dia de discussão geral sobre a realização dos direitos da criança na primeira infância realizado em 2004, o Comité enfatizou que o conceito de criança como portadora de direitos “assenta firmemente na vida quotidiana da criança” desde as primeiras etapas. Os estudos têm demonstrado que as crianças são capazes de formar opiniões desde cedo, mesmo quando ainda não as conseguem expressar verbalmente. Portanto, a aplicação integral do artigo 12º exige o reconhecimento e o respeito pelas formas não verbais de comunicação, como o brincar, a expressão corporal e facial, o desenho e a pintura, por meio das quais as crianças muito pequenas demonstram capacidade de compreender, escolher e manifestar preferências. (ONU, 2009, p. 9)

Esta condição implica, ainda, uma atenção especial para com as crianças portadoras de deficiência ou de minorias indígenas ou migrantes. Crianças vítimas de abusos, delitos penais ou violência também devem ter uma protecção especial quando expressam a sua opinião.

O segundo ponto refere especificamente situações judiciais e administrativas que implicam as crianças em processos formais de decisão relativos a questões relacionadas com, por exemplo, a separação dos pais, custódias, cuidados e adopção, crianças vítimas de violência ou maus tratos, refugiados, vítimas de conflitos armados, entre outras circunstâncias. No entanto, as crianças têm também o direito a não falar, recebendo toda a informação para que possam tomar uma decisão favorável ao seu superior interesse.

O direito implica, ainda, que a criança possa exprimir a sua opinião livremente. Assim, os Estados devem garantir o respeito pela opinião da criança e a segurança que esta deve sentir ao expressar-se. As crianças devem ser informadas pelos responsáveis acerca dos assuntos, das opções que as crianças têm e suas possíveis consequências. O direito supõe também que a criança se possa expressar em todos os assuntos que a afectem. De acordo com os comentários da Observação Geral, são muitos os assuntos que afectam as crianças, pelo que não se deve limitar, mas compreender isto de forma ampla. O artigo 12º (UNICEF, 1989a) refere ainda que as opiniões da criança devem ser tidas em conta em função da sua idade e maturidade. Ter em conta as opiniões das crianças implica, além disso, comunicar à criança a influência que as suas opiniões tiveram para o resultado do processo. A questão da idade e da maturidade constitui um aspecto subjectivo da Convenção. A Observação Geral nº 12 (ONU, 2009) debruça-se sobre este aspecto, salientando a dificuldade inerente à avaliação da maturidade, que nem sempre se reflecte na idade cronológica. Há que ter em conta a capacidade da criança em expressar as suas opiniões de forma razoável e independente, bem como a capacidade de compreender e avaliar as suas consequências. A Observação salienta, igualmente, que

se deve considerar as faculdades da criança em constante evolução, bem como a orientação dada pelos pais, tutores ou responsáveis.

Desta forma, os direitos de participação desenvolvem-se em estreita relação com todos os outros direitos, nomeadamente o da não discriminação, mencionado no artigo 2º, ou o da liberdade de expressão, no artigo 13º, ou ainda o do acesso a informação apropriada, constante no artigo 17º, para citar os mais óbvios. Todavia, de acordo com esta concepção, os direitos de participação restringem-se a dar a opinião, a *falar*, ou, num sentido mais lato, expressar um ponto de vista.

De uma forma geral, a Observação Geral nº 12 (ONU, 2009) é bastante exaustiva ao esmiuçar as particularidades implicadas no artigo 12º da Convenção (UNICEF, 1989a) e procura combater a subjectividade inerente à sua interpretação. Ainda assim, podemos referir que há aspectos que se mantêm subjectivos, como a avaliação da maturidade da criança ou da sua capacidade de discernimento. No entanto, esta Observação constitui um contributo importante para aprofundar a discussão em torno do direito à participação.

Para Muñoz (2018), os direitos de participação e cidadania das crianças têm sido negligenciados, apesar da Convenção, uma vez que não houve uma mudança real nas suas vidas. Nas palavras da autora, esta situação deve-se a vários factores, como o facto de a participação ser um conceito indefinido que se aplica a diversas actividades, sujeito a barreiras culturais, à carência de espaço público para as crianças e a uma falta de capacidade de participação que afecta tanto os adultos como as crianças.

Agência e acção social

O direito à participação está alinhado com a imagem de criança como actor social com agência, afirmada consistentemente pela Sociologia da Infância. Ainda que esta concepção de criança como actor social provoque debates, tal como analisa Marchi (2017), tanto no interior do campo nas ciências sociais da infância como fora dele, trata-se de uma noção que, de uma forma geral, é aceite por todos. Mesmo Lancy (2012), que dirige duras críticas ao conceito de agência da criança, acaba por afirmar a necessidade de continuar o debate sobre ele, confirmando, assim, a sua relevância.

No artigo *Unmasking Children's Agency*, Lancy (2012) aborda o conceito e critica o movimento de promoção da agência da criança, que o autor considera nocivo na abordagem científica aos Estudos da Criança, pois ignora noções-chave e a evolução da criança e da cultura. De acordo com o autor, este movimento pela agência da criança é etnocêntrico, classista e representativo da dominância hegemónica contemporânea da educação burguesa de crianças. O movimento impõe uma teoria

etnográfica de criança única e privilegiada, que se sobrepõe à diversidade de sociedades no mundo. O movimento não é eficaz na teoria nem na prática e pode até prejudicar o apoio em nome da criança. No entender do autor, a campanha pela defesa da agência da criança tem vários problemas: 1) Defesa da criança disfarçada de conhecimento acerca da criança. Mistura-se conhecimento científico com o dogma da agência da criança e a investigação é manipulada para esse fim; 2) É muito difícil as crianças expressarem as suas visões e opiniões, em particular, fora da sociedade burguesa ocidental, sendo que, para o movimento pela agência das crianças, auscultar as suas vozes é um imperativo primordial; 3) Nega-se a realidade da cultura, ignorando que a maioria dos comportamentos são transmitidos culturalmente de geração em geração; 4) É etnocêntrica, uma vez que se baseia em pressupostos válidos apenas no mundo minoritário. A agência da criança implica que ela tenha liberdade e eficácia, isto é, que a sua acção tenha efeito nos adultos, que prestam atenção às suas necessidades e desejos. Ora, como diversos estudos antropológicos demonstram, isto só acontece no mundo minoritário e não no maioritário; 5) É classista, pois apenas uma elite intelectual considera a importância da agência das crianças, enquanto no mundo maioritário, o facto das crianças terem escolha pode até ser pernicioso para elas; 6) É hegemónica, pois impõe valores das culturas mais poderosas sobre as menos poderosas, sem que seja evidente o seu benefício para as crianças; 7) É contraproducente, pois ao colocar a felicidade da criança num plano central pode, em última instância, prejudicá-las, como se vê pelo aumento da obesidade infantil, das dificuldades de aprendizagem e da medicação para a depressão nas crianças de famílias mais favorecidas. O autor exemplifica com alguns casos extremos, como as crianças criminosas serem responsabilizadas ou as que quisessem consumir drogas, roubar e prostituir-se, poderem fazê-lo; 8) O conceito de agência não está clarificado para os seus próprios defensores, uma vez que alguns consideram que “à criança deve ser dada agência, mas deve aprender a usá-la apropriadamente”, ou dão uma falsa ideia de agência, quando, no fundo, estão a reproduzir acções absolutamente estandardizadas e reguladas pelos pais. Por fim, e apesar das críticas que tece, Lancy (2012) defende, como já dissemos anteriormente, que a agência da criança é um fenómeno merecedor de atenção e estudo.

Este artigo suscita muita polémica e provoca reacções no meio académico, como é o caso de Delalande (2014), que lhe responde directamente. Em relação aos problemas enumerados por David Lancy, a autora levanta duas questões. Por um lado, questiona se devemos restringir o conceito de criança-actor ao nosso contexto histórico-cultural específico ou se este conceito faz sentido também em outras sociedades. Por outro lado, também interroga se devemos excluir este conceito porque ele não reflecte a heterogeneidade das representações de infância, ou se devemos continuar a trabalhá-lo,

porque corresponde a um ideal de criança que tem o seu lugar e contamina o planeta devido à hegemonia dos países do norte. Delalande (2014) questiona se, ao definir o conceito de criança-actor, estamos à procura de descrever uma realidade que encontramos ou que queremos encontrar. O conceito implica que o adulto reconheça a sua capacidade de agir e a autorize a exercer o seu poder no ambiente, enquanto indivíduo capaz de trazer a sua contribuição para o jogo social e de ter iniciativa nas acções e nos pensamentos. No entanto, a autora salienta que mesmo que os adultos não reconheçam essa capacidade, ela existe nas crianças – são actores na sombra e não parceiros dos adultos. De acordo com a autora, o conceito de criança-actor corresponde a um modelo ligado às sociedades contemporâneas democráticas e individualistas – os indivíduos devem ser livres e autónomos. Na Sociologia da Infância, a noção de actor indica que não vemos a criança apenas como futuro adulto, mas como um ser que se apresenta e se socializa no seio de interacções múltiplas nas quais participa, nomeadamente, em relação ao adulto.

Mas, tal como questiona Delalande (2014), será que este conceito emerge sobretudo ligado às sociedades do norte, ou também existe nos países do sul? Há várias maneiras de se ser criança-actor? Lancy (2012) destaca dois modos, que incluem a liberdade enquanto autonomia física, dominante nos países do sul, e a eficácia, que é medida nas acções com consequência, ou seja, as crianças serem escutadas nos seus desejos e necessidades. Este é o modo dominante nos países do norte, de acordo com as suas concepções.

Delalande (2014) defende que devemos ver a criança como actor de acordo com as normas sociais e culturais próprias da sociedade específica que estamos a estudar. Assim, percebemos que no mundo coabitam diversos modelos de infância, que não são herméticos, mas que se cruzam, sucedem, transformam e coexistem conforme as sociedades e as épocas. A autora reconhece que devemos afastar-nos dos nossos próprios conceitos, pois resultam de uma construção circunstanciada e etnocêntrica – emergem de um contexto histórico e cultural muito particular e, por isso, não podem ser transpostos para o estudo de outra sociedade com outra história e cultura. Estas questões são também abordadas, como já vimos, por Liebel and Saadi (2012).

Mesmo na sociedade ocidental, analisa Delalande (2014), o conceito de criança-actor, embora constitua a ideologia dominante, é sobretudo reconhecido e aplicado por classes sociais intelectuais e favorecidas e muito menos nas classes populares. Em última instância, são sempre os adultos que autorizam, ou não, as crianças a serem actores. E, apesar dos discursos dos media no norte enfatizarem uma criança cheia de poder, como a criança tirana e a criança consumidora, na face

oposta está uma criança vítima, seja de abusos sexuais, da imposição da precocidade ou de padrões de excelência na educação, por exemplo.

Face a estas oposições salientamos a necessidade de, tal como defende Prout (2011), trazer equilíbrio para as discussões sobre a infância. Como já dissemos anteriormente, o autor analisa algumas dicotomias presentes na Sociologia da Infância, procurando resgatar aquilo que designa como *meio excluído* (Prout, 2011. p. 8). Nas suas palavras, muitas vezes estas oposições reduzem a infância a pólos separados, ocultando a sua complexidade.

Cidadania

O termo *criança cidadã* tem sido cada vez mais utilizado quando se fala em direitos das crianças, a partir da Convenção dos Direitos da Criança, de 1989 (Sarmiento, 2012). Como discute Muñoz (2018), apesar das sucessivas tentativas de atribuir melhores condições de vida à infância, associadas à Declaração de Genebra, de 1924 e à Declaração dos Direitos da Criança, de 1959, apenas com a Convenção dos Direitos da Criança de 1989, a criança passa a ser oficialmente reconhecida enquanto ser humano titular de direitos e, deste modo, considerada na sua cidadania. A autora assinala, ainda, que este estatuto de criança cidadã reconhecido pela Convenção surge associado a um novo grupo de direitos estabelecidos pelo documento, os direitos de participação. Contudo, os direitos de protecção e de provisão, que justificam a dominação e paternalismo adulto sobre a criança, são entendidos como opostos aos de participação, que implicam o reconhecimento da sua autonomia enquanto ser competente e capaz de acções influentes na sociedade (Sarmiento & Pinto, 1997).

De acordo com (Sarmiento, 2012), a cidadania nas sociedades democráticas modernas ocidentais tem o seu sustentáculo principal no acto de eleger e ser eleito, algo a que as crianças não têm acesso. A criança tem direitos que são tutelados pelos pais, uma vez que ainda não pode votar, não pode trabalhar e não pode casar. Ou seja, está presente o princípio da negatividade ligado à imagem social da infância. A criança é o ser que *ainda não* o é plenamente, pois *está em vias de se tornar completo*, ideia que, por um lado, restringe possibilidades, embora isso garanta também uma legítima protecção da infância, nas palavras de Sarmiento (2012). Neste sentido, o autor aponta para a escola como uma ponte, uma passagem para o futuro em que, enquanto adulta, já vai poder ter acesso a alguns direitos inerentes a essa condição, como votar, trabalhar e casar.

Para Muñoz (2018), os direitos de participação e a questão da cidadania da criança são temas controversos que têm suscitado inúmeros debates, nomeadamente acerca da competência da criança. Tal como referido acima por Sarmiento (2012), a autora Muñoz (2018) discute que ainda persiste uma

imagem de criança enquanto ser incapaz, o que levanta dúvidas acerca da possibilidade do exercício dos direitos pelas crianças, visão que é fortemente contestada pela Sociologia da Infância. Concordamos com Sarmiento (2012, p. 46) ao afirmar que “as crianças são competentes, na positividade inerente à sua condição bio-psico-social”. Muñoz (2018) realça a existência de dois extremos na discussão sobre a cidadania das crianças. Um desses pólos ignora as crianças enquanto portadores de direitos e da condição de cidadão, já que estes são apenas adquiridos na chegada à idade adulta. O outro extremo considera as crianças já como cidadãos.

Mas como conceber a cidadania da criança? Nas palavras de Muñoz (2018) e Sarmiento (2012), a concepção clássica de cidadania foi proposta por Marshall e divide-se em três aspectos: a cidadania civil, composta pelos direitos de identidade e liberdade individual, expressão e acesso a bens e serviços públicos; a cidadania política, que engloba os direitos a participar no exercício de poder político e escolher os seus representantes; e a cidadania social, que inclui o acesso a uma vida digna e a direitos sociais, como saúde e educação.

De acordo com Muñoz (2018), Marshall define cidadania como um estatuto de igualdade que se outorga aos membros de pleno direito de uma comunidade. Contudo, como descreve a autora, surgiram entretanto noções renovadas acerca do conceito de cidadania. A autora descreve a *ciudadania activa*, enquanto exercício activo das responsabilidades e possibilidades cidadãs. Assinala também a *ciudadania diferenciada*, enquanto crítica à cidadania universal e que apela ao reconhecimento do pluralismo cultural e social associado à questão dos direitos, em função dos diferentes grupos na sua heterogeneidade.

Na consideração da cidadania das crianças, Muñoz (2018) aponta várias dimensões, sugeridas a partir dos contributos de diferentes autores. A afirmação da *ciudadania como prática*, que se baseia nas relações formais que acontecem entre todas as pessoas, perspectivando a cidadania como conceito inclusivo e relacional, incluindo os níveis socioeconómicos, políticos e culturais e não como uma meta distante a atingir. De acordo com Liebel (2012), esta concepção apresenta algumas ambiguidades, como a não especificação de como as acções das crianças são influenciadas pelas práticas sócio-económicas, políticas e legais e de como estas podem impactar nelas. Assim, o autor propõe a *ciudadania desde baixo*, que realça as práticas ligadas à vida quotidiana, considerando as estruturas e relações de poder, bem como o seu impacto diferenciado na vida e cidadania dos que se encontram em posições privilegiadas e não privilegiadas. Liebel (2012) considera que a cidadania enquadra práticas, mesmo que estas não sejam reconhecidas pela sociedade ou sejam actos de resistência que desrespeitam certas regras sociais. A sua concepção perspectiva as crianças como participantes

sociais que actuam em função de papéis pré-definidos, mas que também procuram transformar e melhorar as suas condições de vida. Dá como exemplos os movimentos de crianças, alertando para o seu interesse sobretudo pelas questões concretas que levantam, bem como pelas situações reais das suas vidas que denunciam e não tanto pelas normas ou princípios gerais abstractos neles implicados. Muñoz (2018) e Liebel (2012) descrevem ainda a *cidadania centrada na diferença*, que afirma as crianças enquanto seres diferentes dos adultos, que devem ser tratados de acordo com essa diferença, mas igualmente como cidadãos membros da sociedade. Liebel (2012) assinala que esta interpretação vê a participação como uma teia de relações múltiplas e interdependentes entre adultos e crianças, considerando o cidadão tanto como pessoa independente, com agência, como pessoa em relação com outros. O autor critica esta concepção uma vez que, no seu entender, esquece que as crianças são mais dependentes dos adultos do que o contrário.

A cidadania da infância implica, de acordo com Sarmiento (2012), o reconhecimento de direitos formais na relação entre o indivíduo e o estado. O autor descreve uma cidadania institucional, sendo a escola a instituição que, desde logo, faz parte da vida da criança e na qual ela deve ter um papel mais activo e participativo. A cidadania cognitiva, por outro lado, reconhece a voz da criança e a expressão das suas culturas infantis próprias, o que pressupõe encontrar mecanismos de aceder às suas ideias e de partilhar o poder. Sarmiento (2012) discute ainda a existência de uma cidadania íntima, vivida no interior das relações familiares.

Para Muñoz (2018), o debate acerca da cidadania e dos direitos das crianças esquece uma dimensão fundamental: incluir as próprias concepções das crianças sobre a sua cidadania e os seus direitos nessa mesma discussão.

4 - Da voz à acção da criança

Como temos vindo a desenvolver, a participação aparece sobretudo ligada ao *falar* e, como tal, à *voz* enquanto expressão verbal, mas também corporal, facial, artística e lúdica, de acordo com o Comentário Geral nº 12 (ONU, 2009). O desígnio de ouvir as vozes das crianças encontra-se enraizado no artigo 12º da Convenção, que proclama o direito da criança a dar a sua opinião e que esta seja tida em conta nas decisões sobre assuntos que afectem a sua vida (James, 2007). O conceito de voz das crianças associa-se também à Nova Sociologia da Infância (Spyrou, 2011), alinhado com o paradigma de criança como actor social e enquadrado numa perspectiva de infância moderna e democrática (James, 2007).

Muitos se têm insurgido quanto à insuficiência ou problemas desta formulação (Lancy, 2012; Liebel & Saadi, 2012; Percy-Smith & Thomas, 2010; Vis & Thomas, 2009). Das leituras efectuadas, parece-nos evidente existir este foco no aspecto da *fala* relativamente ao que se considera como participação, com uma lacuna em relação à *acção*.

Contudo, participação implica, de acordo com diferentes tipologias referidas por Kellet (2014), mais do que simplesmente dar uma opinião. Nos níveis mais elevados de participação, refere-se a capacidade de iniciativa ou de partilha de poder entre adultos e crianças na tomada de decisões. No entanto, ainda não aparece com clareza uma ideia de *acção*. Woodhead (2010) salienta particularmente este aspecto ao referir-se às concepções de participação que devem ir além de, simplesmente, ouvir as crianças quando os adultos *deixam* ou da expressão de opiniões quando estas estão em sintonia com as dos adultos. O autor exorta-nos a ir para além desta ideia de *dar a palavra à criança*, alargando o conceito de participação à vida prática do dia-a-dia, à cidadania activa, dando como exemplo os protestos de crianças na rua em relação às alterações climáticas ou à situação política do seu país. Também Liebel and Saadi (2012) dão destaque a este aspecto, dividindo o conceito de participação em *falar* e *actuar*. Em certas culturas das sociedades não-ocidentais, muitas vezes não é dada às crianças a possibilidade de contradizer uma pessoa mais velha ou sequer questionar alguma coisa a respeito do seu comportamento. No entanto, este comportamento não pode ser apenas interpretado como submissão, mas como respeito pelas tradições e culturas que os mais velhos representam. Por outro lado, os autores salientam que estas crianças, apesar de não estarem autorizadas a falar e decidir sobre assuntos da sua vida, têm o direito a actuar, participando em acções das sociedades em que vivem.

Numa reflexão acerca a cidadania das crianças, Muñoz (2018) discute como a cidadania real implica a participação através da voz, mas também da influência e da *acção*, seja na vida familiar, escolar e da comunidade, como também do país e do mundo. Esta presença activa das crianças na tomada de decisões deve incluir também as esferas económicas e políticas, de acordo com a autora.

No livro *Children's Rights from Below*, organizado por Manfred Liebel, com o contributo de diversos autores (Liebel, 2012), o autor pretende discutir os direitos das crianças a partir dos modos como as próprias crianças os exercitam e deles usufruem. A sua argumentação aponta para as limitações da Convenção, como um instrumento que não atribui às crianças direitos para elas utilizarem, mas que, em vez disso, direcciona para os estados a garantia desses mesmos direitos. Esta falha é, como já referimos, também sinalizada por Muñoz (2018), já que a discussão sobre os direitos não tem incluído as crianças na concepção dos seus próprios direitos e cidadania. Liebel (2012) descreve algumas

situações concretas de crianças em vários contextos culturais para quem nem sempre a defesa dos seus direitos, tal como vêm descritos na Convenção, é apropriada e as beneficia de acordo com as suas próprias perspectivas. Assim, o autor discute os conceitos de participação e cidadania, partindo do questionamento da sua validade sobretudo para culturas fora da sociedade ocidental. Nas suas palavras, Liebel (2012) pretende contribuir para ampliar a visão acerca da diversidade de concepções e práticas relacionadas com a participação. Num primeiro momento, o autor aborda a natureza ambígua do próprio termo, que permite diversas interpretações. Distingue dois tipos de participação: a participação utilitarista ou instrumental, utilizada como um meio para atingir outros objectivos; e a participação como um fim em si mesma, numa perspectiva de direitos, transformativa e emancipatória. O autor descreve, ainda, como a participação pode ser diferentemente entendida no mundo maioritário, ou não-ocidental, e no mundo minoritário, ou ocidental. Enquanto no ocidente os direitos de participação são limitados ao *falar*, pensar e decidir, no mundo maioritário a participação é vista como *fazer*. Assim, em muitas culturas não-ocidentais, as crianças participam em diversas tarefas, como trabalhar no campo, em casa e, até mesmo, com responsabilidades políticas. Liebel (2012) salienta que em certas localizações são atribuídos às crianças bens e recursos, como animais ou terra de cultivo. O autor destaca que estas atribuições constituem formas de participação social que vão muito além da ocidental, pois reconhecem as crianças como detentoras de uma posição social e de influência na sociedade, enquanto membros plenos e responsáveis nas suas comunidades. Por outro lado, nas culturas não ocidentais as crianças geralmente devem obedecer aos mais velhos, sendo consideradas sua propriedade. O autor considera, como já dissemos, que este respeito pelos mais velhos nas sociedades do mundo maioritário nem sempre é revelador de subordinação. Assim, para as crianças do mundo maioritário a sua participação está, sobretudo, ligada ao *fazer* e não tanto ao *falar*. Pelo contrário, no mundo minoritário, a participação é entendida principalmente como *falar*, estando menos vinculada ao *fazer*. Numa reflexão nossa, atendendo às considerações de alguns autores acerca de fenómenos de exclusão da infância, particularmente no mundo ocidental, como descrevem Sarmiento (2003) e Sarmiento et al. (2007), e lacunas na realização dos seus direitos de participação, como evidenciam Muñoz (2018) e Sarmiento and Pinto (1997), podemos questionar se as crianças do mundo ocidental não estarão, afinal, em desvantagem, já que, muitas vezes, não têm oportunidade nem de *falar* nem de *fazer*, enquanto as crianças do mundo não-ocidental, ainda assim, usufruem das possibilidades de *fazer*, de acordo com Liebel (2012)

Nesta investigação, entendemos que a interpretação da participação enquanto *fazer*, ligada às acções das crianças, encontra-se em sintonia com o brincar ao ar livre, já que se manifesta através daquilo

que a criança faz. As crianças, sobretudo as mais pequenas, como as de idade pré-escolar que participam nesta investigação, manifestam as suas opiniões, visões, interesses, preferências de formas diferentes, sobretudo não-verbais e, de modo particular, através do brincar, como alerta o Comentário Geral nº 12 (ONU, 2009).

5 - Participação e educação

Como temos vindo a desenvolver, as crianças ainda têm muitas restrições na realização dos seus direitos de participação. Uma das esferas apontadas como âmbito de participação das crianças é a educação. Contudo, como referem Muñoz (2018) e Sarmiento and Pinto (1997) esta é uma das áreas com lacunas quanto à realização dos seus direitos.

De acordo com Sarmiento and Pinto (1997), a escola tem um papel paradoxal na vida da criança. Se por um lado é a instituição da infância, por excelência, por outro lado, a sua estrutura organizativa rígida impede que a criança nela participe e seja activa. A escola, enquanto instituição atribuída à infância, salienta-a como categoria social própria. No entanto, isola-a socialmente, criando uma bolha fechada e limitadora em torno da criança, retirando-a dos assuntos da esfera pública e dos mecanismos de participação cívica.

Reafirmando o que já foi dito anteriormente, de acordo com Sarmiento et al. (2007), o projecto de escola moderna concretiza-se como um espaço que separa a criança das esferas da vida familiar e social. Com o propósito de funcionar como instituição de protecção dos direitos da criança, a escola acaba por confinar a infância a uma bolha protegida, mas afastada da sociedade. A infância fica, assim, votada à exclusão social, uma vez que esta separação contribui para o seu afastamento da vida pública, da participação cívica e do exercício de direitos políticos. Também Gabarrón (2008) realça que, no ocidente, a privatização da infância coloca entraves à participação da criança tanto na família como em contextos institucionais, de educação ou saúde. Será, então, a escola um lugar de direitos?

Liebel (2012) avança com algumas considerações acerca da participação das crianças em instituições educativas, alertando para uma visão instrumental da participação, ou seja, enquanto forma de alcançar outras metas estabelecidas pelos adultos. Dentro desta concepção, o autor discute que a participação torna-se então um meio e não um fim em si mesma. A participação funciona como um benefício concedido pelos adultos, que detêm o poder, às crianças, o que pode provocar ainda mais dependências, de acordo com o autor. Pelo contrário, Liebel (2012) descreve que a participação pode ser vista como uma prática realizada por parte de quem não tem o poder, sendo a educação escolhida pelos próprios. Porém, nas palavras do autor, tal ideia encontra-se distante da realidade das escolas.

Num outro texto de Liebel and Saadi (2012), são comparados conceitos e práticas de participação infantil em diferentes contextos culturais. Os autores distinguem duas formas de participação quanto aos seus objectivos. Se a participação for utilizada como um meio de atingir um outro fim, torna-se utilitarista. Mas se esta for o próprio objectivo, torna-se emancipadora e transformadora, assente numa perspectiva de direitos da criança. Ora, de acordo com os autores, a participação instrumental é utilizada nas escolas, por exemplo, para manter as crianças atentas e motivadas a esforçar-se mais. Nestas situações, os objectivos são pré-estabelecidos pelos adultos que concedem uma certa margem de acção às crianças, procurando envolvê-las e levá-las a participar, uma vez que assim podem obter melhor rendimento. O objectivo não é, portanto, a participação em si mesma.

Para Sarmiento (2003), apenas através de um modelo de escola inclusiva esta se torna, de facto, um meio para a promoção da inclusão social na infância. Um modelo inclusivo implica, entre outros, alguns aspectos que acentuam o papel activo da criança, como uma organização da escola assente no trabalho cooperativo entre alunos, entre professores e entre professores e alunos, bem como a participação activa, principalmente por parte das crianças, através da auscultação efectiva da sua voz. Contudo, nas instituições educativas o aluno é, muitas vezes, o destinatário passivo de saberes e culturas propostas unilateralmente pelos adultos de forma uniformizada, sem ter em conta as suas culturas de origem. Num paralelo com um modelo fabril, a escola é a fábrica, a aprendizagem é o trabalho e a condição do aluno é o ofício. Com todas as mudanças históricas ocorridas desde a sua fundação, a escola torna-se cada vez mais dominada por este modelo empresarial, que entretanto adquire novas nuances. Cada vez mais, a escola constrói-se sob uma lógica capitalista neo-liberal, tornando-se mais competitiva e individualista, valorizando a performatividade, os resultados, o desempenho e a privatização (Sarmiento, 2015).

Segundo afirma Sarmiento et al. (2007), no contexto escolar, a participação política das crianças concretiza-se na decisão sobre os conteúdos das actividades, meios de aprendizagem, tempo e modos de o fazer. Mas será que isto acontece? A criança tem, na escola, algum poder de decisão em relação a estes aspectos? Nas palavras do mesmo autor, na escola, o aluno torna-se um mero receptor do conhecimento transmitido pelos professores adultos.

Num artigo acerca da experiência dos direitos das crianças em contexto de creche, Tomás (2017) identifica alguns obstáculos e propõe uma discussão em sete eixos de análise, apontando caminhos e possibilidades. A vivência dos direitos pelas crianças é dificultada numa primeira instância pelo desconhecimento do seu corpo documental por parte das próprias educadoras, aspecto que depois se reflecte também nas suas práticas pedagógicas. Por outro lado, a oposição entre direitos e deveres cria

uma dicotomia enganadora, de acordo com a autora. Por último, Tomás (2017) assinala como a creche se encontra refém do modelo escolar, com abordagens formais da aprendizagem e, conseqüentemente, uma visão de criança enquanto aluno.

Quanto às possibilidades de transformar as práticas, Tomás (2017) entende que a visão das crianças enquanto sujeitos de direitos implica a inclusão da temática nos planos de formação dos educadores, acompanhada de reflexões críticas e sempre ligada às vivências diárias. A autora aponta para a consideração da creche como espaço democrático e de cidadania *das* crianças e não *para* as crianças. No seu entender, a acção pedagógica não deve ficar confinada à sala de actividades, mas incluir também ambientes exteriores, na natureza e nos espaços públicos. Tomás (2017) aponta ainda para a urgência de lutar contra a ideia de creche e jardim de infância enquanto fases de preparação para a escolaridade, que implicam a escolarização precoce e a nefasta visão instrumental do brincar.

Para Bae (2010), a participação das crianças em contextos de educação de infância nem sempre acontece nos momentos de reunião formal, como é suposto. A autora critica esta abordagem, chamando a atenção para os aspectos ligados ao brincar, às interacções lúdicas entre crianças e adultos como dimensões fundamentais no jardim de infância que integram o direito à participação. Num outro artigo, Bae (2015) aponta para as interacções e situações do quotidiano como aspectos que influenciam a realização dos direitos de participação das crianças.

6 - Síntese do capítulo

Neste capítulo procuramos desenvolver a nossa compreensão acerca da participação das crianças. Começamos por enquadrar a matriz sociológica em que este trabalho assenta na Sociologia da Infância, apresentando alguns eixos relevantes nesta área do conhecimento que tem vindo a afirmar-se cada vez mais no panorama científico. Os direitos das crianças, proclamados pela Convenção (UNICEF, 1989a) são uma base fundamental para o reconhecimento da criança enquanto cidadão, sujeito de direitos, com acção social e agência. A participação da criança é assim entendida no quadro dos seus direitos formalmente instituídos pela Convenção, com particular ligação ao artigo 12º, o direito a ser ouvida e levada em conta em assuntos que lhe digam respeito. Contudo, salientamos ainda uma visão crítica dos direitos de participação assim formulados e que parecem cingir a participação ao *falar*. Vários autores têm debatido esta questão, como Muñoz (2018), Liebel (2012), Liebel & Saadi (2012) e Percy-Smith & Thomas (2010), focando experiências em contextos culturais diversos, especialmente fora do mundo minoritário ocidental, que trazem desafios quanto a uma visão única acerca de infância e participação. Muitas destas experiências traçam uma perspectiva acerca da participação mais ligada

à *acção* e menos ao *falar*. No presente estudo, consideramos esta conceptualização da participação enquanto *acção* e *fazer* particularmente pertinente.

Por fim, abordamos a forma como a participação tem sido relacionada com a sua educação, já que esta constitui uma das esferas mais significativas da vida da criança. Contudo, alguns autores, como Sarmiento et al. (2007), Sarmiento and Pinto (1997), Tomás, Vilarinho, Homem, Sarmiento, and Folque (2015) e Muñoz (2018) salientam como este continua a ser um contexto em que existem grandes lacunas quanto à realização dos direitos de participação das crianças. Liebel (2012) e Liebel and Saadi (2012) evidenciam como a participação pode ser instrumentalizada em contextos educativos, funcionando apenas como um meio para alcançar outros objectivos, como o sucesso académico e os bons resultados escolares. Os autores argumentam que a participação deve ser entendida como um fim em si mesma, enquanto direito da criança, de forma a tornar-se emancipadora e transformadora. Trazemos, ainda, algumas preocupações de Tomás (2017) quanto à educação enquanto lugar de direitos, particularmente para as crianças mais pequenas, cuja abordagem pedagógica se encontra muitas vezes refém da forma escolar, sob o lema de preparação para as etapas futuras, vistas como verdadeiramente importantes, cerceando assim os direitos das crianças, nomeadamente, o direito a brincar. Por último, destacamos as perspectivas de Bae (2010, 2015), que alerta para o brincar e para as situações informais do quotidiano dos jardins de infância enquanto aspectos fundamentais para a realização dos direitos de participação das crianças.

Capítulo III - Os conceitos ligam-se

Seguidamente, iremos percorrer a investigação produzida que liga o brincar ao ar livre à participação da criança. Tendo em conta o objectivo do presente estudo, pretendemos perceber de que forma é que estes dois temas têm aparecido relacionados em pesquisas com crianças.

Muitos dos estudos que abordam o brincar ao ar livre incidem na dimensão motora (Fjørtoft, 2001, 2004; F. Lopes & Neto, 2013; Neto, 2007). O brincar arriscado também aparece em muitas investigações sobre o brincar ao ar livre (Bento, 2017; Obee, Sandseter, & Harper, 2020; Sandseter, 2007, 2009; Sandseter, Cordovil, Hagen, & Lopes, 2020). Nestas investigações são também abordados outros assuntos, como a Teoria das Affordances, a Teoria dos Materiais Soltos, a aprendizagem e o desenvolvimento.

Contudo, as questões relativas à participação, cidadania e vivência democrática, constituem temas ainda pouco explorados na investigação sobre brincar ao ar livre e, assim, o presente estudo pretende

contribuir para desenvolver e aprofundar essa ligação. Ainda assim, percorrendo as leituras realizadas, foi possível encontrar alguns estudos que analisam dimensões da democracia presentes no brincar ao ar livre.

1 - Brincar e participação

Nesta análise, começaremos por abordar o brincar em geral. De acordo com Sheridan and Samuelsson (2001), brincar é, em si mesma, a actividade em que as crianças sentem ter mais influência. Esta afirmação revela a importância que a actividade lúdica tem no sentido de a criança se sentir com capacidade de influenciar as situações. Também Bae (2010, 2015) salienta que o papel da brincadeira não deve ser subestimado nem separado da questão da participação, já que brincar constitui um modo como as crianças expressam livremente as suas intenções e experiências. A autora reafirma ainda que o brincar e interacção lúdica fazem parte do direito da criança à participação, sendo o brincar revelador da sua agência activa e capacidade de auto-expressão.

Segundo o estudo de Emilson and Folkesson (2006), participar é ter influência na vida diária, é poder expressar-se e tomar decisões. Theobald (2013) assinala que as crianças manifestam poder e controlo sobre as suas brincadeiras através das ideias. Ter uma ideia para uma brincadeira é muitas vezes sinónimo de posse sobre a mesma. As autoras Alden and Pyle (2019) sublinham como o brincar livre enfatiza a voz da criança no brincar, ainda que a influência adulta esteja sempre presente.

Decidir, de acordo com as crianças do estudo de Sheridan and Samuelsson (2001), está relacionado com fazer o que se quer, permitir e proibir, exercitar o poder, pensar e inventar, bem como fazer o que a maioria quer fazer. Como destacam as autoras, se as crianças decidissem, brincar era a sua actividade de eleição no jardim de infância.

Contudo, como salienta Emilson (2007), a influência da criança na prática educativa é limitada, resultado das atitudes adultas, suas regras e poder. A autora afirma que um forte controlo adulto tem como consequência uma fraca participação das crianças, ou seja, a ausência de influência. De acordo com Fasting (2017), quanto mais tempo as crianças passam em actividades menos estruturadas, mais melhoram a sua função executiva auto-dirigida.

Por fim, tal como é sublinhado pelo Comentário Geral nº 17 (Committee on the Rights of the Child, 2013) acerca do direito a brincar, entre os numerosos benefícios do brincar, salienta-se como este constitui uma forma de participação, através da possibilidade que oferece às crianças de tomarem decisões.

2 - Brincar ao ar livre e participação

Um dos estudos de referência para a presente investigação intitula-se *The outdoor environment as a site for children's participation, meaning making and democratic learning: examples from Norwegian kindergartens* (Aasen et al., 2009). Neste artigo, o ar livre é perspectivado enquanto lugar privilegiado para a participação das crianças. De acordo com as autoras, as brincadeiras e actividades ao ar livre fornecem oportunidades numerosas e de qualidade para as crianças criarem e negociarem significados, salientando também a importância da relação adulto-criança. Nas suas palavras, o espaço livre e o brincar livre da criança são protegidos por toda Escandinávia, assim, as crianças podem construir activamente os seus próprios significados, estando preservadas do excesso de controlo e interrupções dos adultos. As autoras destacam ainda o papel dos adultos, como as suas ideias e perspectivas acerca da infância e das crianças se manifestam nas regras que estabelecem e atitudes face a certos comportamentos das crianças, como deixar ou não correr certos riscos, impôr ou não o vestir casacos ou deixar ou não comer neve. No estudo, as autoras encaram o ar livre como um espaço flexível que, por isso mesmo, oferece múltiplas oportunidades para negociar, gerir conflitos, aprender e modificar modos de ser e fazer.

Também Nilsen (2012) aponta para a flexibilidade dos espaços e as fronteiras flexíveis na natureza, que permite uma maior mobilidade das crianças. A autora examina em particular a existência de acordos entre crianças e adultos sobre locais de espera, em que as crianças aguardam pelo avanço do grupo todo em caminhadas ao ar livre. Como a autora descreve, as crianças podem avançar em percursos a pé de forma mais célere que o resto do grupo, desde que respeitem estes locais de espera. Assim, estas oportunidades de maior mobilidade constituem também possibilidades de agência para criança. Além disso, estes locais não são absolutamente exactos, permitindo uma margem de liberdade às crianças. Por outro lado, Nilsen (2012) analisa as rotinas iniciadas pelos adultos para construir a criança como sujeito participativo, sob a forma de reuniões no início e no fim do dia para escolher o sítio e para a avaliação final. Nas palavras da autora, estas rotinas mostram como a agência das crianças está, em primeiro lugar e acima de tudo, nas mãos dos adultos, já que são estes que controlam estes momentos, muitas vezes manipulando também as escolhas das crianças de acordo com os seus próprios critérios.

Para Maynard, Waters, and Clement (2013), ao ar livre as crianças estão mais aptas a saírem de conflitos e demonstrarem agência. De acordo com as autoras, a agência manifesta-se na oportunidade de controlar e dirigir as actividades, fazer perguntas e dar respostas e adoptar formas de trabalho que preferem relacional e socialmente.

De acordo com Alden and Pyle (2019), os elementos chave do brincar ao ar livre para a agência da criança são a liberdade e independência para brincar, a possibilidade de fazer escolhas sobre o brincar, o brincar auto-dirigido, bem como a ideia de crianças capazes e competentes. Para as autoras, a experiência com o risco no brincar ao ar livre reforça especialmente o sentido de capacidade e competência da criança.

Num estudo de Moore, Morrissey, and Robertson (2019), é discutido como o ar livre oferece a possibilidade de as crianças se esconderem dos outros. Nas palavras das autoras, esta característica permite um sentido de controle e uma satisfação por ter um espaço privado, já que a vida das crianças é constantemente supervisionada por adultos. As autoras salientam que a construção pelas crianças dos seus próprios lugares secretos, não perturbados e simbólicos, lhes confere um sentido de agência, permitindo ainda mais oportunidades para a construção da sua própria cultura de pares.

Uma investigação de Canning (2019), acerca das dinâmicas de poder entre crianças e adultos ao ar livre, no brincar, a autora observa que as crianças ganham um sentido de poder ao terem oportunidade de fazer escolhas no brincar e tomar decisões. Todavia, os adultos, consciente ou inconscientemente detêm poder sobre o brincar da criança, tomando decisões que impactam nas escolhas das crianças.

Parte 2

Caminho metodológico

Capítulo IV – Opções metodológicas

1 - Questão de investigação e objectivos

Questão de investigação e objectivo geral

O ponto de partida para esta investigação surge do encontro entre dois grandes temas: a participação da criança, enquadrada na perspectiva da Sociologia da Infância e dos direitos da criança; e o brincar ao ar livre, enquanto experiência infantil valorizada no campo teórico e com inúmeros benefícios confirmados pela investigação, mas severamente ameaçada no contexto da sociedade contemporânea ocidental, particularmente em Portugal.

A procura de uma ligação entre estes dois eixos não parte do zero, uma vez que, como vimos anteriormente³¹, os estudos e investigações estabelecem ligações entre o brincar ao ar livre e uma visão de criança alinhada com a Convenção e com as questões da participação, agência e influência das crianças. Porém, consideramos que há ainda muito para compreender acerca das intercepções entre estes dois tópicos, acrescentando também que, em relação a ambos, parece haver uma desarticulação persistente entre discursos e práticas. Os direitos de participação estão na ordem do dia e ocupam um lugar de destaque nas discussões acerca da infância (Bae, 2015; Fernandes & Marchi, 2020). Contudo, a sua concretização parece estar, ainda, bastante aquém do que seria desejável e os autores apontam sempre para o caminho que falta percorrer. Algo semelhante acontece com o brincar ao ar livre, no desfasamento entre aquilo que a investigação, os estudos e os autores defendem e o que efectivamente constitui a experiência diárias das crianças nas sociedades ocidentais contemporâneas e, em particular, na realidade portuguesa (Bento, 2019; A. M. de F. Ferreira, 2015).

Cabe-nos igualmente anunciar que o nosso intuito com esta investigação não é pesquisar acerca dos obstáculos, problemas e dificuldades em relação ao brincar ao ar livre em contextos educativos ou analisar as carências quanto à utilização dos espaços exteriores na educação de infância. Consideramos que os estudos de Bento (2019) e A. M. de F. Ferreira (2015), ainda que circunscritos a um número reduzido de participantes, oferecem um panorama de análise consistente e aprofundado acerca da desvalorização do brincar ao ar livre que persiste na generalidade das práticas de educação de infância.

Pelo contrário, nesta investigação procuramos de forma deliberada experiências educativas que oferecem às crianças a possibilidade de brincar ao ar livre, plenamente conscientes da

³¹ Ver capítulo III, intitulado Os conceitos ligam-se.

excepcionalidade desses casos face ao panorama geral de estado de ameaça ao brincar ao ar livre, que interpretámos pelas leituras efectuadas e contacto informal com diversos contextos educativos.

Por outro lado, não nos quisemos deter nos benefícios já descritos acerca do brincar para o desenvolvimento, aprendizagem e bem-estar da criança, já referidos em capítulo anterior³² e que aparecem em inúmeros estudos.

Considerámos, assim, pertinente, ligar o brincar ao ar livre e as questões de participação e cidadania, procurando compreender as suas diferentes dimensões. A nossa questão central de investigação formula-se, então, da seguinte forma:

- Quais são as dimensões de participação e cidadania presentes no brincar ao ar livre das crianças em contextos de educação de infância?

Outras interrogações decorrem deste enunciado principal:

- De que forma as crianças tomam decisões ao brincarem ao ar livre?

- Como efectuam escolhas?

- Onde brincam?

- Com o que brincam?

- Como brincam?

- Têm possibilidade de iniciar actividades?

- Como manifestam as suas iniciativas?

- Quais as suas acções?

- Têm oportunidade de influenciar a organização do jardim de infância?

- De que modo?

Objectivos específicos

Partindo destas questões, estabelecemos como objectivos específicos:

- Focar as acções e realizações das crianças no brincar ao ar livre;

- Descrever as suas escolhas em contextos formais, através da fala, quanto ao brincar ao ar livre;

- Descrever as escolhas informais das crianças realizadas através das suas acções, quanto a espaços, materiais e actividades, no brincar ao ar livre;

- Descrever as iniciativas das crianças nas actividades do jardim;

- Compreender se as crianças têm possibilidades de influenciar a organização do jardim;

³² Ver ponto acerca da Emergência do conceito de brincar ao ar livre, no capítulo I, sobre o Brincar ao ar livre.

- Compreender de que modo as crianças podem transformar e modificar situações e a sua própria experiência, face à organização do jardim.

2 - Os participantes

Os participantes neste estudo são crianças de dois jardins de infância com práticas pedagógicas ao ar livre, um na Noruega e outro em Portugal. Na Noruega, a existência de *friluftbarnehagen*, ou *outdoor kindergartens*, de acordo com Lysklett (2017) marca uma especificidade própria quanto ao trabalho desenvolvido no exterior, com ligação a tradições culturais nórdicas, como já descrevemos num capítulo anterior³³. Em Portugal, não existem *jardins de infância ao ar livre*, traduzindo a designação de forma directa. Assim, procurámos um jardim de infância que desenvolvesse práticas pedagógicas ao ar livre, salvaguardando que, necessariamente, se caracterizaria por abordagens diferenciadas dificilmente comparáveis com as de um *friluftbarnehagen* norueguês.

Assim, com esta investigação não pretendemos realizar uma comparação entre estes dois contextos, tão diferentes quanto à abordagem ao ar livre. Além disso, as próprias naturezas institucionais constituíram-se como diversas, seja na sua localização, no número de crianças e de adultos, nas rotinas diárias, entre outras. Consideramos então, para o nosso estudo, a mais valia de um diálogo entre as duas experiências de educação de infância: um deles na Noruega, um país com uma longa tradição de vida ao ar livre, presente nos jardins de infância; o outro em Portugal, um jardim de infância com uma história ligada à valorização do exterior desde a sua fundação, num país em que o brincar ao ar livre se encontra ameaçado.

2.1 – De volta ao Jardim de Infância ao Ar Livre Kanin³⁴, na Noruega

A ideia de passar uma temporada a fazer investigação na Noruega vem da minha licenciatura em Educação de Infância, quando participei no programa Erasmus e estagiei num jardim de infância ao ar livre nesse país nórdico, no ano de 2005. A experiência marcou-me em termos pessoais e académicos de forma muito significativa, inquietando-me profissionalmente e estimulando pesquisas, leituras, experiências e a realização de contactos relacionados com a educação ao ar livre. Ao surgir oportunidade de fazer investigação sobre o tema, logo se desenhou no horizonte o propósito de voltar à Noruega e desenvolver trabalho campo num jardim de infância ao ar livre.

³³ Na rubrica acerca dos Outdoor/nature kindergartens.

³⁴ Todos os nomes de instituições apresentados nesta tese são fictícios, de forma a salvaguardar a sua confidencialidade e anonimato das entidades e sujeitos da investigação, de acordo com os princípios éticos.

Assim, fiquei três meses como Visita Académica numa Universidade norueguesa, onde já conhecia uma professora, a quem fiquei ligada durante a minha estadia na Noruega em 2005 noutra Universidade. Entre Setembro e Dezembro de 2017 fui muito bem recebida pela professora e respectiva Universidade Norueguesa, onde pude familiarizar-me com a área de Educação de Infância³⁵, conhecer vários docentes e investigadores, usufruindo de um ambiente académico bastante estimulante intelectualmente, mas também caloroso e descontraído. Tive a oportunidade de participar em seminários sobre investigação e utilização de vídeo em investigação, apresentar o meu projecto de investigação e discuti-lo com colegas investigadores e docentes, mostrar informalmente o meu trabalho no Jardim de Infância ao Ar Livre Kanin aos colegas, participar numa aula de Educação Física ao ar livre para alunos da licenciatura em Educação de Infância, assistir a um espectáculo teatral para bebés, assistir a uma Prova de Doutoramento na área de Necessidades Educativas Especiais e participar no curso intensivo *Early Childhood Education for Active Citizenship: Sustainability, Democracy and Social Justice*. Durante esse período pude também usufruir de um espaço para trabalhar na universidade e do contacto privilegiado com a instituição. Foram inúmeros os ganhos e, acima de tudo, sentir-me tão bem acolhida num país (tão) diferente do meu. Logo no início da minha estadia procurei conhecer vários jardins de infância ao ar livre onde pudesse iniciar o trabalho de campo. Contudo, revelou-se difícil estabelecer contacto com um jardim de infância que estivesse disponível para me receber enquanto investigadora em tempo útil para realizar a recolha de dados. Um processo de mútuo conhecimento que, como é absolutamente natural, demora o seu tempo. Mais tarde compreendi isso mas, na altura, o obstáculo provocou-me desânimo e impaciência. Em primeiro lugar, havia que visitar o jardim para nos conhecermos; depois, agendar uma reunião com a direcção para fazer a proposta de investigação; por último, aguardar a resposta. As semanas estavam a passar e eu não sabia quando, ou sequer se, poderia começar o trabalho de campo. Foi então que uma amiga me sugeriu: porque não voltas a contactar o jardim de infância onde estiveste quando fizeste Erasmus? Depois de algumas hesitações, cálculos logísticos e troca de e-mails com a educadora desse Jardim, eis que me encontro a caminho do Jardim de Infância ao Ar Livre Kanin.

Após uma viagem de autocarro e ferryboat, atravessando túneis debaixo de água e pela montanha adentro e navegando nas águas do fiorde, graças ao recortado na geografia norueguesa, eis que o autocarro chega, já noite escura e no meio de uma tempestade, à terra onde eu tinha estado havia doze anos. Foi uma grande emoção e alegria voltar a um lugar de tantas descobertas e experiências, ainda levemente familiar na minha memória. O cais de desembarque dos *ferries*, as casinhas de

³⁵ Em inglês: Early Childhood Education.

madeira branca no porto, o edifício do supermercado onde algumas vezes fiz compras. Mas ali ainda não é o meu destino. Mais uma pequena viagem e chego finalmente à povoação junto da Universidade onde fiz Erasmus, onde fica também o Jardim de Infância Kanin. Aqui passo a noite em casa de amigos para no dia seguinte voltar a Kanin.

A receptividade do Jardim Kanin ao meu trabalho de investigação manifestou-se de imediato, tanto da parte das adultas como das crianças, que me deixaram estar com elas e mostraram as suas brincadeiras.

O trabalho de campo no Jardim Kanin decorreu entre 18 de Outubro de 2017 e 17 de Novembro de 2017. O período de tempo perfaz um mês, com sessões de três dias por semana, em média, num total de quinze dias completos em campo.

No Jardim Kanin, quinze crianças participaram no estudo, seis do sexo masculino e nove do feminino. Todas as crianças tinham entre dois e seis anos. As adultas participantes no estudo foram quatro, todas do sexo feminino.

2.2 – À procura de um jardim de infância com práticas pedagógicas ao ar livre em Portugal - Jardim de Infância A Girafa

Como dissemos, em Portugal não existem jardins de infância denominados *ao ar livre*, como é tradição nos países nórdicos. Assim, como já desenvolvemos em capítulo anterior³⁶, a escolha de um contexto de educação de infância que privilegiasse o brincar ao ar livre nas suas práticas pedagógicas constituiu uma busca intensiva.

Numa viagem de alguns meses pelo país, contactei com iniciativas educativas de diferentes naturezas e características formais, mas cuja identidade ligada ao brincar ao ar livre integrava o eixo dominante comum. Foi numa destas viagens que encontrei o Jardim de Infância A Girafa, por sugestão de uma educadora pertencente a outro projecto contactado. Depois de um telefonema com a directora do Jardim, ficou agendada aquela que seria a primeira de muitas visitas.

A primeira visita

Na primeira vez que estive no Jardim de Infância A Girafa o acolhimento foi informal e descontraído. Sentei-me ao pé da directora, a educadora Emília³⁷, num banco de madeira virado para o recreio, a conversar e a observar as crianças a brincar. A educadora Emília explicou-me algumas coisas sobre o

³⁶ Ver capítulo I sobre Brincar ao ar livre.

³⁷ Todos os nomes de pessoas apresentados nesta tese são fictícios, de forma a salvaguardar a sua confidencialidade e anonimato dos sujeitos da investigação, de acordo com os princípios éticos.

Jardim, que já existe há trinta anos e cuja pedagogia é *play-based*, com um currículo baseado no brincar, como iremos desenvolver mais adiante. Diz-me que brincam muito no espaço exterior do Jardim, no recreio, e que, além disso, saem todas as semanas, pelo menos uma vez por semana, para a natureza, ou seja, florestas, praias, serras, quintas ou parques.

Nesta primeira visita, deparei-me com algumas situações que me chamaram a atenção por me parecerem pouco usuais, e até mesmo insólitas, em contextos de educação de infância, de acordo com a minha experiência profissional, as visitas realizadas e pesquisas de investigadores sobre contextos de educação ao ar livre portugueses (Bento, 2017; Figueiredo, 2015; Neto, 2020; Sandseter et al., 2020). A minha vontade foi começar de imediato a fotografar e a anotar sobre o que estava a acontecer diante de mim. Registrar aquelas brincadeiras das crianças no recreio. Entre o espanto e a curiosidade, assim foi a minha primeira visita ao A Girafa.

Esta é, também, a natureza da metodologia de um estudo de caso: o foco na singularidade de um contexto, sem a preocupação de procurar princípios gerais (Sarmiento, 2011b), atendendo, antes, à minúcia e às particularidades de aspectos comuns do quotidiano (Willis & Trondman, 2008).

No recreio há muito movimento, as crianças brincam com energia. Os adultos estão ali, observam as crianças, fazem pequenas tarefas, respondem a solicitações das crianças. Eu e a educadora Emília estamos sentadas no banco, enquanto conversamos e observamos as crianças a brincar, ocasionalmente interrompidas pelas crianças que vêm ter com a educadora e falam com ela. Diante de nós, desdobram-se acontecimentos. São três as situações que se mostraram particularmente invulgares para mim neste dia e que descrevo, de seguida, em traços gerais.

Estão duas crianças com um livro na mão e querem levá-lo à biblioteca, que é um pequeno edifício separado do principal. O banco onde estamos sentadas está encostado à parede exterior da biblioteca e as crianças vêm pedir à educadora Emília para deixar lá o livro. A educadora diz-lhes, propositadamente, que está muito ocupada para resolverem elas a situação e, então, as duas crianças iniciam uma série de várias tentativas, sob o nosso olhar disfarçadamente curioso. Lá vão até à porta da biblioteca e tentam puxar o manipulador para abrir, mas a porta está trancada e não abre. Então começam a dar pontapés na porta, altura em que fiquei à espera de alguma reacção por parte da educadora Emília, mas tal não aconteceu. A porta de metal não cedeu aos pontapés. Não conseguindo derrubar a porta, a seguir tentam fazer passar o livro por baixo da porta, mas a abertura não é suficientemente larga. Mesmo assim, as duas crianças empenham-se a empurrar o livro. A seguir repararam na janela da biblioteca que fica na mesma parede onde está encostado o banco. Aí vêm elas:

sobem o banco e abrem a janela, mesmo ao nosso lado. Deixam, então, o livro cair naturalmente para dentro da biblioteca, concluindo, de forma pouco ortodoxa mas com sucesso, a devolução do livro.

Nesta situação, o que chamou a minha atenção foi a possibilidade de as crianças resolverem elas próprias o seu problema, sem interferência do adulto, embora este estivesse presente e atento, recorrendo a várias estratégias, todas elas com um sentido, sem desistir, até conseguirem alcançar o seu intento inicial.

Um pouco mais distantes, estão duas crianças a conversar, de repente, uma dá um estalo na outra e fica a olhar para a educadora Emília, que me diz “Não vou olhar, não olhes também, Joana”. Eu desvio os meus olhos, a criança que levou um estalo afasta-se, a outra vai atrás dela. Pouco depois, aparecem as duas a conversar. Aparentemente, resolveram o seu conflito.

Uma vez mais, fico surpreendida pela possibilidade que as crianças têm de serem elas próprias a resolver um problema e pela forma como o tentam fazer. Os adultos estavam presentes e atentos, mas não interferiram, deixaram acontecer. Não por desatenção ou ausência, já que a educadora Emília estava a ver a situação, bem como outras educadoras que estavam perto. As perguntas começam a brotar no meu pensamento: Por que motivo não reagiram? Mesmo chegando ao ponto da violência física. Qual será, então, o limite para interferirem? E, sobretudo, que possibilidades se abrem para as crianças quando os adultos “saem do caminho”, como referem Alden and Pyle (2019)? Como é que as crianças resolvem os seus problemas? Quais os limites para o que podem fazer, as suas acções, as suas decisões? Como aparecem esses limites? Até que ponto podem actuar, participar, resolver? Que estratégias descobrem? Que fórmulas utilizam?

Na terceira ocasião, há uma criança que se aproxima da educadora Emília e pergunta-lhe se pode tirar os sapatos. Em vez de uma resposta taxativa, “sim” ou “não”, a educadora diz-lhe algo como “Estás a fazer-me uma pergunta difícil... não sei o que te responder... a areia está um bocado molhada, porque choveu há pouco tempo...”. A criança não tem, aqui, uma resposta fechada, definitiva e, assim, cria-se através deste diálogo um espaço, uma margem de liberdade, decisão e responsabilidade para a criança. O que decidem as crianças? Como tomam essas decisões? Que consequências têm, ou podem ter, as suas decisões? Quais são os limites para o que podem decidir?

Assim, às perguntas já formuladas no início da investigação, juntaram-se outras, convergindo na temática e aprofundando a reflexão. O segundo contexto para a minha recolha de dados estava a tomar forma, faltava-me saber se seria bem-vinda ali, pelas crianças e pelas adultas, no papel de investigadora.

A proposta para a realizar a minha investigação foi feita à directora e à restante equipa, que aceitaram com bastante receptividade. Depois de algumas visitas prévias, foi pedido consentimento aos pais das crianças e, por fim, mas mais importante, apresentei a minha proposta às crianças.

O trabalho de campo no Jardim A Girafa decorreu entre 11 de Setembro de 2018 e 30 de Abril de 2019, perfazendo, aproximadamente, oito meses. Ao longo destes meses, foram realizadas sessões de observação entre dois a três dias por semana, aproximadamente, num total de cinquenta e nove dias. Comecei a fazer visitas prévias regulares em Setembro para conhecer melhor o Jardim e me conhecerem a mim, mas só em Outubro iniciei o processo de geração de dados. Em Maio ainda fiz algumas visitas ao Jardim, mas sem a regularidade inicial, uma vez que estava de baixa por gravidez de risco.

As crianças do Jardim A Girafa que participaram no estudo foram quarenta e sete. Vinte e três eram do sexo feminino e vinte e quatro eram do sexo masculino. As crianças tinham idades compreendidas entre os dois e os seis anos.

3 – Estudo de caso múltiplo de inspiração etnográfica

3.1 – A escolha da metodologia

A consideração das crianças enquanto sujeitos de direitos e actores sociais com voz tem-se reflectido no campo da investigação. Cada vez mais se advoga a participação das crianças na investigação como uma prioridade, contudo alguns autores advertem para a sua utilização de forma acrítica. De acordo com Gallacher and Gallagher (2008), há uma dominância crescente das abordagens participativas de investigação com crianças. Tal circunstância constitui-se como uma manifestação contra a objectivação de que a criança foi alvo pela investigação tradicional até há bem pouco tempo, nomeadamente no campo da psicologia. Os autores acrescentam que os métodos participativos surgem como respeitadores da criança enquanto actor social, prometendo aceder às perspectivas das crianças e não às perspectivas dos adultos acerca das crianças.

Num artigo de Fernandes and Marchi (2020), as autoras alertam para a necessidade de esclarecer o nível de participação das crianças em diferentes tipos de pesquisa, analisando em particular a etnografia e a investigação participativa. De acordo com as mesmas autoras, a vertente interpretativa da Sociologia da Infância associa-se particularmente aos estudos etnográficos. Aqui, a participação das crianças situa-se ao nível da consulta. As acções das crianças são observadas e interpretadas, pelo investigador. Na corrente crítica da Sociologia da Infância destaca-se sobretudo a investigação

participativa ou a investigação-acção. Nestas, o nível de participação das crianças vai além da consulta, havendo lugar à cooperação, negociação e partilha de poder na tomada de decisões entre a criança e o investigador. As crianças têm aqui um papel activo e transformador, participando nas várias etapas de pesquisa, desde a observação, descrição e interpretação de dados (Fernandes & Marchi, 2020).

Porém, James (2007) e Gallacher and Gallagher (2008) alertam também para o perigo de uma excessiva idealização da criança enquanto ser autêntico, inocente e transparente, como se a sua voz oferecesse, por si só e de forma inequívoca, uma perspectiva mais verdadeira sobre a realidade da infância. Assim, enquanto Gallacher and Gallagher (2008) questionam alguns pressupostos das metodologias participativas pela forma como as vozes das crianças aparecem nas investigações como indicador absoluto, dando alguns exemplos contraditórios, James (2007) e Spyrou (2011) avançam com reflexões sobre diversos aspectos que se devem problematizar e sobre os quais é fundamental reflectir quando se pretende trazer as vozes das crianças para a investigação.

Neste estudo, a metodologia escolhida relaciona-se em primeira instância com o seu objectivo primordial (Fernandes & Marchi, 2020), ou seja, compreender as dimensões de participação das crianças presentes no brincar ao ar livre. Para as autoras, as intenções do investigador definidas pelo objectivo de *compreender* determinado fenómeno caracterizam a investigação do tipo etnográfico.

Além disso, a opção por esta metodologia deve-se a um conjunto de situações que se relacionam com a adequação aos contextos educativos no nosso estudo, nomeadamente o Jardim de Infância Kanin, norueguês, em que surge o obstáculo da língua nas interacções entre investigador e crianças. Assim, e por uma questão de equilíbrio quanto às metodologias utilizadas nos dois contextos, as ferramentas da etnografia afiguram-se como as mais adequadas aos dois. Por outro lado, a etnografia permite uma aproximação duradoura aos contextos em observação, sem que isso implique uma interferência do investigador-observador nas suas rotinas e actividades. Ou seja, a sua presença no terreno é efectiva e não se procura ocultar (Sarmiento, 2011b). Contudo, e de acordo com a estratégia escolhida de *seguir as crianças*, ou *tracking* (M. Ferreira, 2014) procuramos principalmente estar com as crianças respondendo às suas iniciativas, sem procurar integrar actividades ou lançar propostas. Esta disposição, aparentemente simples, levantou grandes desafios e dilemas para mim enquanto investigadora, como veremos mais adiante neste capítulo. Atendendo ao foco das práticas pedagógicas centradas no brincar existente nos dois contextos do nosso estudo, não nos pareceu apropriado interromper o dia das crianças para aplicar outras ferramentas metodológicas. Tendo em consideração o nosso objectivo em compreender dimensões ligadas ao brincar, a observação participante, associada às fotografias e às notas de campo, revelam-se as estratégias mais adequadas para o atingir. Também

não é alheio a esta escolha metodológica, o nosso respeito pelo papel preponderante que o brincar tem no dia-a-dia das crianças e cuja importância tem sido também sublinhada por diversos autores do nosso estudo (Bae, 2010, 2015; Neto, 2020; Samuelsson & Carlsson, 2008; Sarmiento, 2003; Sheridan & Samuelsson, 2001; Tomás & M. Ferreira, 2019). Num artigo acerca da escuta das crianças na investigação, Palaiologou (2014) argumenta que em vez de a investigação se focar em métodos que permitam a participação das crianças, deve priorizar a ligação entre metodologias e práticas éticas. Nas suas palavras, a investigação com crianças deve procurar sobretudo a simplicidade na natureza da investigação. Por nos identificarmos com estas afirmações, foram estes os pressupostos também seguidos na nossa investigação.

Todavia, à observação participante e às notas de campo juntaram-se as metodologias visuais, como fotografias e vídeos, tornando-se estas num instrumento privilegiado para a geração, e não recolha, de dados. Como argumentam Graue and Walsh (2003, p 94), o termo *recolha de dados* não se afigura como o mais adequado, mas sim *geração de dados*, já que estes surgem das “interacções do investigador num contexto local, através das relações com os participantes e de interpretações do que é importante para as questões de interesse”. À semelhança do que ficou dito anteriormente, as metodologias visuais mostraram-se as mais adequadas aos nossos objectivos. Por outro lado, também se revelaram adaptáveis aos dois contextos do estudo. Uma vez mais, as barreiras linguísticas existentes no Jardim de Infância Kanin, norueguês, vieram acentuar a importância do aspecto visual, da expressividade facial e corporal, das sequências de movimentos e gestos, das interacções, das suas acções e realizações das crianças. A acrescentar a isto, como argumenta Sarmiento (2014), as metodologias visuais assumem particular importância na investigação com crianças, já que as suas capacidades verbais são diferentes das dos adultos e estas permitem aceder à sua linguagem corporal e expressiva. Além disso, dado o foco da nossa investigação nas acções e realizações das crianças através do brincar, esta mostrou-se uma ferramenta bastante apropriada para captar as imagens das manifestações dessas mesmas acções e realizações.

As ferramentas inicialmente previstas para este estudo incluíam também as conversas informais ou entrevistas. Os autores Einarsdóttir (2007) e Sarmiento (2011) apontam para as conversas informais, em vez de entrevistas, como formato especialmente adequado em investigações com crianças. Com efeito, as entrevistas não se mostraram como instrumento particularmente confortável para as crianças, bem como para os adultos, sendo mesmo detectados alguns sinais de constrangimento em algumas tentativas minhas para o seu uso³⁸. Assim, ao longo do tempo de trabalho de campo, foram

³⁸ Ver ponto relacionado com os Riscos e Segurança, no capítulo VI, acerca dos Resultados no Jardim A Girafa.

realizados alguns ajustes face ao que estava definido no projecto de investigação. A realização de entrevistas foi desconsiderada quase na totalidade³⁹, mantendo-se algumas conversas informais que surgiram espontaneamente das circunstâncias vividas.

Os excertos do Diário de Campo que a seguir apresentamos mostram algumas das minhas tentativas em realizar pequenas entrevistas ou iniciar conversas informais com as crianças.

Então eu lembro-me de perguntar se podem fazer o que querem ali no Jardim. Respondem que sim, penso que foi a Carlota que respondeu, simplesmente... oh... ninguém avança nem elabora muito nas respostas... (Diário de Campo, 19/02/2019)

Decido começar a perguntar às crianças quem decidiu vir para o parque hoje. Já que por vezes não apanho os momentos de decisão, lembrei-me de que seria boa ideia começar a perguntar às crianças como foi que se lembraram e decidiram. No entanto, as crianças não me respondem claramente. Algumas não me respondem nada mesmo. É difícil fazer perguntas a estas crianças. Será que eu devia inventar um jogo para ter disponível no Jardim que fornecesse as informações? Como que uma entrevista em forma de jogo? (...) De qualquer forma, as crianças não me ligam nenhuma e eu sinto-me uma intrusa nas suas brincadeiras. Também não estou a ver como poderei fazer uma entrevista mais formal... “arrancar” as crianças da brincadeira é um assunto delicado, ainda por cima aqui neste Jardim, onde as crianças têm tanto tempo de actividade livre e não estão nada habituadas a que as interrompam. Assim, esqueço o assunto das entrevistas por agora. Tenho que tentar fazer a pergunta a crianças mais disponíveis ou num momento em que estejam numa brincadeira mais calma ou a conversar comigo. Talvez assim seja mais fácil. A semana passada com a Emília correu bem. Claro que as crianças são mais responsivas à Emília. (Diário de Campo, 26/02/2019)

Vamos na carrinha e pergunto onde vamos e como escolheram. O Bruno responde que vamos aos “puns da Edite.”, mas que queria ir ao “cocó da Edite”. Hoje o disparate sobrepôs-se e não consegui aferir como fizeram a escolha. Percebi que alguns sabiam onde iria ser o passeio. (Diário de Campo, 13/04/2019)

As descrições acima evidenciam como as crianças nem sempre se encontram disponíveis para colaborar com a investigação da forma que eu, enquanto investigadora, idealizei. Ao longo do trabalho de campo, fiz várias tentativas de iniciar pequenas conversas com as crianças, mas estas, na sua

³⁹ Foi realizada apenas uma entrevista por e-mail com directora do Jardim A Girafa.

generalidade, foram pouco frutíferas, seja pela ausência total de resposta por parte das crianças ou por respostas monossilábicas sem intenção de desenvolvimento.

Esta ausência de resultados no uso das conversas informais e entrevistas enquanto instrumentos de geração de dados, pode dever-se a diferentes factores. Por um lado, posso ter sido eu, enquanto investigadora, que não encontrei a forma apropriada de utilizar as conversas informais e entrevistas com aquelas crianças. No início, assim que ligava o gravador, notava a retracção imediata dos meus interlocutores⁴⁰. A partir daí, quase desisti da entrevista e foquei-me apenas nas conversas informais que surgissem espontaneamente. Senti na pele o que descreve Sarmiento (2011, 2014) acerca das dificuldades em fazer entrevistas às crianças, que sublinham as vantagens das metodologias visuais. Por outro lado, as respostas às minhas questões de investigação estavam nas próprias acções das crianças, nas suas realizações, no que faziam, na forma como brincavam, nas escolhas que faziam e nas suas iniciativas, mais do que na sua expressão verbal.

Desta forma, a observação participante, as notas de campo e as metodologias visuais, com recurso a fotografias e vídeos, tornaram-se os principais instrumentos de geração de dados.

3.2 – A voz-acção das crianças e a metodologia de inspiração etnográfica

Através da metodologia etnográfica, pretendemos mergulhar na realidade das crianças, procurando compreender as experiências vividas pelos actores sociais, relacionando teoria e prática (Willis & Trondman, 2008). De acordo com Sarmiento (2011), o estudo de caso etnográfico contempla a análise da singularidade de um objecto de estudo, num texto polifónico e colaborativo, que contém as várias vozes dos sujeitos de investigação, em particular, as crianças, salientando a reflexividade que deve ser inerente à posição de investigador, em constante análise sobre os quadros teóricos do próprio, dos actores sociais e dos contextos em estudo. As crianças, mais do que objectos de conhecimento, serão assim sujeitos de investigação, parceiras ao longo do caminho de pesquisa, tendo um papel activo na construção do conhecimento em curso (Soares et al., 2005).

Pretendemos, ainda, ser cuidadosos em relação à auscultação das crianças, evitando as armadilhas e riscos que esta implica, problematizando as questões de autenticidade das suas vozes, o seu acesso, o tipo de método utilizado, as assimetrias de poder entre crianças e adultos na investigação, as interpretações acerca do seu significado, entre outros (Gallacher & Gallagher, 2008; James, 2007; Spyrou, 2011).

⁴⁰ Situação descrita na rubrica acerca dos Riscos e Segurança, no episódio da queda ao tanque.

Salientamos que, nesta investigação, consideramos a voz da criança manifesta através das suas acções, e não apenas enquanto produção verbal. Esta acepção relaciona-se com os objectivos definidos para o presente estudo, em que as manifestações das crianças são compreendidas através do brincar e, assim, em acções, realizações, gestos, movimentos, expressão facial, corporal e interacções. Esta consideração está também alinhada com os pressupostos teóricos quanto à participação como *acção* e não apenas *fala*⁴¹.

Assim, seguidamente abordaremos a questão da voz das crianças na investigação, considerando que este termo inclui todas as manifestações desta, para além da verbal.

A voz das crianças na investigação

Um dos aspectos realçados por James (2007) inclui a questão subjacente ao desígnio de *dar voz* às crianças na investigação. De acordo com a autora, esta noção implica considerar que a criança sozinha não está apta a fazer ouvir a sua voz e, por isso, precisa da ajuda do adulto para o fazer. Estabelecemos aqui um paralelismo com aquilo que os autores Gallacher and Gallagher (2008) designam por empoderamento na investigação participativa. Segundo estes autores, as metodologias participativas na investigação com crianças supõem que as crianças precisam de ser empoderadas e ajudadas pelos adultos para que possam exercer a sua agência na investigação. Alertam que, no fundo, prevalece uma visão adultocêntrica da infância.

Na nossa investigação, a metodologia etnográfica implica dar voz à criança. Admitimos que esta pretensão coloca, necessariamente, o adulto investigador numa posição central enquanto facilitador do processo. Porém, como dissemos acima, iremos procurar ir ao encontro desta voz, nos espaços e tempos próprios da criança, nos contextos em que esta é produzida. Ao invés de criarmos nós, adultos, as situações e mecanismos de acesso à voz das crianças através de diversas estratégias, como jogos, desenhos, dramatizações, entre muitas outras ferramentas metodológicas, respeitaremos acima de tudo o brincar espontâneo, enquanto forma privilegiada de expressão da criança, como os autores têm sublinhado (ver Bae, 2010). Desta forma, consideramos uma mais-valia para a nossa investigação poder ir ao encontro deste brincar da criança através da observação participante e desde que as crianças estejam receptivas à nossa presença.

Sublinhamos ainda que, tal como afirma James (2007), dar voz às crianças levanta sempre problemas de tradução, interpretação e mediação daquilo que são as suas vozes. Devemos considerar o papel do

⁴¹ Ver capítulo II sobre a Participação da criança.

adulto na geração dos dados, ou seja, aquilo que observamos, registamos e interpretamos não é a voz da criança de forma pura.

Os autores Gallacher and Gallagher (2008) definem ainda a participação activa como uma forma de envolvimento activo da criança que implica dois aspectos: uma intencionalidade, ou seja, uma vontade consciente e informada; e uma performatividade, isto é, fazer algo. Desta forma, chamam a atenção para algumas situações que podem, na prática, ser confundidas: uma criança que se senta num canto em vez de fazer uma actividade proposta, pode ter tomado a decisão activa de não entrar naquela actividade. Outras situações podem aparentar participação activa sem que tenha havido nenhuma decisão deliberada por parte das crianças. Os autores também assinalam que certas formas de participação em investigação são usadas porque as crianças estão familiarizadas com elas na escola e, assim, o investigador tira partido de alguma complacência por parte da criança em aderir às suas propostas, alertando, ainda, para aquilo que pode ser uma participação forçada.

Autenticidade e representação

Por que motivo procuramos nós as vozes das crianças na investigação? Serão as perspectivas das crianças mais válidas do que as dos adultos? James (2007) reflecte que, se por um lado, a obtenção de pontos de vista das crianças veio preencher uma lacuna existente na investigação, por outro lado, não podemos afirmar que as suas perspectivas sejam mais válidas do que as de outro informante adulto. Permanece, ainda, um problema também existente na antropologia: serão as frases e palavras ditas pelas crianças escolhidas e colocadas na escrita do texto de investigação apenas como forma de ilustrar ou sublinhar o ponto de vista do investigador? Assim, temos uma vez mais a visão do autor adulto e não a da criança, já que é ele quem escreve o texto, assumindo uma posição de controlo (James, 2007). Nas palavras da autora, existe falta de reflexão acerca do uso da voz das crianças na investigação, pois a preocupação central foi, simplesmente, incluí-las. No entanto, a inclusão acrítica e rotineira das suas vozes merece a nossa atenção e reflexão acerca daquilo que pretendemos alcançar ao incluí-las na investigação.

De acordo com Spyrou (2011), ainda que estejamos a apresentar palavras que as crianças disseram numa investigação, o problema da interpretação coloca-se sempre. Em relação à escrita do texto de investigação, o autor chama a atenção para o fenómeno de re-apresentação da informação que é inerente a esse processo. As motivações do autor transparecem nessa escrita, ao incluir certas vozes e excluir outras, ao utilizar as palavras das crianças ou resumi-las em assuntos, bem como na sequência dos acontecimentos que utiliza.

O texto etnográfico deve ser um texto polifónico (Sarmiento, 2011b) e, por isso, a inclusão das palavras e expressões da criança necessita de ser constantemente reflectida ao longo da sua construção.

James (2007) sublinha que não há forma de escapar às dificuldades de representatividade nos estudos das crianças, tal como em outras áreas. As vozes das crianças não devem ser vistas como uma descrição definitiva sobre algum aspecto, mas antes como mais um ponto de vista sobre o assunto. Não se deve perder a noção da existência de forças macroestruturais que afectam a infância enquanto grupo geracional, sejam assuntos do estado, da economia ou do urbanismo. Fundamentalmente, não se deve fugir ao problema da representatividade da voz das crianças, mas antes torná-lo foco da nossa atenção.

Diversidade e contexto

Outro problema explorado por James (2007) é o da diversidade. As vozes das crianças não são apenas uma só e assim não podemos ouvir as crianças como se a infância constituísse uma categoria homogénea, sob o perigo de estarmos novamente a silenciá-las. Assim, enquanto adultos investigadores, devemos procurar ouvir as crianças como seres individuais e também como seres colectivos, parte do grupo infância, nos seus contextos sociais, culturais, económicos e políticos.

As vozes das crianças são assim influenciadas pelos contextos institucionais em que se inserem, reflecte Spyrou (2011) e, por isso, o contexto cultural em que as mesmas são produzidas deve ser cuidadosamente analisado (James, 2007). Spyrou (2011) salienta que em contextos menos controlados pelos adultos, como os recreios, as crianças expressam visões menos oficiais, por exemplo. Na nossa investigação, também o recreio constitui-se como um contexto privilegiado para a realização de observação participante.

A voz e as metodologias de investigação

No entender de Spyrou (2011), um problema que logo à partida se põe ao investigador é a questão de acesso às crianças e à sua voz. Por exemplo, a existência de crianças que, por um lado, não queiram participar numa investigação e, por outro lado, que sejam excluídas pelo investigador por algum motivo. A seguir, coloca-se imediatamente outro problema: o de garantir a expressão livre e aberta por parte da criança. E se esta for tímida e reservada? O autor salienta aqui que a escolha de um método pode influenciar o tipo de respostas. Destaca ainda o importante papel do uso das metodologias visuais na pesquisa com crianças, pois muitas vezes as imagens mostram melhor conteúdos emocionais, não exigem expressão verbal e escrita, tornando a participação mais prazerosa. Ainda assim, o autor

relembra que as metodologias visuais não obviam os problemas de representatividade, pois as imagens são sempre uma parte, um corte, uma selecção, quer sejam feitas por um adulto, quer por uma criança. Como já mencionámos, na nossa investigação pretendemos também recorrer às metodologias visuais, tirando partido das diversas linguagens da criança, da sua expressão facial e corporal, bem como daquilo que faz, produz e constrói.

Neste sentido, James (2007) salienta também que, mais do que ouvir as vozes das crianças, as suas opiniões e pontos de vista decorrentes da interacção entre criança e investigador, é importante observar aquilo que as crianças dizem nas relações entre si, no seu dia-a-dia e nos seus mundos sociais. Ainda assim, por serem gravadas, transcritas, interpretadas e analisadas, as vozes das crianças contêm a subjetividade própria inerente a todas as formas de análise social.

Relações de poder e crianças investigadoras

De acordo com James (2007), a participação na investigação é hoje um desígnio presente nos estudos da infância de forma geral, falando-se em pesquisa *com* crianças em vez de pesquisa *sobre* crianças. Como destaca a autora, as crianças deixam de ser objectos para serem sujeitos de investigação. Mas, ainda mais recentemente, passou a ser considerada a possibilidade de constituir a criança como investigadora, enquanto co-investigadora ou até como única investigadora, refere a autora. Tal posição levanta uma nova série de questões a ter em atenção. O facto de as crianças serem investigadoras implica necessariamente uma maior autenticidade? Será que as relações de poder entre adulto e criança ficam anuladas? Ou será que, apenas porque são crianças, estas estarão mais aptas a investigar sobre a infância? Será indispensável ou não existir um indivíduo que investigue um outro indivíduo? Estas são algumas questões levantadas por James (2007), referindo que, ao quisermos dar voz às crianças, podemos correr o risco de estar a cair naquilo que é chamado por Clifford Geertz de “ventriloquismo etnográfico” (James, 2007, p. 263). Ou seja, mais do que falarmos *acerca de* um outro, estamos a falar *pelo* outro. Há aqui um risco de mistificação: assumir que aquilo que o investigador disse que as crianças disseram foi aquilo que as crianças de facto disseram. Nas palavras da autora, é por isso fundamental manter em mente que a descrição etnográfica é sempre uma descrição de quem descreveu.

Por outro lado, as questões de poder estão presentes nas relações de investigação, quer esta seja com crianças ou com adultos, analisa Spyrou (2011), acrescentando diversos contributos que outros autores deram na tentativa de minimizar o impacto da presença do investigador junto das crianças. A par disso, o autor refere o esforço em aumentar a agência das crianças na investigação, abrindo-lhes a

possibilidade de serem co-investigadoras ou, até, as investigadoras principais, cabendo-lhes múltiplas tarefas próprias dessa posição. O objectivo é sempre equilibrar as relações de poder desiguais que persistem entre adultos e crianças na pesquisa. Ainda assim, o autor aponta que mesmo entre crianças há diferentes relações de poder, dependendo de inúmeros factores ligados aos grupos em que estão inseridas, como a turma, as idades, as capacidades verbais, as habilidades físicas ou a popularidade. Assim, o autor conclui que este tipo de investigação não conduz necessariamente a resultados mais autênticos, nem ultrapassa por si só o problema da representação, acrescentando ainda que, muito provavelmente, uma criança não inicia um projecto de investigação.

Embora James (2007) admita que a inclusão de crianças na investigação contribua para equilibrar o jogo de poder entre adultos e crianças, também pode acontecer que isso não sirva os seus melhores interesses. Por vezes, a participação das crianças pode ser inapropriada ou, até, incluir formas de exploração. É importante considerar que toda a investigação implica a problemática da representação, seja ela com crianças ou com adultos.

3.3 – O triângulo: crianças, investigadora e investigação

No nosso estudo, a metodologia etnográfica estava definida à partida, com a observação participante e as notas de campo como instrumentos para a geração de dados. A observação participante, associada a uma estadia prolongada, constitui uma ferramenta central. M. Ferreira (2014, p. 47) chega a ir mais longe, propondo designar por “participação observante” o seu papel enquanto investigadora a realizar uma etnografia. A autora assume assim, de forma plena, que a presença de um investigador junto a um grupo de crianças é sempre notada e que este passa a fazer parte da vida diária do jardim, interagindo com as crianças nas suas actividades e brincadeiras. À semelhança do que a autora adopta, procurei sempre responder às solicitações das crianças, mas sem demasiada intrusão nas suas experiências.

Assim, a seguir apresentamos algumas dimensões que esta tríade crianças-investigadora-investigação foi manifestando ao longo do trabalho de campo.

As notas de campo

Relativamente às notas de campo, estas não foram, de modo geral, escritas no momento da observação, pois apercebi-me que isso estava a atrapalhar o acompanhamento das brincadeiras das crianças e contribuía para a estranheza da minha presença ali. Inicialmente, em alguns momentos,

procurei escrever de forma explícita à frente das crianças, tornando mais óbvio, e não oculto, o meu papel ali enquanto investigadora.

Mais à frente há uns troncos, eu chamo a atenção deles para isso e com a Aida seguimos para lá. Sentamo-nos nuns troncos e eu tiro o meu bloco de notas, escrevendo o que temos feito, dizendo em voz alta as actividades. A Aida pede-lhes para se lembrarem e me ajudarem nesse exercício. As crianças vão dizendo e eu escrevo. (Diário de Campo, 12/10/2018)

Contudo, este formato não se revelou adequado. Por um lado, fazê-lo seria interromper o fluxo normal do dia, pelo menos em parte, como mostra o excerto acima. Por outro lado, estar ao ar livre com crianças implica movimento constante, deslocações, passeios exploratórios, presença de água e chuviscos, ou seja, condições que não favorecem a actividade da escrita. Porém, o uso de metodologias visuais, como fotografias e vídeos, além de constituir por si só um instrumento de geração de dados, veio funcionar também como notas de campo para o momento posterior da escrita densa.

A máquina fotográfica

Ao longo do trabalho de campo, levei sempre comigo uma máquina fotográfica compacta digital pequena. Usei o telemóvel para fazer imagens apenas ocasionalmente, quando a máquina ficava descarregada ou sem espaço na memória.

Na maior parte do tempo, as crianças não manifestaram interesse especial na máquina.

No Jardim de Infância Kanin, ao décimo terceiro dia de observações, uma criança pediu-me a máquina para experimentar. Depois dela, mais duas crianças quiseram tirar fotografias. Em seguida, apresentamos algumas das fotografias que as crianças realizaram.



Fotografias 1 (A, B, C, D, E, F, G, H): Recreio do Jardim Kanin (fonte: crianças do Jardim de Infância ao Ar Livre Kanin, 15/11/2017)

Além de retratarem o ambiente físico ao redor, bem como as brincadeiras e, até, a mim própria, as crianças tiraram bastantes fotografias umas às outras. Todavia, não mostro aqui essas imagens, já que contêm grandes planos dos rostos umas das outras e houve uma criança que não quis mesmo que a outra a fotografasse, interrompendo-se, assim, a sessão.

Uma das crianças pede-me a máquina, eu empresto, a esta e a mais duas crianças. Fotografam-se entre si, à floresta, ao céu e a mim também. Uma não quer ser fotografada. (Diário de Campo, 15/11/2017)

No Jardim A Girafa, inicio o trabalho de campo em Setembro e, em Outubro, uma criança solicita a minha máquina. Em Dezembro e em Janeiro voltam a acontecer episódios em que as crianças me pedem para tirar fotografias, mas é apenas a partir de Fevereiro que estes pedidos passam a acontecer com regularidade e maior frequência.

A seguir, apresento as imagens realizadas pela criança que, de acordo com os registos no Diário de Campo, em Setembro me pediu a máquina para fotografar.



Fotografias 2 (A, B): Espaços na Quinta Antiga (fonte: Jasmim, 12/10/2018)

No Diário de Campo, o episódio aparece relatado do seguinte modo:

Pouco depois a Jasmim pede-me para tirar uma fotografia. Quando me vê a escrever no caderno, pede-me para também o fazer. Deixo-a tirar uma fotografia, mas ela quer carregar muitas vezes, não deixo mais. Depois também me vê a escrever e quer escrever. A Jasmim gosta muito de escrever, às vezes tem as pernas todas escritas, anda com uma folha toda escrita também. Tenho algum receio que ela comece a escrever e já não consiga parar e explico-lhe que não pode escrever ali. Com alguma pena, recuso. Talvez não seja uma atitude muito correcta... devia deixá-los experimentar os meus instrumentos de investigação? Mexer na máquina é arriscar, a máquina é frágil, tenho algum receio que se estrague por

algum motivo. Se eles tiverem cuidado e a usarem com calma, não me faz confusão. Mas a Jasmim pegou nela e carregava sem parar no botão de tirar fotografia... não posso arriscar a estragar a máquina... (Diário de Campo, 12/10/2018)

Na situação descrita, eu acedo ao pedido da Jasmim em tirar uma fotografia. Contudo, a minha apreensão quanto à conservação da máquina sobrepõe-se. A aquisição da máquina implicou investimento da minha parte e custa-me que se estrague devido a uma má utilização. Se os recursos fossem menos escassos, provavelmente a minha decisão poderia ter sido outra. Neste caso, eu travo a utilização da máquina depois de constatar que a Jasmim carrega demasiadas vezes seguidas no botão. Trata-se de uma decisão complicada, mas justificada por motivos de escassez material. Por outro lado, reflectindo agora, a decisão em não deixar escrever no meu caderno talvez tenha sido exagerada. Na verdade, não haveria problema algum de a Jasmim escrever no meu caderno. A minha decisão no momento estaria talvez relacionada com o facto de ser um caderno com várias anotações anteriores que poderiam ficar ilegíveis. Ainda assim, as implicações disso não me parecem, reflectindo a esta distância, suficientemente fortes para não ter deixado usar o caderno.

Já em Dezembro, o Daniel, o Gustavo e a Carlota querem experimentar a máquina. Algumas fotografias desse momento são apresentadas a seguir:



Fotografias 3 (A, B): Recreio do Jardim A Girafa (fonte: Daniel e Carlota, 14/12/2018)

Sou interrompida pelo Daniel, uma das crianças mais novas que ousadamente se coloca à frente da câmara e diz “posso experimentar a tua crama?” e como eu não oiço à primeira porque estou a falar com outra criança, ele repete e volta a pedir. Impossível resistir a um pedido destes. Desligo a câmara e coloco-lha nas mãos para ele tirar algumas fotografias. Ele tira fotos ao Gustavo que está ali à frente, depois o Gustavo pede para tirar fotos também e a Carlota também. É contagioso. (Diário de Campo, 14/12/2018)

Já estamos em Dezembro e, de novo, as crianças pedem-me para tirar fotografias. Acedo ao seu pedido, bem como ao das outras crianças que vêem o Daniel e também querem experimentar.

Em Janeiro, a Violeta pediu-me para usar a máquina. A partir daí, aconteceu mais vezes as crianças pedirem-me a máquina para tirar fotografias.





Fotografias 4 (A, B, C, D, E, F, G, H, I, J): Quinta Antiga (fonte: Violeta, 19/02/2019)

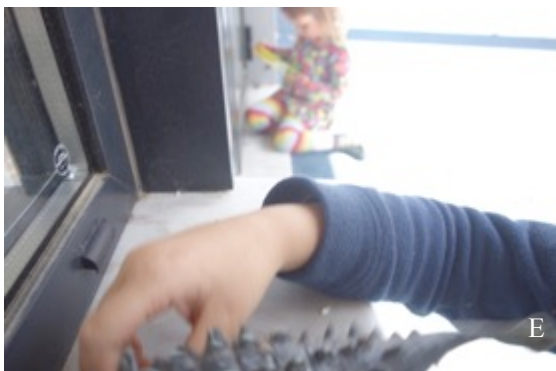
As fotografias tiradas pela Violeta mostram o ambiente, o espaço físico, bem como elementos naturais e pormenores bastante minuciosos. Muitas imagens foram também feitas aos seus amigos, que vinham posar para ela. Contudo, por incluírem de forma bastante explícita e em grandes planos os rostos das crianças, não as incluímos aqui.

A Violeta aproxima-se de mim, que estou sentada na beira do lago seco com a máquina e pede-me para tirar fotografias. Eu deixo, dou-lhe a máquina e algumas instruções para que não a deixe cair. Ela tira fotos aos amigos e ao ambiente. Eu aproveito para lhe tirar fotos com o meu telemóvel. (Diário de Campo, 19/02/2019)

Tive sempre que acompanhar de perto a utilização da máquina, porque a presença de areia e terra nas mãos das crianças poderia danificar o mecanismo. Mesmo assim, a máquina ficou temporariamente avariada durante o trabalho de campo, provavelmente devido a areias na lente. E, pouco tempo após o término do trabalho de campo, a máquina avariou definitivamente. Ainda assim, consideramos positivo as crianças terem manifestado este interesse de forma espontânea. Da minha parte, disponibilizei o acesso ao aparelho para que o pudessem experimentar, mantendo sempre a supervisão quanto à manipulação da máquina.

A partir deste interesse inicial, com alguma regularidade, as crianças pediam-me para tirar fotografias. Acedi sempre, embora esta actividade não fosse totalmente livre para as crianças, dada a minha supervisão e controlo sobre a máquina.

Em seguida, apresento algumas fotografias tiradas por diversas crianças ao longo do trabalho de campo.







Fotografias 5 (A, B, C, D, E, F, G, H, I, J, K, L, M, N, O, P): Recreio do Jardim A Girafa (fonte: diversas crianças do Jardim A Girafa, entre 10/2018 e 04/2019)

Destacam-se as fotografias ao espaço físico, aos elementos naturais e detalhes da paisagem, bem como aos amigos e ao rosto dos amigos, que posam directamente para a máquina e fazem caretas. As crianças tiram também muitas fotografias a pormenores, aos brinquedos, aos adultos e também a mim.

Na relação das crianças com a máquina fotográfica enquanto objecto usado por mim, destacam-se os pedidos para eu tirar fotografias às suas descobertas e achados. Mais raramente as crianças também posam para as fotografias.

A Susana já tinha uma colecção que mostrou para ser fotografada por mim. (Diário de Campo, 09/10/2018)

O Bruno e o Marco foram ter comigo e mostraram um caracol e um búzio que encontraram para eu tirar fotografias. (Diário de Campo, 09/10/2018)

A Magda e a Susana aparecem com dois ramos de flores que foram apanhar com a Mónica. Mostram para eu tirar uma fotografia e depois colocam numa bolsa das mochilas. (Diário de Campo, 20/11/2018)

O Valentim pede-me que lhe tire fotografias depois de subir acima do monte de pedras no meio do lago. Eu tiro e mostro-lhe, tal como ele me pede. (Diário de Campo, 10/01/2019)

A seguir o Simão chama-me para observar as brincadeiras dele com um arco amarelo. Eu fico a ver algumas coisas que ele faz, tiro fotografias. Ele pede também para eu filmar. Eu filmo. A seguir a cada

filmagem ele pede-me para ver o que eu filmei e mostro-lhe. Repetimos filmagens e visualizações várias vezes. É curioso ver como cada vez mais as crianças estão interessadas na minha câmara. No entanto, demorou algum tempo, alguns meses, não foi logo nos primeiros dias. (Diário de Campo, 03/04/2019)

O Raul, a Sílvia e a Carlota, um deles pede-me a máquina e fazem uma sessão os três, tirando fotografias uns aos outros, uns com os outros, abraçados, empoleirados às costas, fazendo graças e poses para as fotos. (Diário de Campo, 29/04/2019)

Considerando o interesse manifestado pelas crianças em fotografar, poderíamos ter arranjado máquinas para as crianças fotografarem? Poderíamos ter modificado os planos de investigação em função desse interesse? Porém, seria impossível ter máquinas fotográficas sempre disponíveis para todas as crianças. Máquinas descartáveis e revelar fotografias? Demasiado dispendioso. Facultar máquinas digitais? Custos elevados. Na verdade, a dimensão económica ditou, à partida, as restrições quanto à possibilidade de as crianças tirarem fotografias. Contudo, o acesso à minha máquina fotográfica, ainda que com alguns regras e supervisão, manteve-se ao longo do trabalho de campo, para as crianças que, espontaneamente, viessem solicitá-lo.

Os pedidos das crianças para fotografar ou para ver as fotografias, mostram também como as crianças estão cada vez mais conscientes daquele objecto que me acompanha e lhes chama a atenção.

Fomos caminhando, o Raul viu uma pequena sardanisca, ou lagarto, chamou a atenção, parei para fotografar. O Raul pediu para ver a fotografia. Eu mostrei. Entretanto, penso que foi a Jasmim que me pediu para tirar uma fotografia, um pedido que ela costuma fazer com frequência. Eu, na maioria das vezes deixo. Geralmente, as crianças são cuidadosas, mas eu dou sempre instruções. Só quando já são várias mãos a pegar na máquina e a situação fica confusa é que eu digo que já chega. Elas não insistem muito. Por um lado gostaria de poder emprestar-lhes a máquina, por outro lado o preço de a estragarem assusta-me um bocadinho. Então, opto por emprestar durante um bocadinho de tempo e depois chega. De qualquer forma, registo como positiva a aceitação deste objecto que me acompanha, a vontade de ver os meus registos, a vontade de experimentá-lo também. É como se neste momento eu sentisse que me aceitam ali a investigar, na prática, a tirar-lhes fotografias, estando conscientes de que o faço. (Diário de Campo, 25/01/2019)

Contrariamente ao bloco e caneta para escrever notas de campo, a máquina fotográfica tornou-se um objecto fácil de utilizar ao ar livre. Em momento algum tive a intenção de ocultar às crianças a sua presença. Na verdade, assumi-o como um adereço a marcar a diferença entre o meu papel de

investigadora e o dos outros adultos. Não quis que as crianças se esquecessem de quem eu era, para também ser óbvio o que eu estava ali a fazer na prática: tirar fotografias sobre as suas brincadeiras ao ar livre.

As crianças e a investigadora

A relação das crianças comigo enquanto investigadora é marcada por diferentes dimensões. Depois da minha apresentação formal como investigadora nas reuniões com os diferentes grupos de crianças, começo a aparecer com frequência no seu dia-a-dia e as crianças interagem comigo de forma espontânea. Mantendo a estratégia de *seguir* as iniciativas das crianças, também utilizada por M. Ferreira (2014) na sua pesquisa, vou respondendo às suas solicitações, optando por não ocupar um lugar de protagonista nas interações. Porém, também não procuro estar invisível nem ausente das suas vivências. Por isso, aproximo-me das crianças, vou ao seu encontro, tento conversar com elas. De igual modo, respeito a sua decisão de não me responderem ou de saírem da minha presença, não insistindo.

Com frequência, ao longo do trabalho de campo, uma das crianças mais novas, o Eduardo, pede-me para desenhar para ele na areia:

Na areia está o Eduardo deitado. Eu aproximo-me, ele levanta-se, caminha um pouco pelos montículos de areia. Depois rebola. Começa a desenhar na areia, diz “popó, popó”. Sempre, ou quase sempre que eu o encontro no recreio do Jardim, de manhã ou ao fim do dia, ele pede-me um “popó”, ou seja, pede-me para desenhar um popó na areia. Não sei bem como é que este “ritual” começou, mas a verdade é que acontece muitas vezes ele ver-me e imediatamente diz “popó” e me pega na mão e a aproxima do chão, pronta para desenhar. Com os mais pequenos o diálogo é completamente diferente, as palavras, os gestos, os ritmos. A diferença é enorme, mesmo. Assim, cá estou eu novamente a ouvir a palavra “popó”. Ele começa a desenhar, a fazer uns buraquinhos circulares com o dedo... parece estar a fazer as rodas! “Popó ‘rande” e continua a fazer círculos com o dedo. “Caminhão”. Eu respondo “camião!”. Entretanto chegaram a Lia e a Beatriz, eu nem dei por elas, um pouco mais velhas, dizem “eu vou fazer aqui... a janela”, “eu também” e desenharam ao lado do Eduardo. (Diário de Campo, 06/11/2018)

As crianças por vezes incluem-me nas suas brincadeiras. Tal como descreve M. Ferreira (2014), a investigadora passa de uma observação participante àquilo que considera ser uma *participação observante* durante algumas brincadeiras em que as crianças solicitam a sua presença.



Fotografia 6 (A): Crianças penteiam a investigadora (fonte: Mónica, 23/11/2018)

Na imagem acima, as crianças pedem-me para fazer penteados no meu cabelo e eu coloco-me prontamente nas suas mãos.

Ainda que não fosse o mais frequente, por vezes também tomo a iniciativa de me juntar às brincadeiras das crianças.

O Marco, o Raul e o Bernardo estão a brincar nos “ferros”, puseram lá em cima tábuas, uma nova invenção, fazendo uma plataforma onde podem subir e estar sentados. Eles estão a cantar a música do jacaré e eu finjo que sou o jacaré e faço dramatização da canção, o jacaré olha para a aqui, olha para ali, vê um peixinho... e não consegue comê-lo... por fim, lá o consegue comer! Estou eu a tentar comê-los a eles, peixinhos, com as minhas mãos em tesoura! Gosto destes momentos em que brinco com as crianças. Alguém me perguntou hoje: “porquê que brincas com as crianças todas?”. Porque gosto. É curioso que eles tenham reparado. Depois de estar com eles a brincar, eles fazem poses para eu os fotografar e depois pedem-me para ver as fotografias. Acontece algumas vezes eles pedirem-me para lhes mostrar as fotografias que lhes tiro. Não só quando eles fazem pose, mas noutras ocasiões também. Raramente me pedem para serem eles a tirar a fotografia, mas já aconteceu também. (Diário de Campo, 28/11/2018)

Seria difícil para mim estar no Jardim A Girafa e não aproveitar oportunidades para interacções lúdicas com as crianças. Nestes momentos, geralmente abduco do meu papel de investigadora agarrada à máquina, preocupada com os dados, e dedico-me totalmente ao momento de simplesmente estar com as crianças, sem demasiadas inquietações. Só assim é possível criar uma relação próxima, estreitar laços, conhecê-las, elas conhecerem-me, eu saber os seus limites e as suas expressões. Sarmiento (2011) sublinha a importância da criação de uma familiaridade com os sujeitos de investigação, realçando o valor da realização de tarefas práticas. Acreditamos que no contexto de um jardim de

infância, principalmente neste em que destaca o brincar livre, seria estranho ausentar-me deste brincar, quando é precisamente o meu foco na investigação. A necessidade é de integrar-me nas práticas das crianças, como refere Sarmiento (2011), para melhor as compreender.

Por outro lado, também para a equipa de adultas procuro que a minha presença não seja um estorvo, mas útil de alguma forma, desde que não interfira com as actividades de pesquisa.

A Mónica pediu-me para ali ficar a tomar conta para ela fazer outra coisa. O César ia com ela e pediu-me para guardar-lhe a “piscina” com os blades. A Anita pediu-me também para, se fosse lá abaixo, dizer à Dalila para lhe trazer o agrafador. Como vi a Aida mesmo a passar junto ao atelier, perguntei se estava a ver a Dalila e que lhe dissesse para trazer um agrafador à Anita. Estes momentos de ajuda à equipa penso que são essenciais numa etnografia ao estarmos integrados no dia-a-dia de uma instituição (neste caso) e tentarmos não ser um peso, mas um facilitador. É uma forma de agradecimento por nos receberem e penso que contribui para que nos vejam, aos investigadores, como parte daquele “ecossistema”. Sarmiento (2011), refere isso e penso que se notam efeitos práticos muito grandes. No início esta situação era-me desconfortável, porque receei que abusassem, tirando um partido exagerado da minha presença. Tive sorte, isso não aconteceu. Sinto que todos me respeitam, contam comigo em algumas situações, sim, mas não é nada que me impeça de realizar as minhas tarefas de investigação. Acho que até ajuda. Sinto-me confortável. Gosto que contem comigo também, faz-me sentir mais integrada. Mesmo que exagerassem nisto não sei se faria sentido expor-lhes a minha sensação, uma vez que eu é que estou em dívida. Teria que arranjar forma de conseguir contornar ou fazer à mesma o meu trabalho. Mas não poderia esquivar-me totalmente a pedidos da instituição. De qualquer forma, esta situação não se coloca e, por isso, sinto-me totalmente tranquila. Também ajuda as crianças estarem à vontade com a máquina fotográfica, pedindo-me para tirarem fotografias, como tenho registado em diversas notas de campo. Ou dizerem que eu não sou professora ali ou pedirem-me para tirar fotografias para mostrar como eles brincam. Significa que algumas crianças, pelo menos, têm uma noção clara do meu papel ali. Talvez nem todas... há crianças muito pequenas que é mais difícil eu compreender o que elas pensarão de mim, o diálogo está comprometido. O que salienta uma dificuldade fundamental da ética nas pesquisas com bebés, muito abordada pelos investigadores. (Diário de Campo, 19/03/2019)

Os dilemas são muitos ao realizar um etnografia. À semelhança de todas as pessoas, também eu, como pessoa, desejo ser aceite naquele meio em que me encontro. Ao longo dos meses, fui ganhando proximidade, numa relação que implica sempre uma troca. Eu estou ali a fazer a minha investigação, todos me acolheram e receberam tão bem que seria estranho não retribuir, de alguma forma, no dia-a-dia. A vida de um jardim de infância é feita de inúmeras pequenas tarefas que facilitam a vida de

todos. A participação nessas tarefas práticas por parte do investigador é, assim, um aspecto facilitador da proximidade e relação com o contexto (Sarmiento, 2011b).

Relativamente à posição de investigadora, algumas crianças vão mostrando conhecer o meu papel, contudo, outras parecem não saber exactamente o que faço ali. No princípio, não há manifestações significativas por parte das crianças quanto à minha presença e as suas implicações.

Na saída para a carrinha, pelo caminho a Gabriela perguntou de quem eu era mãe. A pergunta dá a entender que não sabe ou não se lembra do porquê de eu estar ali, pensando que eu estivesse a acompanhar o grupo por ser a mãe de uma das crianças, algo que, por vezes, acontece, principalmente nos primeiros tempos no Jardim. Ora, percebendo que ela não estava ciente do que eu estava ali a fazer, disse-lhe que não, não era mãe de ninguém ali e que estava a fazer um trabalho para a minha escola sobre as brincadeiras das crianças cá fora, quando vão passear. Tentei explicar-lhe... ela perguntou se eu tinha outra escola, eu disse que sim, que tinha uma escola de crescidos. (Diário de Campo, 18/01/2019)

A seguir preparo-me para ir embora. À saída a Adelaide pergunta-me se eu sou professora ali. Eu aproveito para reforçar o meu papel, dizendo que estou ali para fazer um trabalho para a minha escola... mas foi um momento rápido e não tive oportunidade de me explicar convenientemente. (Diário de Campo, 03/04/2019)

Ainda que a minha apresentação como investigadora tenha tido lugar no início do trabalho de campo e, ao longo do tempo, o meu papel também seja referido em conversas informais entre adultos e crianças, a informação acerca de quem eu sou não esteve clara para todas as crianças, como podemos ler nos excertos acima. Tal como menciona o último excerto, num dos últimos dias do trabalho de campo, ainda há uma criança a perguntar-me se sou professora no Jardim A Girafa. Torna-se, até, perturbador perceber isto, fazendo-me questionar acerca das minhas falhas enquanto investigadora na forma como procurei informar as crianças sobre o meu papel.

Em outra circunstância, uma das crianças atribui-me a responsabilidade por um cãozinho que a irmã fez. Na sequência disso, mostra o seu conhecimento acerca do meu papel, como podemos ler no excerto a seguir.

A Magda diz-me mais tarde que eu estraguei o cãozinho da Susana e que ela vai dizer à mãe. Eu digo-lhe que não foi bem assim. Depois ela pede-me para ir buscar um porquinho-da-índia. Eu pergunto “mas

porquê que me pedem a mim? Não sou eu que digo se podem ou não, perguntem à Anabela ou à Mónica”. A Magda diz-me “tu também podes dizer, és uma professora-visita”. (Diário de Campo, 28/11/2018)

Para a Magda o meu papel não é exactamente o de professora, mas de professora-visita. Ainda assim, assume que tenho a mesma autoridade das outras adultas do Jardim, pedindo-me para ir buscar um dos porquinhos-da-índia, algo que apenas as adultas podem autorizar.

Todavia, também há crianças que parecem perceber claramente a minha actividade.

Depois o Bruno quer tirar fotografias com a minha máquina e eu explico-lhe como fazer. Ele tira muitas seguidas, carregando muitas vezes no botão. Depois a Susana também quer, eu deixo. A Maria João vem ter comigo a dizer “fotogra-me para mostrares aos teus colegas como é que nós brincamos!”, a seguir faz poses que eu fotografo. Que belo comentário o dela! Fiquei a saber que há um entendimento sobre aquilo que eu estou aqui a fazer no Jardim da parte dela. Bem dito, bem explicado. Não se esqueceram de quem eu sou. Às vezes tratam-me por “Joana dos passeios”. Mas este comentário da Maria João ilustra bem a sua compreensão sobre o meu papel. Fico-lhe agradecida. Já na semana passada o Bernardo, o Tomás e Maria João me tinham dito “tu não és professora aqui”, ilustrando também a sua compreensão sobre o meu papel. (Diário de Campo, 14/03/2019)

O meu papel foi sendo cada vez mais afirmado pela presença da máquina e pelo nome que me deram: Joana dos passeios. Começaram a chamar-me assim logo no início, devido à minha presença habitual durante as saídas dos grupos à natureza. O nome foi-me atribuído de uma forma tão natural que não me apercebi logo.

Durante a estadia em campo engravidei e, quando a barriga se começou a notar, já quase no final, as crianças vinham muitas vezes fazer festas, tirar-lhe fotografias ou questionar-me sobre o meu bebé.

O Eduardo e o Abel vêem a minha barriga e fazem festas. O Filipe pede-me para tirar fotografias à minha barriga também. (Diário de Campo, 30/04/2019)

Depois o Gustavo começa a fazer perguntas sobre o meu bebé. O Gustavo diz que não sabia que eu tinha um bebé na barriga e diz que a mãe dele também tem. A Mónica diz que a Anabela disse que vai ser um menino, eu respondo “se ela o diz, ninguém duvida!”, já que também acertou no meu caso. O Gustavo continua a falar sobre a minha barriga e o meu bebé, sobre ficar muito grande e comer o mundo todo. Eu

converso com ele, mantendo que sim, vou ficar tão grande e com tanta fome que como toda a gente.
(Diário de Campo, 30/04/2019)

A minha barriga cada vez maior foi se tornando um atractivo para as crianças relativamente à minha presença. As crianças aproximavam-se de mim com a intenção de saber mais sobre o bebé e, principalmente, tocar na barriga. Algumas crianças iam ter irmãos em breve e, por isso, havia algo em comum para conversar, como acontece com o Gustavo, na descrição acima.

3.4 – Desafios e dilemas no terreno

Os grandes dilemas e desafios no terreno sentidos e vividos por mim, enquanto investigadora etnógrafa relacionam-se, acima de tudo, com o meu grau de interferência nas situações. Como reforça Sarmiento (2011b), a presença prolongada do investigador em campo, com a sua introdução na teia de relações e práticas diárias, é imprescindível para uma compreensão mais aprofundada acerca das suas experiências. Contudo, o autor alerta, também, para a necessidade de o investigador tomar consciência do seu grau de envolvimento no terreno, procurando criar um distanciamento que lhe permita não estar preso aos significados e às construções próprias daquele contexto particular.

Mas este difícil equilíbrio entre distanciamento e interferência foi um dilema presente do primeiro ao último dia de trabalho de campo. Foi, sem dúvida, um aspecto constantemente relatado no Diário de Campo, de forma exaustiva e sem solução simples. De igual modo, Graue and Walsh (2003) descrevem extensa e detalhadamente os dilemas relacionados com a proximidade dos investigadores ao contexto em que estão a realizar pesquisas. No capítulo acerca da ética nas pesquisas, os autores abordam as questões de responsabilidade, identidade, do papel do investigador e do desconforto causado pela observação de situações incómodas. Nas situações práticas que descrevem, não há respostas fáceis nem comportamentos perfeitos por parte de quem investiga, o que me tranquilizou na reflexão acerca daquilo que considerei serem os meus maiores erros e falhas enquanto investigadora. Os autores salientam, sobretudo, a complexidade e ambiguidade presente nas relações.

E chega o Abel. Que tem uma fixação pelo Eduardo. Vai ter com ele, aproxima-se bastante, com os pés desmancha os desenhos do Eduardo na areia, pisa-os. O Eduardo reclama, gritando um pouco, tem lá os dedos, talvez o Abel os esteja a pisar! Eu peço ao Abel para parar, dizendo-lhe que pode estar a magoar o amigo. Ele continua, o Eduardo continua a reclamar. O Abel insiste em desmanchar-lhe os desenhos e em pisá-lo, ou quase pisá-lo. Mas o próprio Eduardo não tira os dedos, mantém os dedos ali, quase que

os coloca por baixo das galochas do Abel. Talvez a proteger os seus desenhos. Mas o Abel continua a desmanchar a areia. Depois agarra a cabeça do Eduardo. O Eduardo reclama gritando. Eu digo-lhe que o Eduardo não está a gostar. Depois bate-lhe na cabeça. E dá-lhe um abraço na cabeça, mas aperta-o e o Eduardo reclama. Se bem que o reclamar do Eduardo não parece estar associado a uma dor aguda é mais um alerta de desconforto. O Abel agarrou-o bastante e ele parece não querer tanto contacto físico. Depois dá um beijinho ao Eduardo. Mas o Eduardo reclama também. E eu digo ao Eduardo que o Abel está a dar-lhe um beijinho. Recomendo ao Abel dar beijinhos mais calmos ao Eduardo. E pronto, cá estou eu a intervir. A posição de investigadora neutra, observadora, não interventiva, não é para mim... Não há ali mais nenhum adulto e será que podia não fazer nada? Acho que não... São muito pequenos, o Eduardo estava a reclamar, o Abel costuma ser bastante intenso nestas manifestações físicas, embora não sejam propriamente bater, mas podem aleijar. É difícil saber quando actuar ou não. Deixá-los auto-regularem-se. Por vezes a Emília deixa-os autorregular-se... Tenho que lhe perguntar quando e porquê... tema para a próxima conversa. (Diário de Campo, 06/11/2018)

Na situação acima, mostro como a minha presença junto às brincadeiras das crianças, superior à das outras adultas do Jardim, me faz presenciar momentos, por vezes, difíceis de gerir para mim, enquanto adulta e sentindo-me responsável pelo bem-estar das crianças. Neste jardim, em que as crianças possuem uma margem para gerirem as situações entre elas, por vezes é difícil assistir a conflitos entre as crianças sem intervir. Os conflitos constituem, como é compreensível, circunstâncias particularmente problemáticas. No caso acima, há diferentes aspectos que contribuem para a dificuldade de gestão da minha intervenção. Por um lado, as crianças são muito pequenas, das mais novas no Jardim, necessitando, por isso, de uma atenção diferente por parte dos adultos. Por outro lado, dada a minha proximidade, sou a única adulta que está ali com elas, já que a educadora e a auxiliar estão longe. Também por isso, penso que podem estar a delegar a responsabilidade de supervisão das crianças em mim, ainda que de forma implícita.

Porém, não é apenas o facto de intervir ou não que se mostra problemático. Por um lado, intervir significa não manter um distanciamento necessário à investigação. Por outro lado, não intervir em situações em que as crianças mostram desconforto, pode ser sinónimo de uma identificação excessiva com as perspectivas do contexto em que estamos a realizar investigação.

Claro que às vezes escuso de intervir, ou pelo menos tentar estar na linha daquilo que são as “inspirações” deste Jardim, em particular da Emília. E posso dizer que tenho aprendido bastante. As posições difíceis dos dias iniciais têm-se esbatido à medida que vejo evoluções nas crianças, nada de grave a acontecer, bom ambiente, descontração. Mas há sempre uma postura crítica a conservar, um

distanciamento: eu não sou dali. Mas a verdade é que eu própria tenho aprendido, tenho mudado a minha própria perspectiva e isso não me parece assim tão grave. Mas coloca-me dilemas enquanto investigadora. O que é uma etnografia, afinal? Este aproximar, esta identificação com o que estamos a observar é natural, certo? No outro dia, há duas semanas, a Emília colocou um post no facebook a falar da minha presença ali: disse “a investigadora Joana Pinto que está connosco e já é da casa, referiu que este sitio tem tudo, principalmente um desnível”, algo assim. (Diário de Campo, 06/11/2018)

A minha formação e experiência em educação de infância levam-me a ter as minhas próprias perspectivas e visões quanto à posição dos adultos num jardim e às suas interações com as crianças. Ao ser confrontada com estes dilemas, percebi que considero aceitável um adulto actuar para mediar um conflito, pelo menos a partir do momento em que uma das partes se queixa. Ora, esta posição não está em sintonia com as premissas do Jardim A Girafa, como, aliás, mostrámos nos episódios relatados logo no início deste capítulo, aquando da primeira visita ao Jardim. Assim, também eu fui desafiada nas minhas concepções, o que significou prescindir do meu ponto de vista para melhor compreender o da instituição em que estou.

O episódio que relato em seguida, constituiu-se como verdadeiramente perturbador para mim quanto à minha intervenção e interferência junto das crianças. Posso afirmar que foi excepcional, na medida em que nunca aconteceu nada semelhante ao longo de todo o trabalho de campo, mas, pela sua intensidade, constitui o ponto máximo da minha intromissão no terreno. Revelou-se, ainda, como uma derrota absoluta face aos meus objectivos de manter algum distanciamento quanto ao que se passava entre as crianças e, ao mesmo tempo, de respeitar a filosofia do próprio Jardim A Girafa.

Pouco depois acontece a situação traumatizante do dia. Vejo que o Vicente se aproximou do Rodrigo com um pau e o Rodrigo caiu de cabeça no chão, puxado por ele, ou desequilibrado por ele. Não percebi bem, porque estava ao longe. Naquele momento, olho para a Dalila e a Anita, mas nenhuma lá vai, eu é que estou mais perto. Hesito... mas o Rodrigo continua a chorar e decido ir lá. Vou lá, seguro o Rodrigo, pergunto-lhe se está bem. Entretanto, o Vicente aproxima-se de novo e com um pau fininho e comprido tipo chicote, acerta com um golpe em mim e no Rodrigo. Penso que a intenção do Vicente era só atingir o Rodrigo, mas aleijou-me também a mim. Nesta altura, fico nervosa e já não me consigo segurar. Viro-me para o Vicente e falo com ele, digo-lhe para não magoar os amigos com o pau, que se não sabe brincar com o pau sem aleijar, não pode brincar com paus. E começa o braço de ferro que ainda agora me deixa um pouco nervosa. Já não há volta atrás. Neste momento, insisto para o Vicente largar os paus que tem na mão, mas ele diz que não, recusa-se, então eu seguro no pau que ele tem na mão e tento tirar-lho, mas ele não o quer largar nem por nada, acontece que eu agora também não vou desistir e agarro no

pau com toda a força. Perco total noção do que está acontecer à volta. A minha atenção está toda ali. Continuo a dizer ao Vicente que se é para bater não pode brincar com os paus e puxo os paus que ele tem na mão. Sei que tenho ali um momento de hesitação e a Maria João aproxima-se em meu socorro e diz ao Vicente para largar os paus, para não bater nos meninos, tentando também tirar-lhos. Volto a mim e decido que o Vicente não pode ganhar esta batalha (jogo de poder?), porque acabou de aleijar o Rodrigo, aliás, no labirinto já tinha aleijado a mesma criança, que até ficou com a marca na cara. Então, se comecei a dizer que ele não podia estar com paus, agora não “posso” voltar atrás. E agarro de novo os paus do Vicente, até os conseguir tirar-lhe de mão. Nervosa, a pensar “isto foi longe demais e não consegui evitar”. Mas agora era tarde demais para voltar atrás. Tirei-lhe os paus, mandei-os para longe, o Vicente quis bater-me com as mãos e ainda me acertou, eu a dizer-lhe “bater não, Vicente” e a segurá-lhe as mãos. Entretanto chega a Anita, apercebo-me que a maioria das crianças já foi almoçar, a Anita diz “vamos almoçar”, procurando mobilizar para outra coisa. Eu avanço com as crianças, o Vicente a chorar, a Maria João aproxima-se de mim com uma flor e dá-me “é uma flor, cheira muito bem”. Bem, que sensação. Nunca me tinha sentido tão nervosa, aflita, desvairada, fora de controlo. Se eu fingisse que não tinha visto nada... se eu não me envolvesse tanto... se eu simplesmente ignorasse... nada disto teria acontecido e eu estaria bem mais descansada... porquê que eu me aproximei do Rodrigo? Porque não deixei que outros adultos interviessem? Eu não tenho nenhuma obrigação ali de me colocar nestas situações, não é o meu papel, não é o que me cabe fazer... porquê que eu não fico mais na posição de observadora? Fui longe demais... Esta situação era evitável. Não tenho que me chegar à frente. Não me cabe isso. Nem que mais ninguém faça nada, não sou eu que tenho que fazer... Mas agora já está, o mal está feito, não consegui evitar, mas espero que me sirva de lição para o futuro. Não quero mesmo voltar a ver-me numa situação semelhante. Não estou ali para manter regras ou proteger as crianças. Há outros adultos lá, eles que tomem essas iniciativas. Peço desculpa à Anita em inglês pela minha intervenção. Com isto tudo, acabei por perturbar o grupo. Muitas crianças já foram à frente com a Dalila para almoçar. No meio deste tormento, houve no entanto uma criança que se destacou, a Maria João. Por ter vindo em meu auxílio, por me ajudar e por me dar a flor no final, como que a compensar-me do estrago que aquele momento me causou. Que sensibilidade que a Maria João demonstrou, perspicácia e sentido de oportunidade. Incrível! Tenho que contar a situação à mãe dela. (Diário de Campo, 04/04/2019)

Contrariamente ao que escrevi na primeira frase, esta não é apenas a “situação traumatizante do dia”, mas de todo o período de trabalho de campo. Na altura, consciente do meu comportamento absolutamente intrusivo, senti-me derrotada pela minha própria incapacidade de observar sem me envolver na situação observada. Mas a tensão e o desconforto começaram a diluir-se um pouco depois do almoço.

As crianças logo que acabam de almoçar vão brincar para o labirinto e para o tanque vazio novamente. O Vicente apanha umas folhinhas com umas curiosas pintas laranja e pede-me para tirar fotografias. Eu fico aliviada por sentir que a criança não ficou minha inimiga e por voltarmos, de alguma forma, a uma relação tranquila, a “sermos amigos”. E então eu pego nas folhinhas e ele tira fotografias com a máquina. Eu mostro-lhe como ficaram no final. Ele tira mais fotografias e penso que outras crianças também me pedem a máquina para tirar. Eu vou gerindo e passando a máquina de criança para criança. (Diário de Campo, 04/04/2019)

O sinal de tréguas da parte do Vicente é um verdadeiro bálsamo para mim. Sei que acabei de viver uma situação que considero um erro na minha investigação, mas que, simplesmente, não consegui evitar. Porém, pelo menos, sinto que o Vicente não tem ressentimentos quanto ao meu comportamento para com ele e isso reconforta-me. Mais tarde, tudo parece resolvido entre mim e o Vicente.

Depois ao lanche, o Vicente fica ao meu lado. Abraça-me e pede-me ajuda. Sinto que a nuvem negra entre nós desfez-se, está tudo bem. Pedem-me novamente para tirar fotografias. (Diário de Campo, 04/04/2019)

Foi muito importante para mim sentir que o Vicente me tinha, de alguma forma, perdoado, por aquela minha intervenção excessiva. O meu comportamento inapropriado e intrusivo, oposto ao comportamento das adultas do Jardim A Girafa, pretensiosamente justiceiro relativamente aos conflitos entre as crianças, ultrapassa todos os limites de uma investigação etnográfica e da observação participante. A justificação do meu comportamento é a acção em defesa de uma criança que está a ser magoada por outra. As outras adultas não agem para proteger esta criança, por não se aperceberem ou por opção de deixar as crianças gerirem a situação sozinhas. Porém, eu não sou capaz de ver a criança a ser magoada sem nada fazer, sinto que está aqui em causa um limite pessoal e acabo por não conseguir agir de acordo com a ideologia do Jardim, permitindo às crianças actuar autonomamente perante os acontecimentos, mesmo que adversos. Mais tarde, nesse dia, falo com a Emília ao telefone acerca da situação, relatando a minha dificuldade em gerir o episódio. A Emília mostra-se compreensiva, falando com descontração e parecendo não dar a mesma importância que eu ao sucedido.

Ainda assim, nem sempre a minha presença é marcada por desequilíbrios. Por vezes também há momentos calmos e tranquilos, em que é possível desfrutar da companhia das crianças sem tantas dúvidas e ansiedades.

Eu fico com o pequeno grupo dos mais velhos ali ao pé das tangerineiras e das máquinas da ginástica. Durante um bocado fico ali sozinha com elas, enquanto a Anita não vem. Aqui já se nota a falta de uma auxiliar nesta sala... como seria se eu não estivesse cá? Embora não me agrade ficar a fazer o papel de educadora a que me sinto obrigada pela circunstância de estar sozinha com o grupo, a verdade é que me sinto tranquila, pois já conheço bem estas crianças, sinto-as organizadas, já que os mais novos e que costumam fugir e sair de perto das educadoras foram dormir. Assim, estão ali comigo o Bernardo, o Lourenço, o Tomás, a Maria João, a Mafalda, a Lina, a Pilar e o Sebastião. Ficamos a comer mais tangerinas, a brincar nas máquinas e por ali ao sol. (Diário de Campo, 10/01/2019)

A minha familiaridade com o grupo vai crescendo ao longo do ano e, com isso, torna-se mais natural ficar sozinha com as crianças em alguns momentos de transição ou mudança de rotinas. Ao ar livre, com circulação entre vários espaços, é habitual ter que fazer um percurso com uma criança que precisa de ir às instalações sanitárias ou já acordou e vai ter com o restante grupo. A presença de um adulto extra torna-se especialmente útil nestas circunstâncias, como mostra a descrição acima.

4 - Questões éticas

Ao considerarmos as crianças como sujeitos de pesquisa, com direito a voz e participação em todo o processo, e não simples objectos de conhecimento, levantam-se também inúmeras questões éticas. A participação das crianças na investigação implica compreender as crianças, escutando as suas vozes, partindo do pressuposto que estas são actores sociais competentes, capazes de interpretar os seus próprios mundos de vida (Soares, Sarmiento & Tomás, 2005).

Numa reflexão histórica, Fernandes (2016) reconhece que as discussões acerca da ética na pesquisa com crianças são bastante recentes, sendo os primeiros textos de meados da década de 90, na sequência da Convenção dos Direitos da Criança e do surgimento da chamada Nova Sociologia da Infância. A partir de então, impôs-se o requisito de realizar o direito da criança a ser investigada mas de forma adequada, ou seja, respeitando os seus direitos. A autora salienta alguns artigos da Convenção particularmente relacionados com as questões éticas. O artigo 3º, que proclama o superior interesse da criança, determina que a investigação deve, acima de tudo, considerar a criança,

respeitando-a. O artigo 12º salienta a importância da participação da criança, ouvir a sua opinião, algo que deve estar inerente à própria investigação. O artigo 13º, relacionado com a liberdade de expressão, reforça também este aspecto de manifestação do ponto de vista da criança. O artigo 36º, que salvaguarda a protecção contra formas de exploração da criança, alerta-nos para os cuidados a ter no modo como conduzimos a pesquisa de forma a não prejudicar a criança.

As preocupações éticas devem acompanhar todas as etapas da investigação, desde os primeiros projectos até às etapas finais de disseminação dos resultados, como salienta Alderson (2012). Esta consideração inclui a colocação de uma questão inicial, a definição dos objectivos, a escolha de uma metodologia e dos respectivos instrumentos de avaliação. O trabalho de campo, marcado pelo forte envolvimento com os participantes e aliado a uma presença prolongada no terreno, aspectos peculiares da metodologia etnográfica, constitui uma etapa sensível, plena de dilemas e desafios, como desenvolvemos na rubrica anterior. Durante o trabalho de campo, as questões éticas são vividas e geridas dia-a-dia, no seio das interacções entre o investigador e as crianças, havendo lugar a múltiplas decisões que dificilmente podem ser anuladas ou corrigidas. Assim, a *arma* da reflexividade, como designa Sarmiento (2011), deve estar particularmente presente ao longo deste período.

Os investigadores Graue and Walsh (2003) apontam para a ética na pesquisa como uma acção respeitosa e justa. Para os autores, em contexto de investigação, a ética relaciona-se com a própria atitude e capacidade do investigador em se colocar no lugar dos sujeitos participantes no estudo, tendo em conta que este é um intruso a entrar na vida de outras pessoas, devendo, assim, obter permissão para isso. Esta permissão vai muito além do consentimento informado, discutem os autores.

Ainda assim, a entrada no terreno é marcada logo por esta etapa fundamental que implica uma permissão inicial associada a uma compreensão prévia acerca da investigação. De acordo com Alderson (2012), deve ser facultada informação aos sujeitos acerca dos objectivos, dos métodos, do investigador, de como será utilizada a informação e por quem e das garantias de confidencialidade e anonimato. Na investigação com crianças, o consentimento informado é inicialmente solicitado aos pais ou encarregados de educação, que autorizam ou não a participação dos seus filhos ou educandos na investigação.

O modelo de consentimento informado nesta investigação inclui: a apresentação da investigadora e sua origem institucional; a informação acerca do tema e objectivos gerais da pesquisa; a garantia de anonimato e confidencialidade dos dados gerados, com nomes fictícios e fotografias com rosto desfocado; a informação acerca do armazenamento dos dados em ficheiro protegido; a garantia de acesso a informação confidencial apenas pela investigadora e respectivo orientador; a referência à

divulgação de dados, em tese, artigos científicos e apresentações em congressos, apenas depois de tratados, através de nomes fictícios e rostos desfocados, de forma a garantir a confidencialidade e anonimato; a informação que depois da tese concluída os dados serão apagados; e, por último, a informação acerca da participação na investigação ser voluntária e haver possibilidade de retirar o consentimento em qualquer altura.

O investigador deve, ainda, dirigir-se às crianças de forma apropriada à sua idade para informar e solicitar consentimento. Num artigo acerca dos desafios metodológicos e éticos em investigações com crianças, Einarsdóttir (2007) refere que em vez do consentimento inicial, a investigadora questionou as crianças sobre a sua vontade em participar de cada vez que faziam uma actividade de investigação. Este formato, ainda que seja de utilização questionável numa etnografia que implique estadia prolongada no terreno e observação participante permanente, mostra a necessidade de criar mais momentos para as crianças poderem manifestar o seu consentimento, ou não, em fazer parte da investigação. Igualmente, Mortari and Harcourt (2012) discutem como as crianças estão habituadas a obedecer aos pedidos dos adultos, assim importa considerar o consentimento como provisório, continuamente renegociado ao longo de toda a investigação. Os autores Gallagher, Haywood, Jones, and Milne (2010) também apontam inúmeras dificuldades em garantir o consentimento informado por parte das crianças. Referem como as crianças podem dar o seu consentimento apenas para agradar aos adultos ou por medo de desobedecer. Os autores aludem que as condições adequadas para as crianças darem o seu consentimento não são realistas nas escolas, como ter tempo e espaço adequado para falar, pessoas capazes para transmitir a informação, com habilidades para ultrapassar as barreiras linguísticas, usando palavras simples e respondendo à linguagem corporal das crianças. Rapidamente percebemos como é difícil garantir estes requisitos para todas as crianças ao mesmo tempo numa reunião, por exemplo.

Assim, este consentimento inicial deve ser mantido em questão ao longo de toda a investigação. Concordamos com a investigadora M. Ferreira (2010) que sublinha a importância das questões relativas ao assentimento das crianças durante a observação participante. No seu artigo, a autora descreve as insuficiências do consentimento informado tal como foi proposto às crianças inicialmente numa reunião e aponta para a atenção e sensibilidade permanente do investigador às recusas verbais ou não verbais manifestadas pelas crianças ao longo da observação participante.

Mesmo assim, devemos considerar ainda, como frisam Gallagher et al. (2010), que as crianças podem não saber dizer que querem interromper a investigação. Os autores apontam para as dificuldades em distinguir a coerção, pressão de pares e encorajamento para participar na investigação.

De acordo com Marchi (2018), todas estas dificuldades e dilemas quanto ao consentimento informado por parte das crianças não devem, porém, ser motivos para desconsiderar esse importante princípio ético numa investigação. As crianças devem ser informadas acerca das pesquisas que as implicam enquanto sujeitos de direitos.

Para Christensen and Prout (2002), a pesquisa com crianças deve seguir os mesmos princípios que se aplicam aos adultos, de acordo com o que designam por simetria ética. Assim, ao invés de proporem uma metodologia ou princípios éticos específicos para a pesquisa com crianças, os autores apontam para uma adequação das práticas de investigação à experiência, interesses, valores, suas culturas locais e modos de comunicar próprios.

Outra etapa fundamental na consideração das crianças como sujeitos participativos na investigação é a devolução da informação às crianças, tal como salientam Soares et al. (2005). De acordo com os autores, devem ser encontradas formas de mostrar a investigação às crianças e permitir que estas possam ter uma palavra a dizer sobre o que foi escrito. Consideramos a devolução da investigação às crianças como uma natural retribuição pela forma como nos acolheram ao longo de todo o trabalho de campo e a sua disponibilidade em receber a nossa presença constante na sua vida diária.

Em seguida, iremos abordar a forma como as questões éticas mencionadas foram desenvolvidas na prática nos dois contextos do nosso estudo: o Jardim de Infância Kanin norueguês e o Jardim de Infância A Girafa, em Portugal.

4.1 - Questões éticas no Jardim Kanin

O início do trabalho de campo nesta investigação aconteceu no Jardim Kanin, na Noruega. Quando saí de Portugal, não sabia ainda em que instituição de educação de infância iria realizar a investigação. Tinha apenas a indicação de haver vários jardins de infância ao ar livre e com grupos na natureza⁴² incluídos nos centros de estágio da Universidade norueguesa, que me recebeu como Visita Académica. Contudo, como já descrevi, ao chegar à Universidade, e após algumas visitas a jardins de infância, deparei-me com dificuldades em iniciar o trabalho de campo em tempo útil. Como é compreensível, nenhum dos jardins de infância me conhecia e isso tornava todo o processo bastante moroso, cumprindo as etapas necessárias para a condução de uma pesquisa ética. Começar por agendar uma primeira visita, aguardar disponibilidade para me receberem. Nessa primeira visita, conhecer as pessoas, a instituição, as crianças e falar informalmente do meu projecto de investigação. A seguir, enviar a proposta formalmente por correio electrónico e aguardar a sua aceitação e receptividade. A

⁴² Em Norueguês: *naturgruppe*. Designa um grupo de crianças de jardim de infância cujo foco pedagógico é a vivência na natureza.

partir desse momento, agendar nova visita, levando os consentimentos informados para os adultos e planejar a apresentação da investigação às crianças. Ou seja, um mês depois de iniciar a minha estadia na Noruega, tinha apenas conseguido fazer uma primeira visita a alguns jardins e enviado a proposta de investigação, sem obter nenhuma resposta. Nessa altura, o desespero começou a fazer-me procurar novas soluções. Em conversa com uma amiga, surgiu a ideia de voltar ao Jardim de Infância Kanin, onde já tinha estado durante o Erasmus e com quem ainda mantinha algum contacto. Foi a tábua de salvação, uma vez que a partir de então foi tudo bem mais célere.

Assim, agendei uma visita ao Jardim Kanin e, nessa altura, falei-lhes da minha investigação. A Ingrid, directora do Jardim, mostrou logo receptividade para me acolher ali durante algumas semanas. Expliquei informalmente à equipa o que pretendia, qual o foco da investigação, como esta seria conduzida, a minha permanência ao longo de um mês, a observação participante, as notas de campo e as metodologias visuais, principalmente fotografias. A equipa estava de acordo, acrescentando que este Jardim de Infância, ligado à Universidade local, tinha sempre investigadores, estagiários, alunos internacionais e, por isso, as crianças estavam habituadas à presença de outros adultos. Este hábito, embora aparentemente tranquilizador, apresenta vários problemas, já que as crianças podem não estar a dar um verdadeiro consentimento, mas a responder de acordo com o que é habitual, sem questionar a autoridade dos adultos e de forma disciplinada, como salientam Mortari and Harcourt (2012).

Na segunda visita, acompanhei-me dos consentimentos informados para toda a equipa e pais das crianças. O consentimento informado foi dado por quinze pais, quase a sua totalidade.

Relativamente ao consentimento informado das crianças, este foi solicitado através das educadoras. Foram as educadoras que me apresentaram às crianças no primeiro dia e foi apenas depois disso que lhes falei da minha investigação, solicitando a sua permissão para com a minha presença ali. Pelas barreiras linguísticas existentes e por ser uma pessoa ainda desconhecida para as crianças, foram as educadoras que conduziram este pedido, em que eu quase não tive parte activa. Este facto levantou em mim sérias dúvidas, sentindo que este formato não seria o mais apropriado. Contudo, não consegui imaginar outro modo de proceder, dado o meu desconhecimento da língua, que também impediu o estabelecimento de uma relação de confiança com as crianças em tempo útil. Reflectindo sobre as implicações deste modo de solicitar consentimento, percebemos que as crianças podem sentir-se ainda mais pressionadas a participar na investigação, já que esta é proposta por adultos com quem têm uma relação mais próxima, a quem poderão estar habituados a obedecer e a quem querem agradar (Gallagher et al., 2010; Mortari & Harcourt, 2012). Por outro lado, se fosse eu a apresentar

directamente a investigação às crianças, seria uma desconhecida que fala uma língua diferente e o momento também se tornaria demasiado formal e, possivelmente, menos confortável para as crianças. Creio que a mensagem acerca da investigação se perderia no meio das traduções e estranhezas. Tal como afirmam Gallagher et al. (2010) e Mortari and Harcourt (2012), as investigações em contextos internacionais levantam dilemas éticos específicos. Os autores salientam como o trabalho de campo é contextual e relacional.

Apesar da receptividade do Jardim Kanin à minha investigação e aos métodos a utilizar, como as fotografias, na Universidade norueguesa fui alertada para as recentes restrições quanto ao uso da imagem em investigação. Sendo uma pesquisa provinda de uma universidade portuguesa, concordaram que teria de cumprir as regras portuguesas, juntamente com as do Jardim Kanin. Assim, o processo foi facilitado pela aceitação por parte do Jardim Kanin.

As dificuldades e dúvidas quanto à obtenção do consentimento informado por parte das crianças, acentuaram ainda mais a importância do assentimento (M. Ferreira, 2010) e do estabelecimento de relação de confiança com as crianças, respeitosa dos seus limites e privacidade, através de comunicação não verbal, como gestos, comportamentos, movimentos, olhares. No geral, fui muito bem recebida e senti-me aceite pelo grupo como um todo, mas procurei ser cuidadosa quanto à distância que as crianças mantinham relativamente à minha presença. Assim, ao longo do trabalho de campo, não escondi a minha presença nem a da máquina fotográfica, para deixar um pouco mais claro o meu papel ali, na prática. Certas crianças procuravam mais frequentemente a minha presença, mostrando curiosidade por mim, dando-me a mão nos percursos, olhando e falando para mim em norueguês. Nestas situações, tentava responder como conseguia, num norueguês bastante rudimentar, mostrando-me disponível. Porém, em certas ocasiões, as crianças brincavam mais distantes de mim, de forma mais velada e, nestes casos, procurei respeitar os limites que me colocavam através de uma comunicação não verbal.

O episódio relatado num ponto anterior, em que uma criança me pede para tirar fotografias e, ao fotografar uma outra criança, esta mostra que não quer, constitui uma situação de rejeição explícita, ainda que não directamente à investigação.

Como forma de retribuição pela bom acolhimento por parte de todos, na última semana ofereci algumas recompensas. Num dos dias, confeccionei um Bacalhau à Brás para as crianças, à hora do almoço, um prato típico português, mas com um ingrediente norueguês, o bacalhau. No último dia, levei um bolo de chocolate e entreguei um livro sobre a investigação, em forma de álbum ilustrado e com pouco texto, em norueguês.

O livro foi realizado a partir das observações feitas no Jardim Kanin, contendo alguns dos momentos que considereei mais marcantes na altura. Ao devolver esta informação às crianças, pretendi mostrar um pouco daquilo que tinha observado ao longo dos dias acerca das suas vivências, experiências e brincadeiras ao ar livre. Para a tradução contei, ainda, com a colaboração da educadora Ingunn.

No momento de reunião de grande grupo ao início do dia, li e mostrei o livro às crianças, que ficaram particularmente curiosas com a página em que estavam os retratos de cada uma delas e também das adultas. O livro ficou no Jardim Kanin e ao lanche comemos o bolo de chocolate. Ao fim do dia, despedi-me de todos com abraços, sorrisos cúmplices e algumas lágrimas nos olhos. Uma pontada de saudades já a querer aparecer.

4.2 - Questões éticas no Jardim A Girafa, em Portugal

Na primeira visita ao Jardim de Infância A Girafa, comecei por explicar de forma breve a minha investigação. Nesse primeiro encontro, de características informais, percebi a receptividade daquele ambiente à minha presença enquanto investigadora. Percebendo esta disponibilidade, marcada pela atitude dos adultos e das crianças, avançámos para a realização de algumas visitas prévias com o intuito de nos conhecermos melhor entre nós: investigadora, investigação, equipa educativa, crianças e pais. Esta fase durou aproximadamente o mês de Setembro, em que estive no Jardim e acompanhei as actividades sem o intuito específico de realizar observação ou tirar fotografias. Durante esse período, fez-se a reunião de início do ano com a equipa e os pais das crianças. Na ocasião, tive a oportunidade de me apresentar a todos oficialmente e também à minha proposta de investigação.

Reunião com os pais

À noite, foi a reunião. Eu cheguei, a Emília já tinha começado a falar. Apresentou o funcionamento do Jardim, as novas saídas este ano com hora de almoço incluída. Depois apresentei o meu projecto, tentei ser rápida, pressionada pela Emília para não demorar muito. No final, uma mãe falou comigo, só por curiosidade sobre o Jardim ao Ar Livre na Noruega. Durante a reunião, um pai referiu-se ao meu estudo como dando resultados sobre as questões do ar livre. E falei também mais com a Filipa, que tem família finlandesa sobre a cultura nórdica, a frieza, a distância, a falta de vida social. (Primeiras Impressões, 26/09/18)

Na descrição, percebemos como a minha intervenção foi um pouco constrangida pela Emília. Tentei abordar todos os tópicos necessários, como a minha origem institucional, a voluntariedade em

participar, os principais objectivos, as implicações práticas como a observação participante, os registo em notas de campo, a realização de entrevistas, conversas informais, fotografias e vídeos. Referi também a protecção da privacidade das crianças, com fotografias de costas ou com o rosto desfocado, mencionando também a utilização destas imagens na tese e em outras publicações no âmbito da divulgação científica, em conferências, artigos ou outras publicações. Registei com satisfação o interesse demonstrado, em particular a seguir à reunião, nas conversas informais com os pais das crianças.

Após esta comunicação na reunião de início de ano lectivo, elaborei o documento do consentimento informado para distribuir pela equipa e pelos pais. As autorizações foram chegando, dadas por parte das famílias de quarenta e sete crianças.

Além dos consentimentos informados dados pelas famílias, também quisemos solicitar consentimento às crianças, reconhecendo-as como sujeitos de investigação com direito a ser informadas e a expressar o seu ponto de vista em matérias que as implicam, tal como abordámos anteriormente.

Assim, ficou decidido com a Emília, que o mais adequado seria apresentar-me como investigadora e à pesquisa numa reunião, durante as saídas ao exterior, com cada grupo individualmente. Desta forma, foram realizadas três reuniões com diferentes crianças e, conseqüentemente, com distintos tipos de apresentação, como veremos em seguida.

A primeira reunião, cuja descrição apresentamos em seguida, realizou-se com o grupo das Abelhas.

Passado algum tempo, estava a Emília debaixo da árvore com algumas crianças e eu fiz um comentário sobre “como se está bem cá fora!”, a Emília concordou e a Catarina e a Mónica também, educadora nova neste Jardim, que não estava habituada a estas saídas. Depois disse que me apetecia imenso começar a tirar fotos, mas que ainda não tinha falado com as crianças e não me sentia à vontade. A Emília perguntou “queres falar agora?”, eu respondi que sim e ela começou a cantar a música de juntar as crianças para reunir “se eu fosse um peixinho e soubesse nadar, dizia aos meninos para virem aqui conversar, ou reunir”. As crianças juntaram-se com facilidade e ela disse que eu queria falar com elas. Então eu disse algo como: vocês já me conhecem, não é? Eu tenho vindo aqui ao Jardim. Sabem o meu nome? Joana! Responderam quase todos, menos o Gustavo, que disse que não sabia o meu nome. Também disse que uma menina me tinha perguntado um dia “o que estás aqui a fazer?”, foste tu Magda? Não, ela disse que não foi ela. (Penso que foi a Carlota). Então eu estou aqui, porque venho de uma escola e estamos a estudar e a aprender sobre se vocês gostam de estar cá fora e o que gostam de fazer cá fora, se brincam, como brincam uns com os outros, ao ar livre, na quinta, na floresta, com as árvores. Eles imediatamente disseram “sim!”, “gostamos de brincar!”. Eu disse ok, é isso mesmo! Então

eu ia ficar convosco durante este ano, vindo convosco quando saem cá para fora... e qual é o meu trabalho aqui? Ver o que fazem, como brincam, escrever, tirar fotografias... no final eu mostro-vos o que descobri. Disse ainda que eu era uma espécie de cientista. Se não quiserem que eu fique, podem dizer. Posso ficar convosco? “Sim...”, tímido. Real? Sincero? Informado?... Enfim, muitas muitas dúvidas e questões. Sempre que não queiram que eu esteja a ver ou a tirar fotografias ao que estão a fazer podem-me dizer, claro, ok? E ficou dito. Levantaram-se e foram brincar. Então eu já me senti muito melhor. Mas, houve 2 ou 3 crianças que saíram da reunião, ficaram perto, mas estavam a falar, não sei se estariam atentas... penso que eram o Eduardo, talvez o Rafael também... enfim. As questões do consentimento informado são delicadíssimas. Que hipóteses tem uma criança de recusar quando a pergunta é feita em grande grupo? E consideramos “sim” porque três ou quatro ou cinco crianças berraram “sim”? Que percentagem disse “sim”? E perceberam? E eu expliquei alguma coisa de jeito? Talvez o objectivo seja mais informar do que pedir consentimento. O pedido de consentimento acontece a toda a hora em que estamos perto de uma criança em observação. Porque antecipadamente estar a perguntar-lhe se autoriza ou não uma coisa que nós não explicámos assim tão bem, nem ela terá compreendido na totalidade... fica tudo muito dúbio. (Diário de Campo, 02/10/2018)

Depois desta primeira experiência a solicitar consentimento informado às crianças, apesar do alívio por ter explicado um pouco o que estou ali a fazer, levantam-se as dúvidas pertinentes acerca dos seus aspectos problemáticos, tal já desenvolvemos anteriormente, a partir das reflexões de alguns autores (Doiron & Asselin, 2015; Fernandes, 2016; M. Ferreira, 2010; Gallagher et al., 2010; Mortari & Harcourt, 2012), tal como já desenvolvemos anteriormente.

A segunda reunião foi realizada com o grupo das Baleias, também durante uma saída ao exterior.

À hora do lanche pedi à Emília se seria boa altura para falar, ela disse que sim, reunimos então as crianças, ela começou a cantar a música do peixinho, e quando estavam sentadas eu comecei a falar. Mas elas tinham muita fome e pediam comida. A Emília disse “é melhor falar quando elas estiverem a comer” e assim foi. Mal começaram a comer, houve silêncio e eu expliquei que estava ali, vinda de uma escola para crescidos, para saber como é que elas brincavam cá fora, na floresta. Se elas se importavam que eu ficasse lá durante o ano, tirasse fotografias, escrevesse sobre isso. Algumas disseram “não”, que não se importavam. A Rita disse algo que fez a Célia esclarecer “importar é chatear, se vocês ficam chateados por a Joana estar cá”. Pronto. Estava falado. Algumas disseram que não se importavam. Mas a resposta assim pela negativa fica confusa. O que eu devo perguntar no final é “posso ficar convosco a ver-vos brincar, tirar fotografias e conversar?” Esta é que deveria ter sido a pergunta! (Diário de Campo, 04/10/2018)

O grupo das Baleias tem muitas crianças mais novas, aspecto que condiciona a forma como devemos comunicar de forma a sermos compreendidos. O tempo disponível para estarem sentados e quietos a ouvir é mais breve. Como algumas crianças manifestaram fome, em vez de começar logo a apresentar a minha investigação, a Emília deu a ideia de comerem, o que pareceu bastante adequado na altura. Porém, questionamos agora, no momento da escrita, se esta terá sido uma ocasião propícia ou não, já que enquanto se servem e comem as crianças poderão não estar tão atentas ao que é dito, apesar de mais sossegadas, aspecto conveniente para nós, enquanto adultos, que queremos transmitir uma mensagem. Como percebemos pela descrição, a Rita questiona a educadora Célia acerca do significado de uma palavra que não compreendeu no meu discurso, o que levanta novas dúvidas: terão as outras crianças percebido o que eu disse, apesar de mais nenhuma ter solicitado esclarecimento? Outras poderão não ter percebido, mas ter ficado com vergonha de perguntar. Por outro lado, percebemos aqui a importância da presença das educadoras, que já têm uma relação mais próxima e de confiança com as crianças, com quem estas se sentem mais à vontade para fazer perguntas. No grupo dos Camaleões, a terceira reunião teve lugar igualmente durante uma saída ao exterior do Jardim.

Lá debaixo pousaram as coisas e já iam brincar, mas eu tinha pedido à Aida para falar sobre a minha investigação e ela também queria dizer coisas ao grupo e assim pedi-lhes que se sentassem. Ainda estava connosco a Emília, que os tinha vindo trazer, mas que entretanto iria embora. Assim, falei sobre a minha investigação. Referi que a Carlota já tinha perguntado “quem és tu? O que estás aqui a fazer? És professora?” e expliquei-lhes que estava ali, vinda de uma escola para crescidos e que como não se sabe quase nada sobre se as crianças gostam de brincar cá fora e como brincam, eu estava ali para aprender sobre isso, tirando fotos, conversando com eles, escrevendo. E pedi-lhes “posso ficar convosco?” Desta vez a conversa foi bem mais completa e clara. À terceira é de vez. Mas esqueci-me de lhes dizer que seria para ficar com eles para o resto do ano. A seguir a Aida deu algumas indicações ao grupo, para não se afastarem, que tinham que estar a ver sempre um adulto. (Diário de Campo, 12/10/2018)

Nesta terceira reunião, com o grupo dos Camaleões, senti que falei de forma mais completa acerca da investigação. Mesmo assim, registei o esquecimento quanto ao tempo que iria ficar no Jardim.

Podemos reflectir como as três reuniões, apesar do intuito comum de informar as crianças e solicitar o seu consentimento para participarem na investigação, decorreram de formas diferentes. As circunstâncias não são idênticas, as palavras que utilizei não são semelhantes e as reacções das

crianças também diferem. Não registei nenhuma atitude negativa face à minha comunicação, contudo isso não deixa de colocar dúvidas quanto à validade da autorização aparentemente dada pelas crianças.

Por tudo o que ficou dito, acentua-se a necessidade de continuar a investigação mantendo em mente o carácter provisório deste consentimento, sublinhando, uma vez mais, a importância do assentimento (M. Ferreira, 2010).

Ao longo de todo o trabalho de campo, durante a observação participante, procurei não me esconder das crianças, nem ocultar a presença daquele objecto diferenciador do meu papel, a máquina fotográfica. Encontrei nesta atitude uma forma de lembrar às crianças o que ali estava a fazer, porque apenas sabendo a minha intenção poderiam recusar fotografias ou, até, a minha presença.

De facto, em algumas ocasiões senti-me a mais e saí das brincadeiras das crianças, embora não me pedissem directamente para sair. Noutras alturas, as crianças estavam a brincar num local, eu aproximava-me e se elas saíam dali imediatamente, então eu interpretava como uma possível recusa relativamente à minha presença. Também aconteceu as crianças dizerem-me que não queriam que eu tirasse fotografias. Contudo, o mais comum era mostrarem-me coisas para fotografar, ou pedirem-me para fazer vídeos ou fotografias das suas proezas.

Fui sentar-me ao pé do Tomás, que estava mais sozinho, enquanto as outras duas ou três crianças brincavam juntas, viam uma revista juntas dos seus heróis, neste caso eram legos da Star Wars. O Tomás estava a construir uma torre com as peças com imã. Falei um pouco com os outros meninos sobre a revista. São crianças que brincam muito juntas e acabam por constituir um grupo mais fechado, em que eu raramente tenho oportunidade de entrar. Digo-lhes “olá” quando chego, mas raramente me respondem. Mas meti conversa com eles sobre o Star Wars e o Darth Vader de modo a captá-los através de um assunto que lhes interessa mais do que o cumprimento matinal. O certo é que responderam qualquer coisa, mas rapidamente voltaram ao diálogo entre eles, fazendo, uma vez mais, com que eu sinta que estou de fora. Ok, faz parte, sem ressentimentos. Não posso forçar a entrada no mundo deles. Eles têm interesses muito próprios e eu também tenho as minhas limitações. Fico então com o Tomás e a construção dele. Também não é uma criança com quem eu interaja muito. Mas está mais disponível, ainda não chegou a sua parceira de brincadeiras, a Nádia. Então, fico ali com ele, que está a colocar animais na torre, eu pergunto se é um koala, ele diz que é um esquilo... mas parece ter asas! Então, o Tomás põe os animais a caírem desde o topo da torre, por dentro. Eu, de repente, resolvo abrir uma parte da torre a meio, como se fosse uma janela e a torre cai com grande estrondo! Destruí a torre do Tomás! “Oh Tomás, desculpa!!”, ele ri-se, não faz mal. Digo-lhe que o ajudo a construir outra vez, se ele quiser. Entretanto, chegam mais crianças que querem jogar jogos de mesa comigo, mas eu digo-lhes

para esperarem, porque vou ajudar o Tomás a construir de novo a torre. É o que fazemos, eu e ele, num instante. O Tomás recomeça a brincadeira de deixar cair um animais pela torre abaixo, por dentro. (Diário de Campo, 26/02/2019)

Nesta situação, há um grupo de meninos que raramente observo, uma vez que, geralmente, estão afastados de mim, bem como das restantes crianças, e menos disponíveis para interações comigo. Ainda assim procuro, em algumas ocasiões, ir ao seu encontro, porém, como mostra o excerto, as crianças afastam-se, e por isso, respeito a sua privacidade. Relativamente ao Tomás, percebo alguma receptividade à minha presença e, assim, fico mais próxima da sua brincadeira.

Contudo, as crianças por vezes procuram-me propositadamente para escrever e fotografar sobre elas e as suas brincadeiras.

Entretanto vou para o labirinto onde já estão algumas crianças. Como eu estava a escrever no meu bloco de notas e penso ter referido que estava a escrever sobre as brincadeiras deles, a Nádía pediu-me “vem escrever (sobre) a minha escalada”. Então vou com ela, fotografo-a a subir à árvore, mostra as habilidades fazendo poses. (Diário de Campo, 11/10/2018)

Como já referi no início deste capítulo, as notas de campo escritas à mão num bloco durante o dia não foram um instrumento muito utilizado por mim durante as observações. No excerto acima, eu estava a escrever sobre as brincadeiras e mencionei isso mesmo às crianças. Então, a Nádía pede-me para ir ver a sua escalada a uma árvore e tirar fotografias.

Muitas vezes as crianças vêm mostrar-me os seus achados para eu tirar fotografias. São plantas, folhas, troncos, sementes, ou muitas outras coisas que descobrem durante as suas explorações. Por algum motivo, estas descobertas despertam a sua atenção e as crianças gostam de exibi-las para a câmara.

A Maria João pede-me insistentemente que veja o que ela encontrou, uma flor, um trevo amarelo. Faz uma composição com uma folha e a flor, mostrando-me e pedindo insistentemente a minha atenção. Tiro fotografias, às vezes as crianças pedem-me que tire fotografias aos achados, outras vezes eu peço para tirar, mas no fundo há uma espécie de comportamento de mostrar coisas ou mostrar-se para a fotografia. Também acontece as crianças dizerem que não querem que eu lhes tire uma fotografia, raramente acontece, mas penso que hoje aconteceu, embora não me lembre exactamente da situação. (Diário de Campo, 10/01/2019)

Ao mostrarem estes achados, as crianças podem estar cientes da minha investigação ou, simplesmente, quererem expor para a câmara aquilo que encontraram. Embora não possamos ter a certeza quanto à sua intencionalidade, podemos perceber como as crianças estão à vontade com a presença da máquina fotográfica.

Todavia, o uso da imagem das crianças na investigação não deixa de ser uma questão que levanta sempre alguns dilemas.

A seguir o Eduardo, o mais pequenino, pediu-me que lhe tirasse fotografias e lhe mostrasse. Assim fiz. É curioso que quando estou a tirar-lhes fotografias me sinto um pouco uma invasora da privacidade deles, então tenho uma sensação que estou a fazer algo que eles podem não querer e tento ser cautelosa. Mas quando tenho estes pedidos para experimentar a máquina e para tirar fotos fico mais descansada. (Diário de Campo, 12/10/2018)

Como podemos perceber pelo excerto, os pedidos de fotografias, como neste caso em que o Eduardo pede fotografias de si próprio, funcionam para mim como uma confirmação da aceitação das crianças quanto à minha presença enquanto investigadora. Na maioria das vezes sinto a sua aceitação. Quando não a sinto, afasto-me e procuro respeitar a distância das crianças.

O Guilherme pedia-me atenção “Joana, olha!”, para eu o ver a andar de baloiço. Tirei fotografias e filmei um pouco também. Estes pedidos de atenção quando eu estou com a máquina, fazem-me pensar que as crianças estão à vontade comigo e com o facto de estarem a ser fotografadas e filmadas. Isto tranquiliza-me enquanto investigadora. Não escondo a máquina nem tento ser discreta, precisamente por isto. Também já houve alturas em que as crianças não quiseram ser fotografadas ou filmadas, por exemplo, a Adelaide no passeio do grupo dos Camaleões ao Parque Infantil. Hoje, pelo contrário, está ali ao meu lado e parece à vontade comigo e com o facto de eu estar com a máquina fotográfica. (Diário de Campo, 25/03/2019)

O assentimento ou não assentimento das crianças quanto à investigação e, em particular, ao uso da máquina fotográfica nunca é definitivo e deve ser constantemente colocado em questão. Como evidencia a descrição acima, o Guilherme solicita o meu olhar em relação a ele a andar de baloiço. Anteriormente, a Adelaide tinha negado que eu tirasse uma fotografia, contudo, na situação acima, já se mostra mais receptiva à minha presença.

Assim, deve existir, por parte do investigador, um constante aferir da predisposição das crianças ao longo de todo o trabalho de campo. Pretende-se uma atitude respeitosa para com as crianças, encarando-as como sujeitos de investigação com direito a tomarem posição perante a investigação.

Relativamente à devolução da investigação às crianças, esta aconteceu posteriormente ao trabalho de campo. O início do mês de Maio de 2019 marcou o final da etapa dedicada à geração de dados. Um pouco depois, em Julho, iniciámos a construção de um livro infantil, no formato de álbum ilustrado, tal como tinha sido realizado no Jardim Kanin, na Noruega. Assim, reuni as principais observações, com as brincadeiras e experiências que se destacaram, de forma a conseguir criar uma história. O documento original foi enviado para o Jardim A Girafa mesmo antes do ano lectivo acabar e as crianças puderam ver e folhear o livro.

Porém, em diálogo com a Emília, directora do Jardim A Girafa, decidimos publicar o livro e imprimir vários exemplares para enviar a todas as crianças como prenda de final de ano. Com a colaboração de uma mãe especialista em artes gráficas, digitalizámos as imagens e paginámos o documento. Enviámos para a gráfica e dividimos as despesas entre mim e a Emília. Chegaram os exemplares, que foram enviados individualmente por correio para casa das crianças, já que estávamos em plenas férias de Verão. De acordo com a Emília, as crianças e as famílias gostaram muito e reconheceram-se nas imagens, embora eu não identificasse ninguém.

5 - Síntese do capítulo

Para nós, fica claro que a utilização de uma metodologia de cariz etnográfico, tem como premissa central escutar a voz das crianças, nas várias dimensões que ela possa ter de expressividade, que não apenas a verbal (ONU, 2009). Ouvir as vozes das crianças para as incluir num texto etnográfico implica uma série de complexidades, problemas, armadilhas e riscos acerca dos quais devemos estar conscientes, assumindo-os em pleno, sem procurar simplificar ou desvalorizar qualquer um deles (Gallacher & Gallagher, 2008; James, 2007; Spyrou, 2011). A única forma de lidar com eles é através de uma constante reflexividade ao longo de toda a pesquisa, que permita um questionar consistente de todas as questões que se forem levantando (Sarmiento, 2011b).

Ao longo do trabalho de campo, os dilemas relacionaram-se sobretudo com o grau da minha interferência nas situações observadas. Procurei sempre não me colocar numa posição de adulta, orientando actividades ou assumindo posições de comando em brincadeiras com as crianças. Todavia, ao observar de perto as interacções diárias entre as crianças, principalmente em conflitos e com o risco de se magoarem, tornou-se, por vezes, difícil evitar intervenções. Em algumas ocasiões,

principalmente com o grupo das Baleias, em que as crianças eram muito novas, senti que o número de adultos era insuficiente e, assim, assumi quase o papel de uma auxiliar. Em certas circunstâncias, fiquei sozinha com o grupo de crianças, como descrevo no último excerto. Ao ar livre, por vezes as crianças correram riscos e, em algumas situações, eu era a única adulta presente ou estava mais perto para impedir incidentes.⁴³

Graue and Walsh (2003) alertam para as implicações de, ao realizar uma investigação etnográfica com crianças, o investigador presenciar situações incómodas em que este se sente responsável. As situações mencionadas pelos autores referem, precisamente, as que implicam o risco de as crianças se magoarem ou quando fazem maldades. Foram também estas as ocasiões mais dilemáticas para mim. Assim, ainda que considere que algumas das minhas intervenções junto das crianças tenham extravasado o que era suposto para a posição de investigadora, a realização de uma etnografia implica uma proximidade no terreno e nas relações que, necessariamente, inclui dificuldades, dúvidas e falhas. A salvaguarda pelas questões éticas constitui uma premissa central no nosso estudo, pelo que consideramos a sua transversalidade ao longo de todas as etapas de investigação, tal como salienta Alderson (2012). Consideramos a importância do momento do pedido inicial de consentimento informado às crianças, mas acentuamos o valor do assentimento, que deve permanecer problematizado ao longo de todo o trabalho de campo, na proximidade da relação entre o investigador e os sujeitos de investigação (M. Ferreira, 2010). O assentimento revela-se uma ferramenta ética especialmente relevante na pesquisa com crianças pequenas e em contextos internacionais, como é o caso nesta investigação.

⁴³ Ver, como exemplo, o episódio da queda ao tanque na rubrica Riscos e Segurança, do capítulo VI sobre os Resultados do Jardim de Infância A Girafa.

Parte 3

Um caminho a ser descoberto

Resultados: Entre o brincar ao ar livre e a participação

Capítulo V – À descoberta do Jardim de Infância ao Ar Livre Kanin

1 – Kanin *Friluftsbarnhage* – o Jardim de Infância ao Ar Livre

O ar livre na identidade do Jardim Kanin

O Jardim de Infância Kanin situa-se na costa oeste da Noruega. *Friluftsliv* ou *vida ao ar livre* é, como temos vindo a desenvolver, uma dimensão central da cultura nórdica em geral e, em particular, da Noruega. Estar ao ar livre na natureza, enfrentando o exigente relevo da montanha e os rigores climáticos do ártico faz parte da vivência natural e ancestral dos noruegueses, bem como dos nórdicos em geral (Beery, 2013), sendo algo que procuram também preservar na educação das novas gerações. Reconhecendo alguns problemas comuns da infância global ocidental, como o aumento da dependência de ecrãs e suas consequências negativas para as crianças, as educadoras do Jardim de Infância Kanin querem transmitir esta cultura de *friluftsliv* às crianças.

Investigadora – O que pensa que o ar livre significa para as crianças?

Educadora Ingunn – Eu penso que cada vez significa mais. Uma vez que a comunidade mudou tanto, porque agora há mais computadores e novas tecnologias na vida das pessoas... então eu acho que é importante não esquecermos de onde viemos, a geração antes da nossa usou a natureza mais do que nós, então... temos que trazer isso de volta. Estar mais ao ar livre e usar a natureza... para encontrar comida e... como sobreviver, ser prático. (Transcrição de conversa com educadora Ingunn, 15/11/2017)

A educadora Ingunn aponta, claramente, para uma origem antiga ligada à natureza e ao ar livre, “de onde viemos”, salientando a importância de “usar” a natureza para sobreviver, procurar comida e ser prático. Como veremos no trecho seguinte, a educadora tem a expectativa de passar esse legado às próximas gerações, para que apreciem a natureza e saibam lidar com os elementos.

Investigadora – Pensa que as crianças levam consigo alguma coisa disto? Desta paisagem exterior?

Educadora Ingunn – Penso que sim. Espero que quando crescerem tenham algo na sua bagagem, que também gostem de estar ao ar livre e... brincar e sobreviver e... está frio no exterior e é Inverno e estamos gelados, é bom que eles sobrevivam mesmo que seja um dia mau. (...) Eles ficam mais fortes por causa disto e aprendem a lidar com coisas difíceis na sua vida.

Investigadora – Acha que isso é importante?

Educadora Ingunn – Sim, eu penso que é importante gelar e ter frio e ter um dia difícil, porque assim conseguem lidar melhor com isso quando crescerem.

(Transcrição de conversa com a educadora Ingunn, 15 /11/2017)

A ideia de fortalecer as crianças pelo contacto com dificuldades, como o frio, o gelo e os dias maus, encontra lugar privilegiado nas vivências ao ar livre e no contacto com os elementos adversos da natureza. Também a educadora Ingrid refere várias vezes que no exterior é possível viver uma variedade de experiências, salientando a importância do perigo, uma vez que permitem às crianças criar ferramentas para mais tarde serem capazes de gerir situações difíceis.

Educadora Ingrid – (...) Queremos dizer que é importante as crianças experimentarem coisas que são perigosas. (...) Porque temos que dar às crianças muitas experiências variadas e diferentes. Coisas que são perigosas, coisas que são assustadoras, coisas que são frias, coisas que são molhadas, coisas que são engraçadas, coisas que são... todas as diferentes experiências são muito importantes para as crianças. (...)

Investigadora – Pensa que isto se relaciona com o ar livre?

Educadora Ingrid – Sim, porque fazemos essas experiências ao ar livre. No interior estamos mais protegidos. Ao ar livre as crianças usam mais o corpo todo, trepam, correm...”

(Transcrição de conversa com a educadora Ingrid, 15/11/2017)

Mais à frente, num outro capítulo, iremos debruçar-nos com maior profundidade acerca da dimensão de dureza das experiências ao ar livre neste Jardim de Infância, ligadas a aspectos culturais nórdicos e forma particular de olhar para as crianças.

A mesma educadora, numa outra conversa, manifesta também preocupações quanto ao sedentarismo das novas gerações e ao excesso de actividades estruturadas, com conseqüente falta de tempo para brincar ao ar livre.

Educadora Ingrid – Actualmente (as crianças) passam o dia todo sentadas, os pais levam-nas de carro a actividades desportivas...

Investigadora – Quer dizer que essa é a experiência das crianças agora?

Educadora Ingrid – Sim, não temos tempo, porque vamos fazer todas as outras coisas. As crianças não brincam tanto ao ar livre hoje em dia porque estão muito ocupadas. Voltam para casa do jardim de infância ou da escola, se calhar não jantam, vão logo para a música, futebol e muitas vezes os pais levam-nos de carro. Aqui em Marli⁴⁴ temos sorte, podemos ir de bicicleta a todo o lado, mas os pais levam as crianças de carro.

Investigadora – Mesmo que consigam andar de bicicleta?

⁴⁴ Todos os nomes de localidades mencionados nesta tese são fictícios, de forma a preservar a confidencialidade e anonimato dos participantes no estudo.

Educadora Ingrid – Sim, ou caminhar. E quando chegas ao campo de futebol para treinar está lá o treinador a dizer-te o que tens de fazer. E na minha infância não era assim, nós fazíamos as coisas por nós próprios, compreendes?

(Transcrição de conversa com a educadora Ingrid, 17/11/2017)

Como podemos analisar pelos comentários acima, a conexão ao ar livre, à natureza, o brincar ao ar livre, o contacto com dificuldades ao ar livre, as diferentes experiências na natureza, são concepções bem enraizadas no pensamento das educadoras, que se tornam eixos estruturantes das práticas pedagógicas da Jardim Kanin, fazendo parte da sua identidade particular.

História

A história do Jardim de Infância ao Ar Livre Kanin começa em 2004. O Jardim nasce da iniciativa particular de duas educadoras e constitui-se como uma instituição de natureza privada.

A educadora Ingrid refere como, juntamente com outra educadora, funda o Jardim Kanin. Nas suas palavras, já trabalhavam num outro jardim de infância, mas sentiam que não tinham tempo para estar com as crianças, uma vez que estavam constantemente a interromper o dia com as crianças para fazer reuniões.⁴⁵ Esta terá sido uma das motivações centrais para a criação do seu próprio projecto educativo, numa iniciativa de natureza privada.

Em 2007, o Jardim desdobra-se em dois grupos, situados em dois locais diferentes. A partir de 2016 volta a ser apenas um grupo, localizado junto aos jardins do Campus Universitário. De acordo com o que está definido no Plano Anual do Jardim para 2017/2018, o foco é “usar a natureza e a vida ao ar livre no trabalho educativo”.

De acordo com a educadora Ellen, as duas educadoras que começam o Jardim Kanin mais tarde convidaram-na também a fazer parte da equipa. A educadora Ellen refere em conversa informal que todas elas apreciam a vida ao ar livre:

Então, nós as três gostamos de estar ao ar livre e fazer coisas cá fora e achamos que podemos fazer tudo cá fora, não precisamos de estar no interior. Podemos fazer coisas ao ar livre, podemos experimentar coisas ao ar livre, mais do que no interior... (Transcrição de conversa com a educadora Ellen, 15/11/2017)

⁴⁵ A conversa informal não se encontra registada. Em visitas a outros jardins este aspecto da educação de infância na Noruega foi confirmado e discutido informalmente na Universidade com outros professores e investigadores.

Relativamente ao foco no ar livre, o Plano Anual do Jardim⁴⁶ refere que:

A natureza e o jardim de infância ao ar livre oferecem muitos benefícios, como: a natureza é um bom *playground*; acontecem poucos conflitos entre as crianças; as crianças brincam melhor e a brincadeira torna-se mais criativa; as crianças dominam novos desafios; as crianças descobrem a natureza; as crianças obtêm melhor resistência e controlo corporal; a natureza como *playground* estimula o desenvolvimento motor.⁴⁷

A ideia-chave, já mencionada pela educadora Ingrid, é a existência de espaço e tempo para as crianças. Em conversa, a educadora encontra algumas dificuldades em transmitir o conceito em inglês, mas percebemos a importância deste aspectos, nas suas palavras:

Educadora Ingrid – Dissemos tempo, espaço e... não é silêncio⁴⁸. Tempo... “Rom, ro og tid”⁴⁹

Educadora Ellen – Ter tempo suficiente?

Educadora Ingrid – Não... nós queremos dar às crianças espaço... queremos dar-lhes...

Educadora Ellen – Muito tempo, não?...

Educadora Ingrid – Sim, não estar sempre a olhar para o... (aponta para o relógio) (...) Quando estão a brincar ou a fazer actividades queremos – é um ideal, claro – queremos que elas tenham tempo para o fazer.

(Transcrição de conversa com a educadora Ingrid e a educadora Ellen, 16/11/2017)

A expressão “Rom, ro og tid” é usada pela educadora Ingrid, mas também aparece no Plano Anual do Jardim ao determinarem a forma como pretendem trabalhar com a participação da criança:

Ter espaço, tempo, quietude, paz e liberdade ao longo de todo o dia; adultos responsivos, presentes e que levam as crianças a sério; conversas infantis (espontâneas ou planeadas); planeamento (as crianças estão envolvidas e planeiam).⁵⁰

Salientamos a ligação entre o tempo e a participação da criança, segundo as directrizes apontadas no Plano Anual do Jardim. O propósito é de proporcionar às crianças uma sensação de ter tempo, de ter

⁴⁶ O documento não se encontra referenciado por conter elementos que identificam a instituição.

⁴⁷ Traduzido do norueguês com o auxílio da ferramenta Google Tradutor.

⁴⁸ Em inglês a educadora emprega a palavra “quiet”, que aqui traduzimos para “silêncio”. Mas poderia querer dizer também: calma, quietude, tranquilidade, sossego

⁴⁹ A expressão “Rom, ro og tid” é difícil de traduzir. Parece estar relacionada com a sensação de ter tempo, espaço, paz, tranquilidade e liberdade para simplesmente estar presente no aqui e agora, de acordo com conversas informais não registadas com as educadoras.

⁵⁰ Traduzido do norueguês com o auxílio da ferramenta Google Tradutor.

tranquilidade durante o dia para poderem conversar com as crianças, levando a sério aquilo que expressam. Este aspecto parece-nos fundamental e por isso será aprofundado num capítulo posterior.

Espaços

O Jardim de Infância ao Ar Livre Kanin fica situado numa zona rural da costa oeste norueguesa, numa área de floresta, a aproximadamente 100 metros do fiorde. Nas imediações do Jardim existe um pólo universitário e zonas habitacionais de características dispersas, como pequenas quintas ou vivendas.

A estrutura física do Jardim inclui um edifício principal e um pequeno edifício de apoio onde são os arrumos. Quem veja o espaço sem crianças dificilmente o identifica como uma instituição educativa, uma vez que possui características semelhantes às de uma casa de habitação familiar, que seria a sua função original. As adaptações são sobretudo interiores, ao nível do mobiliário adequado à presença de crianças. Assim, este Jardim não possui os atributos habituais identificativos de uma instituição educativa: não tem vedação ou gradeamento à sua volta, como já foi referido; não tem uma placa impressa com nome da instituição descrevendo “Jardim de Infância Kanin” à porta; a arquitectura do edifício não se destaca das restantes habitações circundantes, nem no material nem no design; é um edifício em madeira de pequenas dimensões, ou seja, a dimensão de uma habitação unifamiliar.



Fotografia 7 (A): Vista aérea do Jardim Kanin (fonte: Google Maps, 02/11/2021)

Imagem 1: Ilustração da frontaria do Jardim Kanin (fonte: autora, 13/11/2017)

O espaço exterior é amplo, com algumas estruturas dispersas para as crianças brincarem, como duas pequenas casas, um balancé, um carro de madeira, uma caixa de areia, algumas cordas com pneus

penduradas em árvores e uma estrutura de madeira manufacturada. Durante a minha estadia, foi acrescentada uma lona/tenda a cobrir uma área de bancos corridos manufacturados e ainda um círculo de troncos cortados. Também conta com um edifício secundário para arrumos, com estrutura semelhante à casa principal, mas de dimensões mais reduzidas. A amplitude da área permite uma dispersão das estruturas fixas de brincar que contribui para a não identificação imediata da instituição como jardim de infância.

O Jardim Kanin possui ainda um terreno situado a alguns quilómetros a que chamam *Leikeplassen*⁵¹. Neste local estão vários equipamentos, como uma tenda Lavuu equipada com fogão a lenha, baloiços, cordas, estruturas de madeira, uma casinha de madeira e um slide. O grupo de crianças vai frequentemente ao *Leikeplassen* passar o dia, brincar e fazer actividades. Este espaço ao ar livre é uma das *áreas de referência* do Jardim Kanin, tendo em conta a nomenclatura referida por Lysklett and Berger (2017).

Além disso, o Jardim dispõe de uma carrinha de dezanove lugares para deslocações a diferentes espaços localizados a distâncias de alguns quilómetros, geralmente entre cinco a quinze minutos de viagem e nunca superiores a vinte minutos para as crianças não ficarem cansadas, de acordo com o depoimento da educadora. As notas de campo a seguir apresentadas registam esta regra:

Fomos de carrinha, foi a viagem mais longa que fizemos durante a minha estadia, uns quinze minutos. A educadora Ingrid referiu que não fazem percursos de carrinha superiores a quinze-vinte minutos para que as crianças não fiquem cansadas só da viagem. (Diário de Campo, 17/11/2017)

Têm também um barco que utilizam para passeios no fiorde que fica nas proximidades, para visitar as ilhas vizinhas e pescar caranguejos.

Pela sua localização privilegiada numa zona de floresta, o Jardim de Infância Kanin encontra, logo à saída da porta, um enquadramento natural favorável ao seu propósito de proporcionar às crianças experiências em ambientes exteriores. A zona é livre de carros, existindo apenas acessos a casas nas imediações do Jardim. A ligação às águas do fiorde é facilitada pela curta distância, bem como aos jardins da universidade, que, à semelhança do Jardim, não possui vedações, possibilitando uma livre circulação entre as áreas.

A existência da carrinha, ou *minibus*, como lhe chamam no Jardim, permite realizar saídas a distâncias um pouco superiores, como acontece com frequência, de acordo com o que pude observar ao longo

⁵¹ As educadoras traduziram para o inglês como “playground”.

das cinco semanas em que estive lá. Nestas cinco semanas, a minha estadia em trabalho de campo teve lugar ao longo de quinze dias completos. Nestes quinze dias, saímos dez vezes de carrinha. Os espaços visitados incluíram uma montanha, um rio, três vezes ao parque infantil do Jardim, a duas quintas, a um bosque temático, ao fiorde para andar de barco e a uma cascata. A variedade de espaços é significativa, marcada pelo carácter rural da zona.

Tempos

O Jardim de Infância Kanin estrutura o seu dia em torno das saídas ao exterior. Mesmo que fiquem na área envolvente do Jardim, o eixo do dia está nessa vivência exterior. Desta forma, o modo como as rotinas se organizam ilustra esta prioridade. De manhã, o Jardim abre às 7h e as crianças vão chegando e brincam com os brinquedos e jogos no interior da/s sala/s até aproximadamente às 9h. Entre as 9h e as 10h as crianças comem o pequeno-almoço e há uma reunião de grande grupo. Por vezes comem e vão logo brincar para o exterior. Outras vezes reúnem-se todos primeiro e só depois comem. O momento da reunião é orientado por uma das adultas e pode incluir uma história, uma pequena encenação com fantoches ou uma canção acompanhada à viola. Nesta ocasião, geralmente, dialogam sobre os planos para o dia. As educadoras apresentam propostas, mas as crianças também têm oportunidade de se expressar.

Pelas 10h as crianças vão vestir as roupas de chuva para sair. É um momento muito específico do horário, tratando-se de uma parte importante da rotina diária. É a ponte entre o interior e o exterior do Jardim. Existe uma sala/vestiário, onde as crianças têm as suas roupas arrumadas em cabides com prateleiras e bancos dispostos ao longo das paredes. Cada criança tem o seu espaço de arrumação específico e, neste momento, é suposto vestir alguma roupa interior de lã extra e depois a roupa impermeável, calças e casaco de chuva ou fato completo e por fim as golas, os gorros e as luvas, no caso de estar mesmo muito frio. As crianças podem contar com as adultas disponíveis para ajudar, embora muitas das crianças sejam autónomas e vistam-se totalmente sozinhas. Junto à saída, calçam as galochas.

A seguir, perto das 10h30, as crianças acompanhadas pelas educadoras dirigem-se para fora do Jardim, ficando na área exterior circundante ou saindo de carrinha para um passeio.

Caso saiam, cerca das 10h30 o grupo faz o percurso até ao local destinado para a saída, de carrinha ou a pé. A seguir, e até à hora do almoço, o grupo caminha, explora e brinca.

Entre as 12h e as 13h, é a hora do almoço. Cozinham ou distribuem a comida já feita anteriormente e fazem o piquenique.

Depois do almoço, as crianças continuam a explorar e a brincar até perto das 14h30. Neste intervalo há uma das crianças mais novas que, por vezes, dorme a sesta. Quando estamos no Jardim, a criança dorme dentro de uma alcofa, no carrinho de bebé, ao ar livre ou debaixo do alpendre, se estiver a chover.

Pelas 15h as crianças já estão de volta ao Jardim, permanecendo muitas vezes no exterior a brincar até à hora de os pais as virem buscar. A partir das 15h os pais começam a chegar para virem buscar as crianças⁵², mas o Jardim encontra-se aberto até às 17h.

Pessoas

A equipa de adultas do Jardim kanin é constituída pela educadora Ingrid, que é directora e co-proprietária juntamente com a educadora Ellen. A educadora Ellen é trabalhadora profissional, que equivale em Portugal à posição de auxiliar de acção educativa. A educadora Ingunn é a líder pedagógica e educadora de infância. Para facilitar, e porque não foi perceptível para mim nenhuma distinção laboral entre as três, refiro-me a todas como educadoras. Este aspecto parece-me relevante, uma vez que pressupõe uma igualdade e equilíbrio entre as profissionais notável. Sabendo que apenas uma delas teria a licenciatura em educação de infância, as três assumiam todos os trabalhos pedagógicos, desde orientar a reunião da manhã, ajudar as crianças a vestirem-se, comer com as crianças, preparar o almoço, carregar as mochilas com roupa, comida e outros materiais, realizar actividades com as crianças, organizar o almoço, acompanhar as crianças quando queriam fazer as suas necessidades fisiológicas, entre outros. Relativamente à condução da carrinha esta está a cargo apenas da educadora Ingrid e da educadora Ellen, já que exige uma licença especial de condução.

Além das três educadoras principais, há mais adultas que esporadicamente vêm cobrir faltas. Enquanto realizei o trabalho de campo conheci três, a Astrid, a Randi e a Sissel. Tal acontece porque as educadoras principais têm um dia livre por semana à vez, já que ficam mais tempo ao final do dia para fazer reuniões da equipa. Geralmente, estão, pelo menos, três adultas por dia com as crianças. As educadoras explicaram-me que fazem questão de estar o dia todo com as crianças e, por isso, não têm intervalos e os tempos de reunião são desfasados dos tempos lectivos.⁵³

O grupo de crianças dezasseis crianças, com idades compreendidas entre os dois e os seis anos. Assim, estando três adultas e dezasseis crianças, o ratio é, aproximadamente, entre 1/5 e 1/6. Muitas

⁵² Na Noruega, em geral, o dia de trabalho termina mais cedo do que em Portugal, decorrendo entre as 8h e as 15h, com um pequeno intervalo de almoço, de acordo com observações informais.

⁵³ De acordo com conversas informais não registadas com as educadoras e em sintonia com as minhas observações em visitas que fiz a outros Jardins, não costuma ser assim. Ou seja, nos jardins de infância noruegueses, por vezes os educadores saem porque têm uma reunião institucional a meio do dia, deixando o grupo de crianças com as auxiliares. Isto porque devem incluir todo o trabalho profissional dentro do horário lectivo.

vezes, não estavam todas as crianças presentes. Por outro lado, o ratio mais elevado que observei foi uma saída apenas com a educadora Ingunn e seis crianças mais velhas.

Por vezes, fazem subdivisão do grupo utilizando o critério das idades. Geralmente, dividem o grupo entre as crianças mais velhas, que vão para a escola no próximo ano, e as restantes ou mais novas.

Actividades

Ao longo das semanas no Jardim Kanin, as crianças estão praticamente todo o tempo a brincar. É difícil encontrar uma nomenclatura consistente para caracterizar as vivências das crianças ao ar livre. Podemos incluí-lo na diversidade de designações relativas ao brincar ao ar livre, mencionadas anteriormente no primeiro capítulo, como brincar livre, brincar não-estruturado ou brincar auto-dirigido. Estas actividades lúdicas são, sobretudo, caracterizadas por explorações livres e brincadeiras iniciadas pelas próprias crianças. Exceptuando os tempos em que estão a comer, a vestir-se para sair ou na reunião inicial do dia, as crianças têm margem para concretizarem as suas ideias e criarem as suas próprias iniciativas no brincar.

As saídas constituem, como dissemos, o eixo do dia. Decorrem geralmente das 10h30 às 14h30. Nos passeios, as crianças podem brincar e explorar de forma autónoma, mas sempre com a presença do adulto.

Destacamos a valorização da herança cultural tradicional nestas saídas que revelam o património identitário norueguês e da própria região, como a agricultura, a pecuária e a pesca. Estas actividades encontram expressão na vida diária do Jardim, nas visitas às quintas, nos passeios de barco pelo fiorde e nas caminhadas por diferentes tipos de paisagens naturais, como as zonas de floresta, montanha, rio e cascata.

As visitas às quintas proporcionaram às crianças o contacto com actividades agrícolas diversas e a realização de algumas tarefas. Salientamos como o contacto directo com agricultores e as actividades agrícolas concretas concorre para o impacto da experiência nas crianças.

Nesta região de fiordes, a utilização de barcos é, também, bastante frequente, quer pequenos para utilização mais individual ou familiar, quer de grandes dimensões, como os ferryboats ou cargueiros. Os portos têm barcos que as pessoas utilizam com frequência para navegar pelo fiorde, ter acesso às ilhas, pescar e realizar diversas actividades de recreio e lazer. A existência de um barco neste Jardim, permite assim a exploração de actividades relacionadas com o fiorde, ligadas às raízes históricas do país e da região, aproveitando a própria geografia natural. Através da pesquisa no banco de imagens existente no site do Jardim, são numerosas as viagens de barco que as crianças têm oportunidade de

realizar. Nesses passeios, as crianças vestem os coletes, entram e saem do barco e circulam pelo cais, experienciando diversos rituais da vida ligada ao mar. As viagens podem ser de passeio, visita a ilhas ou para pesca de diferentes espécies de peixes e crustáceos.

As actividades são o cerne desta investigação que tem na acção da criança o seu principal foco. Assim, não nos alongaremos muito neste ponto, uma vez que será tratado ao longo dos próximos pontos de forma mais aprofundada.

2 – Temas que se destacaram no Jardim Kanin

2.1 - Os passeios e as paragens

Tal como já abordámos anteriormente, à semelhança de muitos outros jardins de infância na Noruega e por toda a Escandinávia que utilizam com frequência os ambientes exteriores na sua prática pedagógica, este Jardim assenta a sua filosofia na cultura *friluftsliv*, intitulado-se em norueguês *friluftsbarnhage*. Associada a esta tradição nórdica, há uma herança ligada aos passeios na natureza presentes na história dos jardins de infância ao ar livre, como vimos pelas já mencionadas *Mrs Flatau walking preschools* dinamarquesas e pelo Tomm Murstad, o instructor de ski que levava as crianças para a floresta fora da cidade de Oslo (Lysklett, 2017). De acordo com o autor, mais tarde, no primórdios dos anos 70, vários jardins de infância na Noruega levavam as crianças para pequenos passeios e viagens na natureza. Na mesma linha, Nilsen (2012) identifica a existência de *práticas nómadas* no jardim de infância norueguês do seu estudo, com saídas ao exterior e caminhadas por vários locais na natureza.

Assim, os passeios e caminhadas na natureza encontram-se ligados ao nascimento dos jardins de infância ao ar livre, apresentando um valor fundamental na estruturação dos dias no Jardim Kanin do nosso estudo. Ao longo dos quinze dias de observação, onze implicaram caminhadas, algumas em áreas mais afastadas, outras nas proximidades do Jardim. A educadora Ingrid refere-se à importância destes percursos a pé para as crianças, dizendo que fazem questão de incluir uma caminhada entre o ponto em que estacionam a carrinha e o local de destino⁵⁴. A educadora Ellen justifica a escolha de um percurso pelo meio do bosque, em vez da estrada de alcatrão:

O trilho tem musgo fofinho, lama, desniveis, raízes... podíamos ter ido pelo caminho principal, mas aqui é mais interessante, diz a educadora Ellen. (Diário de Campo, 31/10/2017)

⁵⁴ Conversa informal não registada.

Caminhar pela natureza permite à criança exercitar a sua mobilidade, neste caso em espaço natural. O investigador Neto (2007) realça a importância da mobilidade das crianças, já que essa actividade ancestral do ser humano lhe permite contactar com o meio que o envolve e adaptar-se a ele de forma evolutiva. O autor afirma ainda que é através do jogo e do brincar que esta vivência do espaço acontece, possibilitada exactamente pela possibilidade de se locomover.

As caminhadas e passeios proporcionam, por si só, um leque muito variado de experiências às crianças. Sair do espaço mais familiar, com a possibilidade de ser surpreendido pelo que se encontra no caminho é um pretexto para uma deambulação, ao sabor da curiosidade, como veremos a seguir, evocando Walter Benjamin e o espírito de *flâneur* (Duarte & André, 2017).

Ao longo dos dias em que estive no Jardim de Infância Kanin, durante as caminhadas e percursos feitos a pé com as crianças, um dos aspectos que cedo se destacou para mim foram as sucessivas e frequentes paragens que acontecem durante esse caminho. *Parar* é uma constante. E este *parar* é um acontecimento maioritariamente dirigido pelas crianças. Apesar das diferenças linguísticas, rapidamente aprendi a distinguir uma palavra: “sjå!”, pronunciada com a sonoridade aproximada a “chô” e que significa “olha!”. Esta palavra funcionava como uma senha utilizada pelas crianças para muitas das paragens. Alguma coisa no caminho capta a atenção de uma criança e esta alerta a educadora ou outra criança, apontando e exclamando com entusiasmo “sjå!”.



Fotografia 8 (A): Criança aponta para boneco que vê no caminho (fonte: autora, 31/10/2017)

O motivo é sempre suficientemente interessante para se parar, observar com atenção, conversar sobre e explorar um pouco mais. Em quinze dias de observações a acompanhar o grupo nas suas caminhadas pela natureza, são raros os momentos em que as crianças não puderam parar. Ao longo dos restantes dias em que estive no Jardim nunca as paragens das crianças pareceram interromper o ritmo do dia nem os planos dos adultos.

Assim o confirmam as notas de campo, logo no primeiro dia de observações, em que a proposta era subir à maior montanha da ilha:

A subida é bastante íngreme, subimos por umas escadas feitas por nepaleses que aqui estiveram (...). Fomos subindo, iam parando de vez em quando, o mais pequeno foi às cavalitas a partir de certo ponto. Um grupo ia mais à frente, outros mais atrás, cada um ao seu ritmo. (Diário de Campo, 18/10/2017)

Passamos uma ponte, onde crianças e adultos pararam para espreitar a água que corria. (Diário de Campo, 18/10/2017)

Esperámos por todos na ponte e continuámos. Até chegar aos dois montes de pedras onde parámos a beber água directamente de um ribeiro. (Diário de Campo, 18/10/2017)

Parámos e uma educadora estava a contar uma história, ou situação, algo que chamou a atenção das crianças. Já lá estavam algumas crianças a ouvir, juntaram-se outras. (Diário de Campo de 18/10/2017)

Nas fotografias do primeiro dia são também frequentes as imagens de paragens. As crianças param para apanhar pedras, param para se sentar juntas, param para explorar as zonas perto do caminho, param para observar o rio na ponte, param logo a seguir para tirar uma fotografia de grupo.





Fotografias 9 (A, B; C, D, E, F): Paragens das crianças no percurso de subida à montanha (fonte: autora, 18/10/2017)

Neste primeiro dia o caminho é uma subida acentuada, as paragens justificam-se pela necessidade de descansar. Porém, os dias posteriores confirmam que estas paragens ultrapassam o mero descanso físico, como iremos analisar seguidamente.

No segundo dia, a visita a uma quinta nas proximidades do Jardim de Infância implica uma viagem de carrinha de alguns minutos e um trajecto feito a pé. Na vinda, as crianças e a educadora fazem todo o percurso a pé, entre a quinta e o Jardim. Nesse caminho, as crianças param por diversas vezes: apanham pedras grandes e sentam-se a brincar com elas; observam a cerca dos animais; param para conversar entre elas; abrandam o passo para brincar nas poças de água; encontram um gatinho do outro lado de uma rede e tentam fazer-lhe festinhas; e passam numa parte da estrada que é uma grelha para escoamento de águas e experimentam atravessá-la de gatas. Os itinerários são abundantes em estímulos que chamam a atenção das crianças. Havendo tempo, a própria caminhada é o destino do brincar.



Fotografias 10 (A, B, C, D, E, F): Paragens das crianças em percursos a pé (fonte: autora, 19/10/2017)

Estas paragens no caminho constituem oportunidades para explorar de perto o ambiente próximo e, acima de tudo, brincar. São momentos que nos lembram a importância de estar atentos a pormenores do percurso e como as crianças são peritas nessa arte. Também nos ensinam a aproveitar os recursos desse manancial infinito que é a natureza.

Na fotografia 8 (A) apresentada no início deste tema, uma criança às cavalitas da educadora aponta para um grande boneco que está pendurado nas árvores. Neste dia, o sexto da recolha de dados, o passeio foi ao “Eventyr Skogen”, ou “Bosque dos Contos de Fadas”. Este bosque inclui uma exposição ao ar livre de bonecos e construções que representam várias cenas dos Contos de Fadas infantis.



Fotografias 11 (A, B): Crianças observam bonecos no Bosque dos Contos de Fadas (fonte: autora, 31/10/2017)

A educadora Ellen explica que este “Bosque dos Contos de Fadas” foi feito por um casal – ela tricou os bonecos, ele fez as construções em madeira. Puseram olhos em vários sítios. As crianças param, mexem nos olhos, vão ver e explorar... aparecem então bonecos enormes! Ficam a ver, não se aproximam muito. Ali está um “grisen”, um porco numa pedra! Mais à frente está a “Eventyr Vegen” (Rua dos Contos de Fadas), onde a cada passo está representada uma cena dos contos de fadas – os três porquinhos, Hansel e Gretel, a Branca de Neve, a Panqueca. Querem ver, tocar. Os adultos alertam para o cuidado no mexer, mas não impedem de o fazer. Há muito diálogo entre crianças e adultos, a educadora Ellen vai contando pelo menos uma parte de algumas histórias, como a da Princesa da Ervilha.

Há muitos pormenores chamativos que as crianças vão ver ao perto, apontam com frequência e chamam o adulto. (Diário de Campo, 31/10/2017)

As fotos seguintes são alguns exemplos de mais paragens no caminho realizadas nesse mesmo dia.





Fotografias 12 (A, B, C, D, E, F, G, H): Paragens das crianças no caminho para o Bosque dos Contos de Fadas (fonte: autora, 31/10/2017)

O que nos chama a atenção, em especial nestas paragens que temos examinado, é a ausência daquilo a que podemos designar *pressa pedagógica*, uma urgência em alcançar o objectivo final planificado. Assim, permite-se que crianças e adultos, descontraidamente deambulem na natureza, como *flâneurs*, de Walter Benjamin (Duarte & André, 2017), sem pressão em alcançar uma meta imediata. É certo que o percurso a pé tem um final, o propósito de chegar a um determinado local, que foi previamente escolhido. Contudo, esta finalidade dilui-se, pois não há urgência em chegar lá. Então, a flexibilidade no tempo do percurso a pé possibilita uma caminhada feita ao sabor da curiosidade. Esta deambulação, válida em si mesma, é um território fértil para descobertas, perguntas, observações, curiosidade,

maravilhamento e, claro, brincadeiras. Se o ritmo é, como disse anteriormente, marcado pelos “olha!” das crianças, as educadoras não têm previamente uma cartilha de respostas a perguntas que poderão surgir. Tampouco impõem determinados temas, assuntos ou questões nessa deambulação. Certamente que umas crianças vêem umas coisas, outras crianças verão outras, de modos distintos, podendo viver experiências diversas.

(...) saímos da carrinha e começamos a caminhada – primeira paragem: mesmo na entrada há uns ferros para impedir os carros de passar, ótimos para trepar e treinar o físico, pendurar, passar por baixo, caminhar em cima... a seguir, as poças de água – dão para treinar o salto em comprimento, chapinar, caminhar pela água... a educadora Astrid dá balanço com mais duas crianças pela mão e saltam! As crianças voltam várias vezes atrás para saltar uma e outra vez... não há pressa. Tudo é motivo para aproveitar e brincar. Duas crianças sobem uma pequena encosta, juntam-se mais duas. Há uma poça com a forma de um “rumpetroll” (girino)! Há um tronco para sentar... (Diário de Campo, 31/10/2017)

Temos aqui destacado o protagonismo das crianças enquanto motores para as paragens nos percursos feitos a pé, mas por vezes são também as educadoras lançar propostas de exploração durante os percursos. Contudo, não as monopolizam nem as fecham, mantendo um diálogo aberto constante com as crianças, de um para um, sem levantar a voz, sem se dirigirem ao grupo todo em uníssono, sem procurar o silêncio de uma plateia quieta para serem ouvidas por todo o grupo ao mesmo tempo. Assim acontece no quarto dia de recolha de dados, em que o grupo de crianças fica no Jardim. Choveu, mas o dia está ameno e há muita água no chão para brincar. No decurso do dia, resolvem ir apanhar maçãs a uma macieira na área verde perto da Universidade local, que se situa mesmo ao lado do Jardim e, mais tarde, dão um passeio pelas redondezas.

Nos percursos, a educadora faz algumas propostas de observações e experiências. Logo a seguir ao almoço, a educadora vai dar um passeio com algumas crianças, levando consigo bolachas. Vão dar comida a um pequeno ratinho que mora na base de um tronco de árvore ali perto, como podemos ver nas imagens a seguir apresentadas.



Fotografia 13 (A, B, C, D): Crianças dão bolachas ao “pannekakke mus” (fonte: autora, 25/10/2017)

Nas imagens, a educadora Ellen distribui bolachas pelas crianças e elas depois colocam no buraco do ratinho, falam com ele, há diálogos entre crianças e educadora.

De volta cá fora, vamos visitar o “pannekakke mus” (ratinho das bolachas) – um habitante das redondezas do Jardim, explica a educadora Ellen. Algumas crianças juntam-se. A educadora tenta chamar mais algumas, mas só vão cinco. Passamos numa árvore que está a deixar cair muitas folhas, a educadora diz que apanhar uma em queda é como apanhar a felicidade! As criança tentam apanhar também... todos saltam e esforçam-se por apanhar as folhas! É difícil! Quase não se consegue! Seguimos viagem, chegamos ao suposto buraquinho onde supostamente vive o “pannekakke mus”, a educadora Ellen distribui bolacha maria aos bocadinhos para as crianças darem, todos tentam dar... as sobras comem as crianças! Mais acima há outro buraco e ainda mais acima está a piscina do rato, dizem as crianças! (Diário de Campo, 25/10/2017)

As próximas imagens mostram outra interacção entre crianças e adultos durante o passeio desse dia. Na linha de cima, a educadora vê uma árvore de tronco largo e decide abraçá-la para a medir e as crianças juntam-se a ela. Nas fotografias de baixo, mais adiante, uma criança vê uma enorme árvore e corre para a abraçar e medir. A educadora e outras crianças juntam-se a ela.



Fotografias 14 (A, B, C, D): Educadora e crianças abraçam árvore (fonte: autora, 25/10/2017)

Como podemos ler nas notas de campo desse dia:

Continuam a viagem. Duas crianças, amigas, vão de mãos dadas, partilham a viagem. A educadora Ellen vê uma árvore grande e encosta-se tentando medir com a ajuda das crianças. Juntam-se várias à volta da árvore – “fire”! (ou seja, quatro pessoas, é a medida da árvore) Uma criança vê outra árvore enorme no jardim! Uma criança corre para a medir, junta-se a educadora e outras crianças, todos à volta da árvore! (Diário de Campo, 25/10/2017)

Assim, a educadora, de forma espontânea, vai abraçar a árvore, instigando a sua medição. Algumas crianças juntam-se a ela naturalmente. Mais à frente, já é uma criança a lançar nova proposta de medição de outra árvore, havendo assim uma partilha de iniciativa. E, agora é a vez da educadora se juntar a ela, criança.

Acerca da influência e participação das crianças em contextos de jardim de infância, Emilson and Folkesson (2006) observam que quanto maior é o controlo adulto nas actividades quanto à sua forma e conteúdo, menor é a possibilidade de a criança participar e ter influência no que acontece. Pelo

contrário, se o controlo for fraco, mas não ausente, a criança tem mais oportunidades para influenciar, para fazer as suas próprias escolhas e tomar iniciativas.

Podemos assim perceber que nestas situações de paragem as crianças têm margem para participar e influenciar o seu próprio percurso, já que a iniciativa parte maioritariamente delas e podem fazer escolhas quanto ao sítio onde vão parar ou acerca do que aí vão fazer.

De acordo com Maynard et al. (2013), ao ar livre são as crianças que se encontram numa posição de maior controlo sobre as actividades. Ao escolherem o que querem fazer, como e com quem, acabam por se envolver de forma mais intensa nas suas acções.

2.2 - A dureza da experiência ao ar livre

A experiência de fazer investigação num país diferente do nosso traz consigo muitas surpresas, estranhezas, desconfortos, dúvidas e perguntas. A etnografia implica que o investigador esteja presente com os sujeitos da investigação, a viver e a partilhar as situações do dia-a-dia. Não somos completamente nativos, contudo há uma aproximação aos sujeitos que nos leva a procurar enquadrar o que vemos e vivemos no contexto cultural onde, de repente, estamos imersos (Graue & Walsh, 2003; Sarmiento, 2011b). Por outro lado, levamos sempre a nossa bagagem connosco – a física, a intelectual, a emocional e a cultural.

Enquanto investigadora, estava ciente, à partida, de algumas diferenças culturais que me poderiam provocar estranheza e desconforto, graças à experiência prévia durante o Erasmus neste mesmo local. Ainda assim, certos acontecimentos, no momento em que ocorreram, confrontaram-me especialmente e abalaram-me como investigadora, como investigadora estrangeira, como aprendiz, como educadora de infância e como pessoa. E uma das categorias de acontecimentos que mais me desafiaram foi, sem dúvida, a dureza da experiência ao ar livre para as crianças. O embate dos elementos, o desconforto de estar exposto ao frio e à chuva, o brincar com riscos reais como mexer em facas, subir a alturas ou andar em terreno pedregoso e desnivelado, são vivências frequentes com as quais as crianças estão familiarizadas.

Como aludi, seria expectável que a minha estadia na Noruega anos antes, neste mesmo Jardim de Infância, me preparasse para encarar com relativa naturalidade certos episódios relacionados com os riscos, o clima adverso, o desconforto e rudeza do ar livre. Porém, logo no primeiro dia, surge uma situação que me levanta dúvidas.

Uma das crianças, que vinha de mão dada comigo na subida, pára junto a uma ponte com outra criança, mas de lado, ou seja, numa parte sem guardas. As duas crianças observam o riacho a correr

entre as rochas, mais abaixo, a uma altura considerável. Esta é a descrição nas minhas notas de campo:

Passamos uma ponte, onde crianças e adultos pararam para espreitar a água que corria. Duas crianças colocaram-se muito perto da beira de umas pedras altas a olhar para baixo! Uma estava sentada numa pedra e outra estava de pé a olhar para baixo. Aqui eu fiquei alarmada mas, não querendo assustar as crianças, perguntei rapidamente à educadora Astrid se as crianças poderiam estar ali, se era seguro. Ela então disse, tranquilamente, a uma das crianças que estava em pé para não ultrapassar determinado limite – que é estar sentado numa pedra. A criança que estava de pé afastou-se e a outra criança que estava sentada continuou a observar. (Diário de Campo, 18/10/2017)

A minha posição enquanto investigadora no terreno faz-me não intervir de imediato, sabendo que, à partida, a noção de perigo e risco não é igual para mim e para as crianças ou educadoras ali presentes, considerando as diferenças existentes na percepção entre norte e sul da Europa (Sandseter et al., 2020). Porém, não querendo descuidar a segurança das crianças, peço opinião à educadora Astrid, que estava mais perto de mim. Apesar de os adultos saberem o meu papel ali, o facto de eu estar presente nas situações e perto das crianças pode levá-los a assumir que *tomo conta delas*, delegando em mim, ainda que de forma implícita, alguma responsabilidade. O problema surge quando não sei que parâmetros utilizar para avaliar as situações e se é adequado interferir ou não. Enquanto investigadora-etnógrafa a realizar observação participante, não pretendo fingir um distanciamento que não existe nem a ausência de relação entre o sujeito observador e os sujeitos observados (Graue & Walsh, 2003; Sarmiento, 2011b). A solução encontrada por mim naquele momento, reconduzindo para a educadora Astrid a responsabilidade sobre a situação, apesar de se justificar com a minha incerteza quanto ao grau de risco tolerável, talvez tenha precipitado a actuação da educadora. Como seria se eu ali não estivesse? A presença da investigadora no contexto que está a estudar constitui sempre uma alteração nas relações que estão aí estabelecidas, sendo esta proximidade uma dimensão característica do método etnográfico (Graue & Walsh, 2003; Sarmiento, 2011b).

A imagem a seguir apresentada mostra a criança que ficou sentada a observar durante algum tempo, depois da minha intervenção e conseqüente intervenção da educadora Astrid:



Fotografia 15 (A): Criança observa o riacho em baixo, sentada numa pedra (fonte: autora, 18/10/2017)

O primeiro dia mostrou-me, logo, que este seria um tema a aprofundar, sem respostas fáceis e que me instigava a aprofundar. Também revelou algumas dificuldades que eu poderia sentir ao viver de perto certas situações, na proximidade com os sujeitos de investigação que o trabalho etnográfico envolve, nomeadamente quanto ao nível de responsabilidade e em relação a certos perigos, um assunto desenvolvido com muita pertinência por Graue and Walsh (2003).

Brincar com riscos

A dureza da experiência ao ar livre é indissociável do conceito de brincar arriscado. Ao longo das semanas passadas no Jardim de Infância Kanin, são inúmeras as situações que podem entrar nas categorias de brincar arriscado propostas por Sandseter (2007).

Em seguida, apresentamos imagens de algumas situações de brincar arriscado vividas pelas crianças.







Fotografias 16 (A, B, C, D, E, F, G, H, I, J, K, L, M, N): Crianças em situações que envolvem risco (fonte: autora, entre 10/2017 e 11/2017)

Como mostram as fotografias apresentadas, são diversas as situações em que está presente algum tipo de risco para as crianças, como a aproximação a zonas de grande declive, o brincar em pequenos desníveis, subir a rochas, subir a árvores, andar em terreno escorregadio, andar de slide, brincar com água e explorar junto ao rio, manobrar carro de mão, pegar em troncos pesados, acender uma fogueira ou fogareiro, andar de barco, utilizar ancinhos, tesouras de podar, martelos, facas, estar sozinho ou mais afastado do grupo, entre muitas outras.

A maioria das situações que envolvem risco quase passam despercebidas, uma vez que são vividas com bastante naturalidade pelas crianças e adultos, dentro da cultura *friluftsliv*.

Atribuo também parte da tranquilidade que as caracteriza a outros factores, como:

- a) A supervisão adulta, com adultos sempre presentes, como analisámos no início do capítulo na descrição das características do Jardim;
- b) O elevado ratio adultos/crianças, entre 1/5 e 1/6. Para um grupo total de 16 crianças, estão sempre três adultos em permanência. Embora este número não seja exacto, uma vez que, ao longo dos dias, algumas crianças faltassem e, por vezes, estavam quatro adultos presentes. Ocasionalmente contavam também com a presença de estagiários.

c) A autonomia e independência das crianças, associada ao sentimento de competência. Sobre este factor iremos debruçar-nos mais aprofundadamente no próximo ponto.

Imagem de criança forte, robusta e competente na natureza

De acordo com Sarmiento (2003, p.8) a “administração simbólica da infância” relaciona-se com a construção de imagens sociais que influenciam a forma como vemos as crianças, o que esperamos delas e o que consideramos normal, enquanto sociedade. O autor afirma que as épocas e os contextos sociais são atravessadas por diversas imagens de infância, que dominam o pensamento e transparecem nos comportamentos.

A autora Nielsen (2008) desenvolve o conceito de *criança robusta* para descrever a imagem de criança na natureza, tal como é vista na Noruega. De acordo com Nilsen (2008), no contexto cultural norueguês, a ideia de uma infância feliz e de crianças felizes está intrinsecamente ligada ao brincar auto-dirigido ao ar livre, na natureza. Por isso, em todos os jardins de infância a componente de brincadeira livre no exterior é valorizada, mais ainda nos jardins de infância na natureza, que passam sensivelmente metade do dia ao ar livre. Esta valorização encontra-se também plasmada na legislação e política educativa, manifesta em documentos oficiais como *Day Care Institution Act*, o *Framework Plan for Kindergartens* ou o *White Paper*. Para a autora, as crianças são vistas como agentes centrais nas políticas, produtoras e reprodutoras da cultura de vida ao ar livre, ou *friluftsliv*, tradicional na Noruega. Nilsen (2008) afirma que a *criança robusta* na natureza aponta para a construção de um sujeito agente, activo, competente na natureza, racional, independente, resistente, resiliente, forte, que não se vitima, mas antes que é capaz de falar das suas necessidades e de agir de acordo com isso. A autora afirma que esta noção se encontra em clara correspondência com a imagem de criança competente e capaz de expor os seus pontos de vista, subjacente à Convenção.

A noção de brincar arriscado encontra-se também claramente ligada a esta ideia de *criança robusta*. Considerar a criança competente para enfrentar os desafios que surgem na natureza (Nilsen, 2008) é também a vê-la como capaz de lidar com riscos e resolver problemas que apareçam (Sandseter, 2007, 2009). Embora não sejam definições coincidentes, possuem elementos em comum.

Assim, algumas situações que surgiram durante o trabalho de campo no Jardim Kanin reflectem elementos destas duas concepções. Foram ocasiões em que me assaltaram mais questões, bem como dúvidas e inseguranças, tal como na primeira que relatei. Em seguida apresento os episódios que considero mais dilemáticos.

Crianças à chuva e na tempestade

Um dos cenários meteorológicos mais comuns na costa oeste da Noruega no Outono é a chuva. Chove quase todos os dias, embora seja, muitas vezes, uma chuva leve que permite estar ao ar livre, desde que seja com o equipamento adequado. Este inclui fatos completos impermeáveis, casacos com capuz impermeáveis, calças impermeáveis, em estilo oleado, chapéus impermeáveis, galochas forradas a lã, com palmilhas de lã, roupa interior de lã, entre outros. Ou seja, todo um leque de vestuário e acessórios verdadeiramente resistentes à água e ao frio. Mesmo que não esteja a chover, o terreno está permanentemente molhado ou mesmo encharcado, por isso a água é uma presença constante⁵⁵. Quando as temperaturas arrefecem, o frio e o molhado não dão tréguas. Uma questão que veio logo à minha cabeça e eu coloquei às educadoras: “Por que motivo vêm tanto cá para fora com esta chuva e frio?”. A educadora responde: “Se não viéssemos cá para fora com chuva e frio, nunca saíamos de casa!”⁵⁶. E o meu pensamento instantâneo foi: “E então?”, mas claro que não é concebível para um norueguês passar uma boa parte do ano fechado dentro de casas e edifícios. A educadora Ingrid acrescentou a interessante história de ter conversado com educadores de um jardim de infância no extremo norte da Noruega e lá achavam desconfortável vir para o ar livre com chuva, como fazem na costa oeste. Por seu turno, a educadora Ingrid achava desconfortável vir para o exterior sempre com neve, como fazem no norte. Curiosamente, cada um sente que as condições climáticas do outro é que são as mais difíceis.⁵⁷

A resposta está, pois, ligada a esta cultura de vida ao ar livre, *frilufstliv*, que já temos vindo a aprofundar. Mesmo assim, e não obstante a verdadeira tecnologia do vestuário anti-frio e anti-chuva de que dispõem, o desconforto de estar em permanente contacto com a água e o frio faz-se sentir para mim. No meu quarto dia no Jardim, o primeiro em que chove continuamente, a educadora Ellen fala sobre a chuva. De acordo com as minhas notas de campo:

Duas (crianças) vão com a educadora Ellen subir um pequeno morro. Junto às poças, na areia, continua a actividade de construção. Diz-me a educadora: a chuva pode ser aborrecida para nós, mas para as crianças é fantástico! Têm muito com que brincar! (Diário de Campo, 25/10/2017)

Não sei se a educadora Ellen se referia à chuva ser aborrecida por ter notado o meu desconforto, ou se realmente estaria a exprimir um sentimento adulto geral em contraste com a vivência das crianças. No momento, assumi que seria esta última hipótese, mas, tendo em conta as diferenças culturais

⁵⁵ Mais acerca da relação das crianças com a água na rubrica Brincar com água.

⁵⁶ A conversa informal não se encontra registada.

⁵⁷ A conversa informal não se encontra registada.

(Sandseter et al., 2020), é possível que o comentário tivesse a intenção de mostrar solidariedade em relação a alguma expressão de incómodo da minha parte em relação à chuva. Apesar de não ser possível esclarecer concretamente esta dúvida, ao longo do trabalho de campo não recolhi dados que me permitissem concluir que, para os adultos, a chuva e frio estariam a ser incómodos. Ainda que sejam as crianças a brincar e divertir-se com a água, os adultos estão lá sempre com elas, não fogem para se abrigar e ainda propõem passeios. Além disso, continuam, por exemplo, a realizar actividades no exterior de manutenção do espaço, como apanhar folhas, troncos, pendurar toldos, despejar o lixo e limpar o espaço. Assim, podemos depreender que, mesmo desconhecendo se a chuva é ou não o clima de eleição destes adultos, pelo menos não há uma manifestação evidente de incómodo ou transtorno. Como diz o ditado norueguês, e de acordo com Nilsen (2008, p 48): “Não há mau tempo, há é mau vestuário!”.

Assim, vale a pena questionar: E para as crianças? Será a chuva desconfortável para elas? Considerando, então, as diferenças culturais, será possível afirmar que o contacto com a chuva e o frio confirmam a ideia de *criança robusta*? Ou serão apenas as condições normais e aceitáveis para crianças que vivem neste clima, sem que isso implique nenhum esforço extra ou sacrifício particular?



Fotografias 17 (A, B): As crianças e a chuva (fonte: autora, entre 10/2017 e 11/2017)

A água da chuva proporciona momentos de brincadeira e exploração, mas também acrescenta desconforto e desafios, relacionados com o frio, o molhado, o escorregadio, o encharcado e o enlameado. Com todas as condições e com o divertimento que a água proporciona, como diz a educadora Ellen, para as crianças a experiência é positiva. As crianças não parecem querer sair dali ou ir para o interior do edifício. Claramente, ultrapassam o desconforto que podem sentir, por terem as mãos frias de mexer na água, ou uma meia molhada por ter entrado água numa bota. Assim se acentua o lado robusto das crianças. Enfrenta-se o clima aparentemente desfavorável, com as melhores condições possíveis, enfrentando os desafios e aproveitando ao máximo a situação. Onde eu

vejo desconforto, estas educadoras e as crianças parecem ver boas experiências, brincadeiras e diversão.

De acordo com Nilsen (2008), a imagem de *criança robusta* é construída tanto na relação adulto-criança, como entre as próprias crianças. A autora descreve situações em que as crianças têm que gerir o frio e o molhado causados pela neve, juntamente com o desconforto que lhes está associado, para o ultrapassarem pelos seus próprios meios, dizendo o que precisam e/ou fazendo algo para corrigir esse incómodo.

No último dia de observações, a encerrar a minha experiência na Noruega e colocando um término nesta primeira etapa da recolha de dados, vivi com o grupo do Jardim de Infância ao Ar Livre mais um desafio, desta vez relacionado com um pequeno temporal. As minhas notas de campo ilustram como a vivência desperta sentimentos ambivalentes em mim:

Depois voltámos à carrinha e fomos ver as eólicas, no cimo de um monte. Começou a vir tempestade, vento, frio, granizo, chuva! Credo! E a criança de 2 anos! Que máximo! Apanhar vento, chuva e granizo gelado na cara! Uma criança queixou-se com frio, mas assim que lhe pusemos o cachecol e as luvas já foi sem problemas. Estivemos lá no cimo não mais do que cinco minutos e voltámos a correr para a carrinha. A educadora Ingrid explicou que, claro, não iríamos ficar mais tempo naquelas condições. (Diário de Campo, 17/11/2017)

Algumas fotografias do momento:





Fotografias 18 (A, B, C, D): Crianças na tempestade (fonte: autora, 17/11/2017)

As saídas com chuva leve são frequentes, mas neste dia formou-se um pequeno temporal no cimo do monte. A ideia inicial da educadora Ingrid era subir ao local onde se situam as torres eólicas e observar a paisagem. Quando saímos da carrinha e iniciámos o pequeno trajecto a subir, já havia nuvens cinzentas no céu, como dá para ver na primeira imagem. No entanto, continuámos. Foi exactamente quando estávamos a chegar ao ponto alto de observação que o tempo fechou, surgiu um nevoeiro intenso, chuva, vento frio e até granizo. Para mim foi extremamente desconfortável ver uma das crianças com frio, tendo sido eu e outra colega que estava de visita a colocar-lhe um dos nossos cachecóis para se proteger. Curiosamente, somos nós, as visitantes, aparentemente mais preocupadas com a ocorrência. A educadora Ingrid segurava ao colo na criança mais nova, de apenas dois anos, como se pode observar na fotografia 22 (B), em que a posição de desconforto da criança é notória.

A experiência não foi longa, subimos ao cimo do monte, sentimos a tempestade junto às torres eólicas e voltámos a correr para carrinha, como mostram as últimas fotografias. Contudo, a violência da experiência marcou-me e inquietou-me.

Na viagem de volta ao Jardim, no conforto da carrinha aquecida, a memória recente da vivência com as crianças no meio da tempestade, que não foi evitada pela educadora Ingrid, fez-me questioná-la directamente sobre isso.

Aqui fica um trecho da nossa conversa na carrinha:

Investigadora – E sobre a experiência lá em cima?

Educadora Ingrid – Lá em cima na montanha?

Investigadora – Com toda aquela tempestade a chegar!

Educadora Ingrid – Sim... e tu a pensares “pobres crianças! (Risos) Mas...

Investigadora – Não se assustou? Quer dizer...

Educadora Ingrid – Eu senti-me... não é assustada, mas eu vi que uma criança levou com a tempestade em cheio na cara e outra criança estava não estava muito bem porque estava com as mãos frias... por isso não ficámos lá muito tempo. Eu disse-te ontem como é importante dar às crianças muitas experiências diferentes, coisas engraçadas, coisas surpreendentes... e assim foi com o tempo hoje! Coisas que são perigosas, coisas que são assustadoras, frias, quentes, molhadas... Eu quero dar às crianças todas essas experiências, para poderem sentir tudo isso. Penso que isso nos torna fortes. Porque quando se deparam com coisas difíceis, situações complicadas... elas têm experiência... têm algo na sua bagagem... e sabem um pouco melhor sobre como lidar com isso. Eu costumo dizer aos pais que quando os filhos adolescentes têm o primeiro desgosto amoroso, quando acabam com o namorado ou a namorada, eles vão woouuuuum (expressão de “ir abaixo”)

Investigadora – Vão abaixo?

Educadora Ingrid – Sim e é muito muito difícil voltarem a levantar-se. Mas se já tiverem lidado com dificuldades, já sentiram aquelas coisas, são um pouco mais fortes, talvez assim seja um pouco mais fácil levantarem-se de novo. É a minha opinião. Nós somos da Noruega, temos que apanhar frio e chuva! (Risos)

Investigadora – (Risos) Dê lá por onde der!

Educadora Ingrid – Mas havia um... não sei se era professor, mas dizia que é um direito humano ter uma cicatriz de um corte com uma faca aos cinco anos, quando tens cinco anos, deves cortar-te, é um direito humano!

Investigadora – Um direito humano! (Risos)

Educadora Ingrid – Sim, mas... tu não sabes como usar uma faca se não...

Investigadora – Te cortares?...

Educadora Ingrid – Sim! (Risos) E eu tive um pai de uma menina que teve um acidente, não partiu o braço, mas o osso estava um pouco... ela caiu... e eu “ohh! O que vou dizer aos pais agora?”, e o pai dela disse “Boa! Yupy!”. Isto é algo da infância, partir um braço, ter um corte na cabeça e ter de ir ao hospital coser!

Investigadora – (Risos) Isso é interessante!

Educadora Ingrid – (Risos) Sim, ouvi dizer que não és da Noruega! (Risos) Mas... esqueci-me... Mas a segurança é muito importante.

(Transcrição de conversa informal com a educadora Ingrid, 17/11/2017)

Para a educadora Ingrid, esta experiência enquadra-se numa tipologia de estímulos muito diversos que no Jardim Kanin pretendem dar a oportunidade às crianças de sentir. Nas suas palavras, que já anteriormente citámos, ao referir a história do Jardim: “Coisas divertidas, coisas surpreendentes”, “coisas perigosas, coisas assustadoras, frias, quentes, molhadas”.

A educadora Ingrid refere duas vezes as diferenças culturais que pode haver entre mim e o Jardim na interpretação desta situação, ambas num tom humorístico. Primeiro, logo no início, na expressão utilizada para tentar ler os meus pensamentos “pobres crianças” e já no final do trecho quando comenta “ouvi dizer que não és da Noruega!”. Aponta também para esse traço cultural ao mencionar que sendo da Noruega “nós temos que apanhar frio e chuva!”

Por outro lado, a educadora Ingrid manifesta a sua atenção quanto ao desconforto de três crianças, incluindo aquela a quem emprestámos o cachecol. Por esse motivo, acrescenta, não ficaram no cimo do monte muito tempo expostos à tempestade.

A seguir a educadora Ingrid relembra a conversa anterior, na qual havia mencionado a importância de proporcionar às crianças uma paleta diversificada de experiências, em particular situações difíceis. Para a educadora Ingrid o contacto das crianças com contextos adversos torna-as mais fortes para, por exemplo, gerir desilusões emocionais futuras.

Claramente, a educadora Ingrid atribui o papel de proporcionar o encontro das crianças com dificuldades ao jardim de infância e adultos que nele intervêm, enfatizando assim uma intenção declarada de transmitir essa cultura de força, robustez, resistência e resiliência às novas gerações.

A questão da segurança, dos perigos e riscos também é abordada durante a conversa, a propósito da experiência na tempestade. Num dia anterior, a educadora tinha apontado para perigos que poderiam ser objectivos ou subjectivos. Neste dia, eu recuperei essa questão:

Investigadora – Então, estávamos a falar no outro dia sobre perigos objectivos e subjectivos...?

Educadora Ingrid – Sim, podemos ir na estrada, na floresta, na neve e eles (as crianças) podem cair e partir um braço ou cortar-se, isso pode acontecer. Mas eu não posso impedir as crianças de irem à floresta, trepar pequenos montes ou árvores. Há um lago e uma fina camada de gelo, eu não digo às crianças “podem andar aí”, eu tenho que ser o adulto que é... Eu não deixo as crianças irem sozinhas na estrada onde há carros... (...)

Investigadora – Então, há uma diferença entre os tipos de perigo?...

Educadora Ingrid – Sim, eu não os deixo ir sozinhos para o mar. Mas posso deixá-los subir à árvore sozinhos. Eu tenho de ver que tipo de perigo é. Se vais para um lago e o gelo não é seguro, vais abaixo e afogas-te. Sobes a uma árvore, podes cair, claro, podes morrer (risos)... Podes, mas...

Investigadora – Sim, não acontece assim tantas vezes.

Educadora Ingrid – Eu não posso deixá-los... Pode vir... Eu não sei o que vem a seguir. (...) Eu posso estar sentada em casa e o telhado cair abaixo. Ok, estou a pôr desta forma, como costumamos dizer. (...)

Mas tinhas-me perguntado se eu senti medo? O que me perguntaste sobre aquilo na montanha? Não, não senti medo. De que haveria de ter medo?

Investigadora – Sim, apenas frio, vento... nada mais...

Educadora Ingrid – Eu tenho de ser observadora. Sabes o que quero dizer?

Investigadora – Observadora?

Educadora Ingrid – Sim, (sobre) como as crianças estão, claro.

(Transcrição de conversa com a educadora Ingrid, 17/11/2017)

Há riscos que a educadora Ingrid considera aceitáveis, tendo em conta que para os evitar teriam que deixar de proporcionar às crianças idas à floresta ou subir pequenas elevações ou árvores. Não ponderam impedir o confronto com certas dificuldades para evitar quedas ou braços partidos. Contudo, há outras situações que a educadora aponta como representando perigos sérios, que o adulto não pode mesmo permitir, uma vez que as crianças não conseguiriam lidar com eles, como ir para uma estrada com carros, caminhar sobre uma camada fina de gelo num lago ou ir para o mar sozinhas.

Por fim, a educadora Ingrid volta à experiência da tempestade na montanha e à minha questão inicial, dizendo que não se sentiu assustada ou com medo, pois não havia nada de que ter medo.

O currículo norueguês para os Jardins de Infância sustenta a ideia de contacto com diferentes estados meteorológicos ao determinar que:

Os jardins de infância devem capacitar as crianças para apreciarem a natureza e terem experiências ao ar livre que lhes ensinem como se movimentarem e passarem tempo em ambientes exteriores durante as diferentes estações do ano.

(...) Os jardins de infância devem habilitar as crianças a: (...) Experienciar e explorar a natureza em toda a sua diversidade; (...) Apreciar experiências ao ar livre ao longo de todo o ano. (Ministry of Education and Research, 2017, p. 52)

Como podemos reflectir, o próprio documento norueguês orientador da prática pedagógica dos jardins de infância estabelece como objectivo promover o contacto com a natureza não apenas quando está sol e bom tempo ou em terrenos planos e relvados.

Assim, o último dia, com a subida ao monte e a vinda de uma tempestade, longe do abrigo da casa do Jardim Kanin, marcou de um modo especialmente forte a dureza da experiência ao ar livre, imersos no espírito *friluftsliv*, no meio do nevoeiro, chuva e granizo.

Medo de gansos e avestruzes

No terceiro dia no Jardim, fomos a uma quinta com animais. De acordo com as notas de campo:

Vemos os bois, depois os patos (gansos), que nos seguem. O dono da quinta tem sacadas de pão que distribui às crianças para poderem dar aos patos e aos gansos e aos porcos e aos lamas. Há porcos bebés! (Diário de Campo, 20/10/2017)

Na quinta, há muitos animais, bois, lamas, avestruzes, porcos, galinhas, patos e gansos. Os adultos distribuem pão pelas crianças para poderem dar aos animais. Os gansos andam à solta e há um misto de medo e desafio quando se aproximam das crianças. Uma das crianças mais pequenas permanece perto da educadora Ingrid. Por um lado parece ter medo, por outro, quer aproximar-se dos animais. A educadora Ingrid acompanha-a perto dos animais, tanto dos gansos, como das avestruzes. Em seguida, apresentamos algumas imagens das crianças com os gansos e atentemos em particular no par criança-educadora assinalado:





Fotografias 19 (A, B, C, D, E, F, G, H, I, J, K, L): Criança e educadora junto aos gansos (fonte: autora, 20/10/2017)

O par criança-educadora assinalado aparece junto ao longo das imagens, no percurso por vários espaços, como mostram as fotografias: no início junto aos gansos, a seguir no caminho e por último

junto à cerca dos porcos. A expressão corporal da criança deixa transparecer medo dos gansos e a educadora Ingrid acompanha-a. Não a retira da situação que lhe provoca medo, mas fica com ela, dão pão aos gansos, em algumas situações de mão dada, como podemos ver nas imagens. Este episódio mostra dois ângulos que nos parecem importantes. Um deles manifestamente relacionado com o conceito de *criança robusta*. A criança aparenta medo dos gansos, que são animais territoriais e aproximam-se das crianças que têm o pão, grasnando e procurando a comida. Apesar do medo manifestado, a educadora Ingrid não a muda de contexto, nem a afasta dos gansos. Por outro lado, e aqui aparece o segundo ângulo, acompanha a criança de perto, está próxima dela fisicamente, dá-lhe a mão, mantém-se junto dela na transição entre vários espaços, ao longo do tempo do percurso pela quinta. Nas outras crianças há também algum medo, como vemos nas primeiras fotografias com o grupo de crianças, que se posiciona todo junto, em bloco, perto de um adulto. Por outro lado, há excitação e entusiasmo visível nas expressões faciais das crianças e no seu riso, como é possível observar nas fotografias originais não desfocadas. Estas emoções também se evidenciam pela postura corporal das crianças, nomeadamente na fotografia 18 (L), em que a criança claramente desafia um ganso, que não se vê na imagem, a aproximar-se para comer o bocado de pão que está na sua mão. Porém, literalmente, mantém-se com o pé atrás, numa postura de defesa, com os joelhos flectidos e pernas em posição de corrida eminente.

Neste episódio, podemos apontar para uma tipologia de riscos não especificada por Sandseter (2007), mas que no nosso entender se poderia incluir: os animais. Como estes gansos, também os gatos, cães, galinhas, porcos, entre outros, podem sempre morder, bicar, arranhar, empurrar, fazer cair, etc. Excluindo os animais perigosos, o risco pode não ser elevado, mas ainda assim está presente.

Os animais despertam ao mesmo tempo medo e entusiasmo nas crianças. De acordo com Policarpo, Monteiro, Truninger, de Almeida, and Rodrigues (2018), crianças e animais partilham algumas condições semelhantes, nomeadamente ligadas ao processo ainda em curso de conquista de direitos. A relação entre animais e crianças é especialmente significativa, visível nas histórias infantis, bonecos e desenhos animados. Os animais domésticos fazem parte do universo afectivo das crianças que com eles vivem e estas podem mostrar-se particularmente confiantes e activas na relação entre ambos (Policarpo et al., 2018).

Mais tarde, as crianças e adultos vão dar pão às avestruzes. Em seguida apresentamos imagens referentes a esta circunstância, em que volta a aparecer o par criança-educadora que já assinalámos anteriormente.



Fotografias 20 (A, B, C, D): Criança e educadora junto às avestruzes (fonte: autora, 20/10/2017)

Ao darem pão às avestruzes, algumas crianças e a educadora Ingrid entram na vedação dos animais. A educadora Ingrid volta a acompanhar a mesma criança na aproximação à avestruz para lhe dar pão. Uma vez mais, está a mostrar o seu apoio à criança, pegando-lhe ao colo e abraçando-a, mas sem lhe subtrair a experiência de estar perto do animal e confrontar-se com o medo.

Consideramos, assim, que estes episódios relacionados com a ligação entre crianças e animais, com o risco inerente e a experiência de medo, estão em sintonia o conceito de *criança robusta* proposto por Nilsen (2008) e com o de *brincar arriscado* de Sandseter (2007; 2009).

Crianças carregam troncos

No dia 9 e 15 de Novembro de 2017, crianças e adultos estiveram a transportar troncos de uma árvore cortada na área da Universidade para construírem um círculo para reuniões junto à entrada, no exterior do Jardim de Infância.





Fotografias 21 (A, B, C, D, E, F, G, H, I, J, K, L, M, N, O, P): Crianças e educadora carregam e transportam troncos (fonte: autora, 9/11/2017 e 15/11/2017)

Como mostram as imagens, as crianças colaboram activamente na tarefa de construir um círculo de troncos na entrada do espaço exterior do Jardim. Algumas crianças carregam os troncos pesados, colocam-nos no carrinho de mão, ajudam a educadora Ingunn a empurrá-lo, descarregam o carrinho na entrada do Jardim. Trata-se de uma actividade física, que envolve força. Mas as crianças também brincam, como mostram as imagens 20 (G, H, J): sobem para o carrinho de mão e aproveitam a ida, sem troncos, para uma divertida viagem. Também se sentam nos troncos e saltitam de tronco em tronco no círculo em construção, como podemos observar nas imagens 20 (I, P). Por outro lado, a actividade envolve risco de queda e assim acontece: numa das viagens em que as crianças estão a empurrar o carrinho de mão carregado de troncos, uma das crianças cai. Volta a levantar-se e vai para junto da educadora, como mostram as fotografias 20 (M, N, O). Apenas uma das crianças continua a empurrar o carrinho de mão. A actividade não é apenas caracterizada pelo esforço físico, mas também pelo lado lúdico, que é aproveitado pelas crianças e proporcionado pela educadora, ao fazer a viagem com as crianças dentro do carrinho de mão.

Crianças no slide

Algumas experiências que exprimem a dureza do ar livre são lúdicas e envolvem riscos calculados mas reais. Uma das actividades mais frequentes com que me deparei foi o slide. Os materiais envolvidos são: uma corda grande pendurada entre duas árvores desniveladas entre si, outra corda mais pequena presa à corda grande com uma roldana e com um assento, geralmente uma pequena tábuia ou um disco. As crianças seguram-se à corda pequena com o seu próprio corpo, sem arnês ou outro equipamento de segurança. São geralmente empurradas por um adulto de forma a adquirirem velocidade pela corda abaixo. Uma actividade divertida e cheia de adrenalina.

Estas são algumas imagens registadas de crianças a andar de slide.





Fotografias 21 (A, B, C, D): Criança a andar de slide (fonte: autora, 16/11/2017)

As notas de campo referentes ao episódio retratado acima mostram o significado da experiência para mim e, uma vez mais, as diferenças culturais existentes:

Andar de slide. É outro episódio. Eu fiquei com o coração a tremer um bocado por atirar as crianças do monte abaixo, a deslizar na corda do slide. Confesso que tenho as minhas limitações. Tenho medo. Custa-me vê-los a ir... e se as mãos se soltam? E se caem, racham a cabeça, partem um pé? “E depois? Qual é o problema?”, pensaria e dir-me-ia um norueguês, a educadora Ingrid, a educadora Ellen e a educadora Ingunn. Qual é o problema disso acontecer? As crianças devem experimentar isso para se tornarem “tough” (resistentes, fortes, duras). E também para se tornarem adultos interessantes, como disse a educadora Ingrid.

Isto tem tanto que se lhe diga que às vezes até fico sem palavras! (Diário de Campo, 16/11/2017)

Neste dia, as crianças quiseram andar de slide e eu voluntariei-me para ir empurrá-las lá de cima para ganharem velocidade. As crianças gostaram, mas eu fiquei com as pernas a tremer. Mais uma actividade que me inquieta: a altura é considerável, a queda pode acontecer, as crianças não vão presas a nada, “só” as suas mãos na corda e o rabo na pequena tábuca.

Aventuras – Andar de atrelado e de barco

Existe uma componente ligada à dureza das experiências ao ar livre presente no conceito de risco e brincar arriscado proposto por Sandseter (2007; 2009) e que consideramos importante destacar: o entusiasmo, a emoção, a excitação. De acordo com a autora, o brincar arriscado inclui, como já referimos “actividades físicas emocionantes e excitantes que envolvem o risco de lesão” (Sandseter, 2009, p. 4).

No estudo já referido de Stephenson (2003), a investigadora também enfatiza as sensações associadas à vivência de desafios físicos e riscos pelas crianças. Essas sensações e emoções são procuradas activamente pelas crianças. A necessidade de *sentir-se fora de controlo, assustado e ultrapassar o medo* parecem ser o motor para certas acções das crianças. A autora percebeu que as crianças identificavam as situações de risco com a palavra *scary*, mas esta expressão, e sensação a ela associada, não parecia ter uma conotação negativa, bem pelo contrário, sendo buscada ou até provocada pelas crianças.

Esta dimensão emocionante do brincar ao ar livre e a sua ligação ao risco merece, no nosso entender, ser desenvolvida, por acrescentar um elemento essencial à experiência das crianças. Este aspecto também se encontra se relaciona com a vivência de aventuras.



Fotografias 23 (A, B, C, D): Crianças andam no atrelado (fonte: autora, 20/11/2017)

Neste dia, vamos visitar uma quinta e as crianças experimentam andar num atrelado de tractor. De acordo com as notas de campo:

Vamos então para a quinta no “bussen” (autocarro, carrinha). Entramos num caminho de quinta, passado um bocado paramos. Está um senhor (o agricultor) com uma moto 4 e atrelado, pronto para nos levar! Excitação! Tudo salta para cima do atrelado e lá vamos aos solavancos e a apanhar borriços de

chuva mansa! As crianças adoram, claro! E eu também! Paramos na quinta. (Diário de Campo, 20/11/2017)

Nesta aventura, as crianças correm riscos: subir para o atrelado, sem assentos, nem cintos de segurança, observar por cima das abas laterais, não ter cobertura para a chuva, entre outros. Mas as crianças vão entusiasmadas com a experiência e vivem-na intensamente. Algumas vão à frente, outras de lado a espreitar para baixo, aos solavancos pelo caminho até à quinta. A velocidade não é elevada e a presença de adultos distribuídos sentados ao pé das crianças são factores de segurança. Será que as sensações vividas compensam os riscos que lhe estão associados?

Numa outra ocasião, vamos passear de barco e visitar uma ilha no fiorde. Estar à beira da água e andar de barco acarretam alguns riscos. Mas a experiência oferece também outras emoções.





Fotografias 24 (A, B, C, D, E, F, G, H): Crianças e educadoras andam de barco (fonte: autora, 14/11/2017)

A manhã calma e sem vento, permitiu hoje um passeio de barco pelo fiorde. O dia amanhece com sol, nuvens e alguns chuviscos. Já há neve nas montanhas. Assim, podemos deliciar-nos com a variedade de paisagens. Antes da viagem, as crianças vestem os coletes salva-vidas e sopram os apitos de segurança. As educadoras falam com as crianças explicando porque não o devem fazer: os apitos são importantes, mas só para as emergências. No passeio, três crianças vão na proa do barco, outra vai a conduzir com a educadora, como mostram as fotografias. Dois ferries passam ao largo. A educadora conta a história de um barco afundado, do qual se pode ver os mastros a espreitarem à superfície. Ao fazerem uma curva, as crianças a bombordo podem observar melhor a água.

Podemos considerar que o passeio de barco proporciona só por si alguns riscos, pela proximidade de águas profundas e frias. Mas a passagem de um ferryboat por nós provoca uma situação de risco acrescida, que podemos ver descrita nas notas de campo:

Passaram dois ferries por nós, vimos um barco afundado. Quando um dos barcos passou perto de nós criou uma grande ondulação, a educadora Ellen falou mais alto para as crianças que estavam mais à frente sentadas e podiam cair, para se segurarem e contou as ondas que fizeram o barco balançar mais fortemente “ein, to, tre” (um, dois, três). De uma forma tranquila, sem aflição, mas como que a prevenir

as crianças sobre o balanço do barco. As crianças agarraram-se às cordas, uma delas balançou dentro do barco e deu meia volta, ficando pendurada na corda. Ficou séria, não chorou nem disse nada. (Diário de Campo, 14/11/2017)

A circunstância vivida pelas crianças na proa do barco, com a passagem do ferry, implicou riscos acrescidos. Os adultos parecem habituados a este tipo de situações, já que as vivem com tranquilidade, agindo com sangue frio. A própria criança não exteriorizou nenhuma emoção, o que não significa que não a tenha sentido, mas talvez a tenha controlado. O comportamento da criança que não se vitima, agindo em função da situação, reforça, uma vez mais, a imagem de *criança robusta* proposta por Nilsen (2008). Uma vez que tudo aconteceu dentro do barco, o incidente não foi grave e a viagem continuou sem percalços. Todavia, como podemos ver na fotografia 24 (D) em que aparece o ferry, as três crianças vão na proa. Porém, mais à frente, na imagem 24(F), as três crianças já vão numa posição mais interior do barco. Os procedimentos de segurança estão presentes, com o uso de coletes, a presença atenta dos adultos e o alerta dado às crianças pela educadora quando passa o ferry.

Mesmo assim, podemos analisar que andar de barco com crianças pequenas, permitir às crianças irem na proa com os pés em cima do assento ou entrar e sair do barco, acarretam riscos por si só. Podemos apreciar que proporcionam também outras emoções, relacionadas com o andar de barco, a observação de paisagens do fiorde, das montanhas, dos ferries e do barco afundado, o contacto com o elemento água e as sensações que tudo isso desperta. Necessariamente ligadas a riscos e perigos naturalmente presentes. Valerá a pena correr estes riscos para poder apreciar esta experiência e viver simultaneamente as sensações que ela oferece? Seria possível sentir estas emoções sem os riscos a elas associados?

2.3 - Brincar com água

Tal como explorámos na rubrica anterior, a chuva é um estado meteorológico frequente na Noruega no período de Outono-Inverno, altura do ano em que me encontrava no país a realizar o trabalho de campo. Como chove quase todos os dias, o terreno está sempre encharcado, há poças e lama por todo o lado, árvores que pingam água, barulho de água a correr nas condutas e nos algerozes. Por outro lado, a localização geográfica perto do fiorde amplia a presença do elemento água, proporcionando ainda outras actividades com ele relacionadas.

Apresentamos em seguida, um roteiro cronológico da água, acompanhando os dias de trabalho de campo no Jardim, para que fique mais evidente a sua presença constante ao longo do tempo.

Dia 1 – Beber água de um regato

No primeiro dia no Jardim está sol e saímos para a montanha, tal como já descrevemos anteriormente. Apesar do dia soalheiro, a chuva recente encheu os riachos e, assim que passamos uma ponte, as crianças e os adultos param para observar a água a correr em cascata no meio das pedras. Um pouco mais à frente, há lama no caminho. As fotografias seguintes mostram estas duas situações:



Fotografia 25 (A, B): Crianças observam riacho e pisam lama (fonte: autora, 18/10/2017)

As segunda imagem ilustra uma situação bastante frequente nos passeios na natureza, com o terreno encharcado e enlameado. Além de acrescentar desafios físicos à locomoção, nomeadamente estimulando o equilíbrio e coordenação motora ao caminhar numa superfície escorregadia, também proporciona sensações diferentes, graças à textura da lama por baixo dos pés.

Mas neste dia, a presença central da água faz-se sentir de forma especialmente intensa mais à frente. No ponto máximo da nossa subida, há um regato que corre. A educadora Ingrid distribui copos de plástico e as crianças imediatamente aderem àquela que parece ser a actividade principal do dia: beber água do regato.

Algumas imagens desse evento:





Fotografias 26 (A, B, C, D, E, F, G, H, I, J, K, L): Crianças bebem água do riacho (fonte: autora, 18/10/2017)

De acordo com as notas de campo:

Esperámos por todos na ponte e continuámos. Até aos dois montes de pedras onde parámos a beber água directamente de um ribeiro! Uau! Cada um com o seu copo, a beber, a brincar, a mandar água com a boca (duas das crianças), a saltitar de um lado para o outro. Depois sentámo-nos junto a uma pedra com uma bela panorâmica a lanchar.” (Diário de Campo, 18/10/2017)

O meu espanto é notório perante uma actividade por um lado tão simples, por outro tão plena de sensações e rica em significado. Um dia de sol, no alto de uma montanha, com a paisagem do fiorde e recorte das ilhas, como se vê nas fotografias. Um riacho onde corre água pura e as crianças estão envolvidas e activas a mergulharem os copos – enche, despeja, volta a encher, bebe, enche e despeja de novo ou a beberem directamente com a boca na água que corre. Saltitam de um lado para o outro e experimentam várias posições, em cima de uma ponte ou de uma pedra, numa zona com mais corrente ou numa outra mais calma. As possibilidades são muitas e as crianças parecem querer experimentá-las todas. O contacto com o elemento água de uma forma tão natural como beber um copo de água, é quase uma provocação para uma educadora que se formou em pedagogia e estudou

estratégias rebuscadas para preencher em grelhas com objectivos previamente definidos. Depois de uma subida intensa, realmente apetece beber água e que forma mais natural existe de o fazer? Porque não transpor o gesto automático e mecânico de tirar uma garrafa de água da mochila e beber uns goles de água? Porque não dar-lhe uma dimensão mais consistente, já que, de facto, a tem?

A água é um elemento primordial e essencial à vida biológica que conhecemos no nosso planeta, é a base da nossa alimentação e higiene, é indispensável à agricultura, indústria e produção de energia. Talvez o acesso à água potável não esteja imediatamente em causa para estas e outras crianças norueguesas, mas se pensarmos mais globalmente: quantas crianças pelo mundo poderão beber a água dos rios? De acordo com o relatório da UNICEF (2017), *Thirsting for a future: Water and children in a changing climate*, as crianças são especialmente vulneráveis à crise de água, correndo maior risco de contrair doenças relacionadas com a falta de qualidade da água e de condições sanitárias adequadas. O relatório aponta, sem surpresas, que os países menos desenvolvidos têm também níveis mais baixos de acesso a recursos hídricos e as populações mais pobres são as mais afectadas pela escassez de água. Assim, o desafio da sustentabilidade da água torna-se uma responsabilidade global, que se liga aos problemas de poluição, contaminação e as alterações climáticas.

Embora eu não esteja em condições de saber se a actividade de beber água do regato despertou algum diálogo entre crianças e crianças e adultos acerca da sua importância para a sustentabilidade, o impacto do contacto directo com o ambiente cria uma ligação emocional que leva a comportamentos de cuidado e preservação ambiental (Green, 2017; Rigolon, 2012). A educadora Ingunn menciona isso mesmo numa conversa:

Educadora Ingunn – Uma coisa que... (é) importante... também com o novo currículo (nacional) que temos... também no nosso plano anual do Jardim de Infância ao Ar Livre escrevemos “como cuidar da natureza”... e as crianças aprendem isso através do amor pela natureza ou quando estão na natureza... e gostam de encontrar animais... pequenos animais, como pequenos insectos... também aprendemos a cuidar deles, a não os magoar... então, isto também é algo importante para as crianças aprenderem, porque assim talvez cuidem do planeta quando crescerem. (Conversa informal com a educadora Ingunn, 16/11/2017)

Com efeito, o documento orientador da prática pedagógica para os Jardins de Infância confirma esta ligação entre a experiência vivida e a alteração de comportamentos no sentido da sustentabilidade:

As explorações e experiências ao ar livre ajudam a desenvolver a consciência ambiental e um desejo por parte das crianças de proteger os nossos recursos naturais, preservar a biodiversidade e contribuir para um desenvolvimento sustentável.⁸⁸ (Ministry of Education and Research, 2017, p. 52)

O acto simbólico de beber água de um regato que corre na montanha parece, assim, ultrapassar a sua simplicidade aparente, cobrindo-se de um manto ritual, do saborear e apreciar o valor incomensurável de um recurso já escasso em algumas zonas do planeta, procurando estimular a sua preservação.

No caminho de volta à carrinha, depois de descer boa parte da montanha, as crianças encontram uma conduta de águas pluviais ideal para brincar a atirar pedras de um lado ao outro. Assim, enquanto esperam pelo resto do grupo que vem mais atrás, estas crianças tiram partido da conduta de água para brincar. As imagens seguintes mostram a brincadeira que aí se desenvolve.



Fotografias 27 (A, B, C, D): Crianças brincam numa conduta de água (fonte: autora, 18/10/2017)

Nas notas de campo também há referências à brincadeira:

⁸⁸ Tradução da investigadora.

Umam crianças iam à frente sozinhas, a educadora Ingrid deu-lhes instruções para irem até à estrada (não passam lá carros) e pararem aí. Eu vim mais à frente para acompanhá-las, pois elas as três (as educadoras) ficaram mais atrás, de mão dada com os mais pequenos e cansados. Eu vim ter com os mais rápidos, parei junto a um cano onde estavam a brincar com pedras que atiravam de uma abertura do tubo para a outra, por dentro. Uma criança bebeu a água! (Diário de Campo, 18/10/2017)

Como vemos nas imagens e na descrição das notas de campo, as crianças aproveitam uma conduta de água para desenvolver uma brincadeira, por sua própria iniciativa. São várias as crianças envolvidas na actividade que parece consistir em atirar pedras de um lado ao outro da conduta. Há uma criança que até chega a beber da água que ali passa. O momento ilustra bem a capacidade de inventar no brincar, tendo tempo e espaço disponíveis para isso. Um momento de brincar não programado, que surge espontaneamente das condições do contexto, se considerarmos a Teoria das Affordances de Gibson, em que o espaço convida as crianças a determinadas acções em função das suas características (Lysklett & Berger, 2017), neste caso ligadas à água, a partir de uma cano destinado a escoar águas pluviais.

Realçamos a iniciativa das crianças, que são o gatilho da actividade e se organizam autonomamente em relação aos adultos. Os adultos do Jardim não estão presentes, apenas eu, uma figura ainda muito nova para estas crianças, dado que cheguei somente hoje. Este momento pode parecer desprovido de importância sob um ponto de vista adulto, não tendo sido sequer testemunhado, nem programado e muito menos orientado pelas educadoras do Jardim. Porém, como podemos perceber, abre diversas possibilidades às crianças de brincarem. Tal como assinalam Bento and Costa (2018) e Bento and Dias (2017), brincar ao ar livre traz benefícios para as crianças ao nível da iniciativa e organização autónoma do grupo, mas também na resolução de problemas que possam aparecer, criatividade e espírito inventivo. O grupo não está todo concentrado no mesmo local, deslocando-se a diferentes ritmos, assim a gestão dos limites pode ser mais flexível e partir das iniciativas das crianças (Nilsen, 2012). Cria-se então um espaço mais privado para estas crianças brincarem e um tempo que elas podem gerir como querem, sem estar inserido na programação curricular do dia.

Dia 2 – Poças de água

No segundo dia, a caminho da quinta, há enormes poças, por onde as crianças passam, provocando vários efeitos na água. Neste dia não chove e esta é a ocasião em que as crianças têm um contacto mais próximo com a água. Caminhar pela água nas poças, saltar ou chapinar são actividades

frequentes no dia-a-dia do Jardim, como teremos oportunidade de observar mais vezes ao longo deste roteiro da água.



Fotografia 28 (A): Crianças brincam nas poças (fonte: autora, 19/10/2017)

Dia 3 - Chuviscos

No terceiro dia, na visita a uma quinta, há chuviscos ligeiros de vez em quando, mas que não atrapalham a visita. Como podemos ver nas imagens seguintes, as superfícies estão todas molhadas, mesmo assim as actividades na quinta desenvolvem-se sem constrangimentos.



Fotografias 29 (A, B): Crianças à chuva (fonte: autora, 20/10/2017)

As notas de campo também mostram que na presença da chuva se mantêm as actividades no exterior:

Tudo salta para cima do atrelado e lá vamos aos solavancos e a apanhar borriços de chuva mansa!
(Diário de Campo, 20/10/2017)

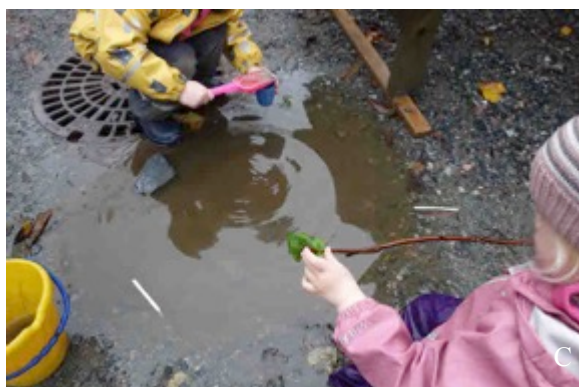
A seguir vamos almoçar para a varanda. Está tudo molhado, cai um borriço de chuva, mas há salsicha de rena grelhada e grelham-se mais salsichas. (Diário de Campo, 20/10/2017)

É hora de sair, vamos embora no atrelado novamente, chove um pouco mais, o dono ainda dá duas voltas a mais e lá vamos de novo de “bussen”. (Diário de Campo, 20/10/2017)

Com efeito, a chuva introduz condicionantes nas saídas exteriores, nomeadamente a utilização de equipamento impermeável. No entanto, no Jardim de Infância Kanin a chuva não impede a realização de actividades ao ar livre com as crianças. Como podemos ler nas notas de campo, as crianças andam de atrelado, sem capota, com chuviscos. O almoço também é ao ar livre, numa varanda sem coberto e, mesmo com chuviscos, fazem-se grelhados e é lá que comemos. À saída, mesmo chovendo um pouco mais, vamos de novo no atrelado, usufruindo ainda de duas voltas extra.

Dia 4 – Água + areia, algeroz

No quarto dia está uma chuva ligeira um pouco mais persistente do que até então. Neste dia, não há saídas, o grupo fica no Jardim de Infância e aproveita as áreas envolventes.





Fotografias 30 (A, B, C, D, E, F, G, H, I, J, K, L): Crianças brincam com água no recreio (fonte: autora, entre 25/10/2017)

A presença da água neste dia também transparece nas notas de campo:

Tudo lá para fora! E hoje chove, uma chuva miúda e chata. Mas vá lá! Não vale desistir! (Digo eu para mim própria, em pensamento.) As crianças não ligam nada à chuva! Ou antes, divertem-se bastante, porque é um extra em água no chão em poças para brincar!

Duas estão a correr um desnível à vez para aterrarem com os pés numa poça! Vão rodando e chapinando. Outras estão junto a uma poça maior que está colada a uma sargeta para onde a água escorre... interessante! Uma criança está com um pau comprido a apanhar folhas, ou seja, peixe, ou seja, “fyske”. Outra junta-se e vem ainda outra que quer mexer na cana de pesca e colocar lá o “peixe”. Mas a criança não quis tanta ajuda – “Nye! (Não!)”

A azáfama é grande junto à poça de água. Duas crianças usam uma tábua em rampa para experimentar o deslize – com uma pedra, com um balde... A educadora Ellen chama a atenção para não utilizar a pedra.

Ao pé da pedra, que tem a tábua encostada, está uma estação meteorológica, ou seja, um copo graduado, que tem água lá dentro! Tem chovido! Uma criança olha para o copo e aponta o nível de água, a educadora Ellen ajuda a ler os números, a criança quer despejar a água.

Na rampa deslizam a água de um balde e um carrinho! Avalanche! Continua a azáfama junto à poça. As crianças enchem baldes utilizando as pás, os carros e os regadores. Mais um deslize de água! (Diário de Campo, 25/10/2017).

As imagens deste dia e as notas de campo acima apresentadas mostram algumas actividades e brincadeiras das crianças com água. Logo no início, duas crianças saltam para uma poça de água, outras crianças brincam numa poça de água, com baldes e pás, paus e folhas. A existência de poças de água possibilita diferentes géneros de brincadeira: desde saltar e chapinar com os pés; encher e despejar baldes com água usando as pás; e pescar com um pau e uma folha presa na ponta a fazer de peixe.

Surge entretanto outro tipo de brincadeira na água, associada a uma tábua de madeira usada como rampa, em desnível, como se pode observar nas fotografias acima: as crianças colocam um carro e água dentro de um balde e lançam no cimo da rampa, de modo ao carro deslizar juntamente com a avalanche de água em grande espalhafato. De acordo com alguns autores (Obbe et al., 2020; Olsen & Smith, 2017), a existência de materiais soltos no recreio, como tábuas, pneus, caixas, entre outros, possibilita a expansão das brincadeiras, aumentando a diversidade de níveis de risco e também de actividade motora.

As crianças atentam na medição do nível de precipitação, graças à presença do copo pluviométrico, como consta nas notas de campo. Assim, as crianças através dessa ferramenta podem explorar a meteorologia e também conceitos matemáticos.

As crianças brincam com água e terra/areia, construindo canais, poças, escavando, fazendo montes, desnivelando o terreno e trazendo mais água ainda. A associação dos elementos terra ou areia e água proporciona brincadeiras bastante elaboradas, como construções, jogos e exploração do movimento da água no terreno. Há um constante desenvolvimento de actividades que parecem exercer um magnetismo nas crianças, mantendo-as por longos períodos em experiências e trabalhos de engenharia e hidráulica. As notas de campo também sublinham esse poder de atracção:

Outras crianças continuam na caixa de areia, em grande actividade, nas poças de água! (Diário de Campo, 25/10/2017)

De volta ao Jardim, observo outro tipo de brincadeira com água, como mostram as fotografias 30 (K, L): as crianças recolhem a água que escorre através de um algeroz que vem do telhado para dentro de um balde. Como podemos ler nas notas de campo:

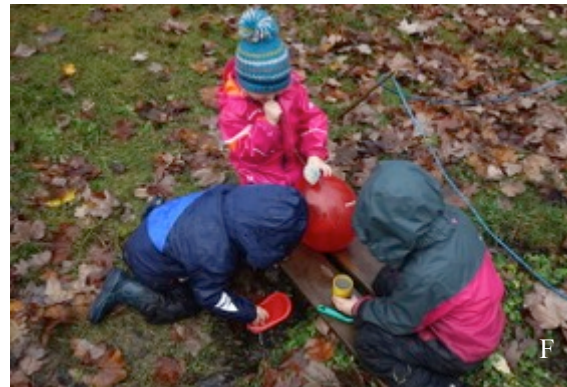
Mais atrás, atrás da casa, estão três crianças, uma recolhe água de um tubo do telhado, algeroz, as outras duas estão junto a um grande pneu. A criança que enche o balde, depois de o encher, vai e despeja junto das outras crianças. Uma das duas crianças sobe para o pneu, a outra segue-a, agora dão voltas e voltas, enquanto a terceira enche o balde. As duas olham para a que enche o balde. Continuam a andar à volta, entretanto a terceira criança vem e despeja o balde. Volta a encher o balde e volta a despeja-lo junto às crianças. (Diário de Campo, 25/10/2017)

Este inventivo aproveitamento da água que é recolhida no telhado por um algeroz, frisa a criatividade das crianças, bem como a sua capacidade de encontrar soluções engenhosas nas suas brincadeiras. Aqui, a criança tira vantagem da água da chuva à qual chega através de um meio diferente dos utilizados até então pelas crianças ao longo das minhas observações. Embora já tenha registado uma brincadeira na condução de água do primeiro dia, aqui o mecanismo é diferente, uma vez que a água cai na vertical, funcionando como uma torneira aberta e possibilitando uma recolha fácil com um copo ou balde por baixo.

Dia 5 – Água de um regato I

No quinto dia vamos para o *Leikeplassen*, espaço usado com frequência pelo Jardim, como já abordámos anteriormente. O dia está chuvoso e está tudo encharcado. Várias brincadeiras das

crianças desenvolvem-se em torno da presença da água, como mostram as imagens que se apresentam em seguida.



Fotografias 31 (A, B, C, D, E, F, G, H): Crianças brincam junto a um regato, com água e lama (fonte: autora, 26/10/2017)

Nas fotografias acima, podemos observar diferentes formas de as crianças usarem a água brincar. Algumas crianças brincam com um balão e utilizam a força da água para o ver deslizar ao longo do regato que passa no meio do terreno inclinado. Acabam por deixar o balão fugir na corrente. Esta brincadeira aparece também descrita nas notas de campo, como podemos examinar em seguida:

Vão os três para junto do ribeiro e colocam lá um balão, ficam a vê-lo ir e seguem-no. Deixam-no fugir. Querem voltar a apanhá-lo. Atiram-no para mais longe. O regato corre entre as árvores, o chão está escorregadio, carregado de folhas. Falam, principalmente a terceira criança. Voltam cá atrás, onde ficou esta criança. Não têm o balão. Os dois inseparáveis voltam a afastar-se ao longo do regato. A educadora Ellen vem ao pé deles. (Diário de Campo, 26/10/2017)

As crianças a seguir vão fazer uma loja, utilizando a água e a terra para fazer as bebidas, tal como mostram as imagens. Como também podemos analisar pelas imagens, a água cobre as superfícies. A água é utilizada para a confecção de alimentos fictícios na loja das crianças. Além disso, uma criança chega mesmo a provar a lama.

As seguintes notas de campo referem-se a essa brincadeira:

As três crianças voltam, vão à tenda, uma delas traz uma caixa para montar uma “buttiken”, loja. (Diário de Campo, 26/10/2017)

As três crianças vão com a caixa montar a “buttiken”. Azáfama de materiais, peço um café. Uma delas leva um tabuleiro com várias comidas e bebidas que outra lá dentro prepara e vai dar uma volta ao acampamento. Serve-me uma cacau, vem o tabuleiro com as coisas, outra criança também está no balcão, chega a educadora Ellen. O vendedor serve um biscoito, ovo e cogumelo ao cliente. A educadora Ellen traz dinheiro (folhas) para pagar o ovo estrelado. O vendedor continua nos cozinhados. Prova a sopa de ovo (deita fora o líquido, faz de conta). Prova o ovo – lambe-o mesmo! Cospe restos de lama! (Diário de Campo, 26/10/2017)

O regato que passa no terreno permite às crianças brincarem a lavar a louça com escovas, como está explícito nas fotografias apresentadas. As notas de campo revelam o entusiasmo das crianças nesta brincadeira de lavagem de louça:

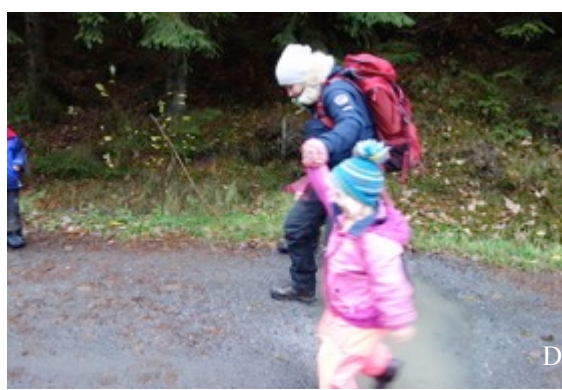
A seguir, junto à ponte em cima do regato, a azáfama também é grande. Há tigelas, escovas, copos, balão, ervas, folhas e água corrente – enche tigela, despeja copo, escova balão! Muito que fazer! (Diário de Campo, 26/10/2017)

Na ponte, junta-se mais uma criança, continuam a encher, despejar, rapar... experiências com um barco – a ver se ele segue pelo regato abaixo. Terra, água, misturar nos copos e tigelas, lavar o balão. O barco enche-se de água – passa por baixo da ponte. Na buttiken continua a mesma criança, aponta para uma bolinha vermelha no chão “baer” – baga! Continua nos cozinhados com terra, misturando, medindo com copos... (Diário de Campo, 26/10/2017)

As imagens apontam novamente para a brincadeira na loja, em que uma criança faz cozinhados com água e terra, usando vários utensílios para as suas ementas. A lama oferece muitas possibilidades culinárias, permite misturas, com vários tipos de consistência, explorações diferentes deste material que resulta da combinação da água com terra.

Dia 6 – Poças de água

No sexto dia vamos visitar uma exposição ao ar livre que fica situada numa zona de bosque, o *Eventyrskogen*, ou seja *Bosque dos contos de fadas*.





Fotografias 32 (A, B, C, D, E, F): Crianças e água (fonte: autora, 31/10/2017)

Há poças no caminho, que as crianças saltam várias vezes e de diferentes modos. A educadora Astrid também salta com as crianças. As imagens acima mostram as crianças a saltar as poças do caminho. Nas notas de campo podemos apreciar como as poças são aproveitadas para brincar, saltar, imaginar e realizar explorações motoras:

A seguir, as poças de água – dão para treinar o salto em comprimento, chapinar, caminhar pela água... a educadora Astrid dá balanço com mais duas crianças pela mão e saltam! As crianças voltam várias vezes atrás para saltar uma e outra vez... não há pressa. Tudo é motivo para aproveitar e brincar. Duas crianças sobem uma pequena encosta, juntam-se mais duas. Há uma poça com a forma de um “rumpetroll” – girino! (Diário de Campo, 31/10/2017)

Na imagem 32 (E), as crianças atravessam uma pequena ponte sobre um riacho. Segundo as notas de campo:

Há uma ponte em cima de um regato, mais uma paragem para observar, ficar um momento a ver a água passar. (Diário de Campo, 31/10/2017)

A imagem 32 (F) mostra a paisagem do lago junto ao caminho de acesso ao bosque, com o potencial de contemplação que a água oferece.

Dia 7 – Chuva, poças, algeroz e água + areia

Neste dia, a chuva faz-se sentir de forma mais intensa. Hoje não à saídas para longe, o grupo fica no Jardim Kanin, utilizando as áreas exteriores envolventes para brincar. Grande parte das brincadeiras desenvolve-se em torno da presença da água, como podemos observar pelas imagens apresentadas.





Fotografias 33 (A, B, C, D, E, F, G, H, I, H, K, L): Crianças em diversas brincadeiras com água (fonte: autora, 01/11/2017)

As notas de campo apontam para a intensidade da chuva neste dia, associada ao meu desconforto que está em claro contraste com a actividade lúdica das crianças.

Hoje chove que chove! Hoje está chuva e nevoeiro... um dia de lobos... apetece mesmo ficar em casa no quentinho... mas isso é para adultos portugueses e preguiçosos... não para mim! A educadora Ingrid empresta-me roupas especiais de chuva: um oleado amarelo, umas calças também de oleado, as galochas, onde coloco umas segundas palmilhas adquiridas na véspera, de lã... Agora sim! Pareço norueguesa – diz a educadora Ellen! Cool! Vamos ver como irei sobreviver ao dia de chuva. Tirar fotografias é uma dificuldade imensa... tirar a câmara do bolso, apanhar umas pingas, limpar com um lenço, pôr o lenço por cima a servir de chapéu de chuva, usar o plástico também...

Mas, ao contrário de mim, as crianças não dão sinais absolutamente nenhuns de dificuldades. A chuva acrescenta brincadeira, acrescenta coisas para fazer. E as crianças estão super-activas à chuva! Usam vassoura e ancinhos, usam baldes, baldinhos, pequenos recipientes, potes para transportar água. Os bancos estão ao contrário. Há uma poça bem grande a formar-se na caixa de areia. Algumas crianças trazem baldes, pás, etc, que estão guardados numa casa-anexo ao lado. As crianças começam a juntar-se junto à poça na caixa de areia... (Diário de Campo, 01/11/2017)

Tal como transparece nas imagens e nas notas de campo, as crianças vivem a chuva de forma enérgica, uma vez que esta abre um leque variado de experiências e explorações. Assim, como vemos nas fotografias deste dia, as crianças utilizam a água das poças, brincam na caixa de areia, com baldes, pás, camiões e constroem um canal que leva a água para uma poça grande. Também aparece, uma vez mais, a brincadeira de recolher e transportar água do algeroz. Podemos observar ainda que a poça já atingiu uma grande dimensão e várias crianças brincam lá, bem como uma adulta. Além disso, há crianças a brincar com a lama. As notas de campo mostram também como as crianças investem activamente nestas brincadeiras com água:

Na caixa de areia há uma grande poça, com um canal que as crianças construíram... fazem ilhas, batem na areia molhada, uma criança tira água de lá de dentro.

Ao lado, junto à casa dos arrumos enchem-se baldinhos de água... de onde vem a água? De umas caleiras das traseiras, que duas crianças aproveitam para encher dois copos que depois despejam nos baldes, transportando com cuidado para não despejarem pelo caminho!

Na caixa de areia continuam as obras! Há um barco a flutuar... se não o encherem de terra e água! Aí vai ao fundo. Agora a poça está enorme!

As crianças enchem com água para ficar maior, trazendo água de outra poça com baldes e regador! Há imensa água, uma adulta brinca também!

Estão duas crianças mais pequenas mesmo do lado de fora desta caixa de areia a fazer outras construções. Uma enche o balde com areia usando as mãos, a outra está com uma pá a alisar um monte. Na poça grande as crianças brincam. (Diário de Campo, 01/11/2017)

De volta à frente da casa estão quatro crianças junto a uma poça. Flutuam objectos, enchem de água, põem um boneco dentro de um... “barco”? Um dos recipientes tem um buraco que deixa entrar água, uma criança fica a observar atentamente a ver a água entrar... a outra criança também coloca lá água. Depois levanta o recipiente e observa a água a sair. Depois levam a água para ir regar as plantas.

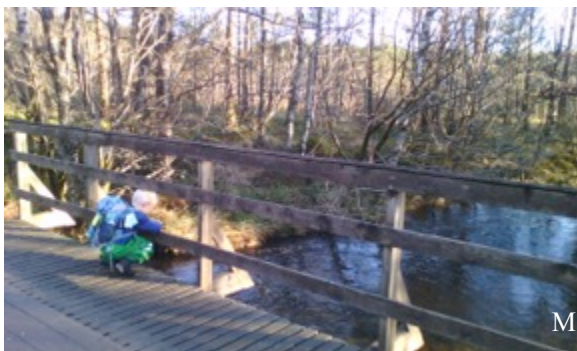
Uma criança pede-me ajuda para “knot” – fazer um nó no fio da cana de pesca! Sentam-se as duas a pescar na poça. Outra criança está a encher um frasco com um bocal estreitinho, usando uma jarra... é preciso precisão! Na poça está agora uma das crianças mais novas a “lavar” o seu camião, enche o balde de água, despeja-o na parte de trás do camião, levanta a parte de trás e deita para fora a água. Enche novamente o balde e despeja-o no “carro” do camião. Volta a fazer tudo do início várias vezes... (Diário de Campo, 01/11/2017)

Como podemos perceber pelas descrições acima, as crianças desenvolvem um elevado número de acções, experiências e construções com o elemento água, aqui presente sob a forma de chuva, em poças, canalizado pelos algerozes ou misturado com areia e terra.

Dia 8 – À beira-rio

Hoje é dia de ir passear até ao rio, que fica na montanha. Vamos de carrinha até ao estacionamento, depois continuamos a pé até ao destino. Pelo caminho, há lama e uma ponte sobre o rio. Está um dia soalheiro, mas marcado, uma vez mais, pela intensa presença da água.





Fotografias 34 (A, B, C, D, E, F, G, H, I, J, K, L, M, N): Brincadeiras das crianças junto ao rio (fonte: autora, 02/11/2017)

As duas primeiras fotografias deste dia mostram o caminho até ao ponto de chegada, onde o grupo pára para almoçar e brincar junto ao rio. No caminho, como mostra a primeira imagem, duas crianças

que vão juntas pelo caminho e param enquanto observam o rio e conversam. Na segunda imagem, já perto do local de destino, uma das crianças desce até à margem e bebe água directamente do rio.

Os dois trechos de notas de campo a seguir apresentadas descrevem o percurso e o contacto das crianças com a água:

Passamos à beira de um ribeiro, duas crianças param para se aproximar, ver... falam, uma apanhou uma folha, atira-a à água. Ficam a vê-la ir.

Continua a caminhada. Mais à frente há uma ponte onde algumas crianças já estão paradas a espreitar, a descer até à margem e a observar a água.

A própria ponte de madeira desperta a atenção de uma criança mais pequena... ou será a água do rio o que está a ver através das traves da ponte? (Diário de Campo, 02/11/2017)

Estamos a chegar a Elg! Há uma ponte sem guardas e um abrigo do outro lado, onde já estão algumas crianças. O grupo espalhou-se, não foram todos ao mesmo ritmo. Duas crianças param na ponte e deitam-se a espreitar. Outras aproximam-se da margem, uma debruça-se para beber a água pura da montanha! As outras estão a ver o rio mais de perto. (Diário de Campo, 02/11/2017)

O grupo chega a um alpendre onde há bancos e apetrechos para cozinhar na fogueira. As crianças pousam as mochilas e iniciam a actividade que a aluna estagiária propõe: construir um barco feito de cascas de pinheiro. As crianças usam as facas para esculpir o barco, depois colocam um pau com uma folha a fazer de vela. A seguir há que colocar os barcos a navegar no rio. Esta parece ser a actividade principal do dia: as crianças estão bastante entusiasmadas e activas, desenvolvendo inúmeras actividades neste contexto. As imagens acima expõem as suas brincadeiras com os barcos no rio. Nas fotografias também se podem observar as crianças a experimentar a flutuação dos barcos, bem como a construção com pedras feita pelas crianças, desviando ligeiramente o curso do rio. As pedras são pequenas e é possível movê-las com facilidade, criando pequenos lagos paralelos ao rio e à corrente principal. Uma das crianças coloca o barco a navegar na corrente, enquanto duas crianças experimentam atirar pedras à água e ver os seus efeitos. Uma das crianças lança o seu barco na água, numa zona mais longe, onde depois já não é possível apanhá-lo. As notas de campo também evidenciam o manancial de actividades que este rio proporciona às crianças:

Rapidamente os barcos estão feitos e há que testá-los no rio. Lá vão com um adulto as primeiras a terminar. Há uma poça no caminho onde algumas já param a experimentar o barco. Mas mais à frente está um rio com alguma corrente, bom para estes barcos navegarem. Aí vão elas.

E agora é um infinito de experimentações! Há pedras, há zonas do rio calmas, poças, lagoas onde os barcos podem navegar calmamente sob condução do seu capitão – a criança. Outras zonas de correntes fortes onde os barcos vão e já não é possível apanhá-los!

É excitante para as crianças soltar o barco e correr atrás dele pela margem! Tocam, mexem na água gelada, experimentam a flutuação, mexem as pedras para criarem zonas de lagoa... ficam a ver o barco, pegam nele, voltam a pô-lo na água.

Uma criança está a colocar pedras na zona de mais corrente do rio para criar um dique de segurança para os barcos. Vai usando as pedras já colocadas para poder ir mais longe colocar mais pedras... óbvio! Mas quanta aprendizagem está aqui presente! É impossível contabilizar! Mas é exactamente isso que a educadora Ingrid está a dizer... mas eu perdi a gravação... frustrante!

Uma das crianças solta um barco numa zona limite, onde depois o rio segue e já não há margens nem pedras e o barco, claro, lá vai... impossível apanhá-lo! Mesmo assim as educadoras vão tentar apanhá-lo pela pequena margem. Uma das crianças perde outro barco, numa zona mais acessível e outra criança vai prontamente salvá-lo! E outro salvamento logo a seguir. Mas foi demasiado para dentro do rio e as pedras são escorregadias... a educadora chama a atenção. Na lagoa dão-se múltiplas experimentações com os barcos... um grupo junta-se, colocam pedras em cima dos barcos para os afundarem. (Diário de Campo, 02/11/2017)

Como podemos analisar, as brincadeiras na água do rio desdobram-se e desenvolvem-se com intensidade. É uma experiência sensorial, a água é fria nas mãos, a corrente do rio faz aquele barulho característico ao bater nas pedras. Há movimento constante, as pedras são movediças e escorregadias debaixo dos pés, a margem é larga e permite construções, diques, lagoas e barragens. A água reage ao que as crianças fazem e permite inúmeras experimentações: Os barcos flutuam? E as pedras flutuam? E uma pedra em cima de um barco? Como afundar um barco? Vamos atirar pedras e observar os seus efeitos na água?... As experiências multiplicam-se.

Também se dá a experiência de perda de um barco na corrente e salvamento de outro barco. Nesta situação, as crianças ajudam-se mutuamente.

No caminho de volta à carrinha, a água continua a assinalar a sua presença, como vemos pelas notas de campo a seguir apresentadas e pelas últimas fotografias da secção acima.

Há um carro que deixou marcas de rodas na lama – experiência de mergulhar os pés na lama. Junto à ponte, nova paragem, mais fotografias, voltar à beira da água, passar a máquina a outros. Junto a uma poça, duas crianças simulam pescar. (Diário de Campo, 02/11/2017)

Como vemos, a água continua presente, até aos últimos momentos do passeio, e as crianças prolongam as suas brincadeiras, explorando incessantemente as possibilidades que esta oferece, seja na forma de lama, rio ou poças.

Dia 9 – Água de um regato II

No nono dia de observações, voltamos ao *Leikeplassen*, onde as crianças voltam às brincadeiras já desenvolvidas aqui anteriormente, no meu quinto dia de trabalho de campo.





Fotografias 35 (A, B, C, D, E, F, G, H): Crianças brincam junto ao regato (fonte: autora, 07/11/2017)

Como é possível observar pelas imagens, as crianças brincam junto ao regato, lavando a loiça e brincando com vários utensílios e brinquedos de plástico. As notas de campo também referem essa brincadeira:

Duas crianças estão a lavar a loiça, “vask opp”, com escovas (tal e qual os noruegueses adultos fazem). Estão a lavar a loiça de brincar que está dentro de uma caixa, na água do pequeno regato que passa ali. Esfregam a loiça afincadamente e transportam-na num tabuleiro para os bancos. (Diário de Campo, 07/11/2017)

Uma criança interage comigo, pedindo-me para lhe ir buscar água, que depois despeja na tábua de madeira da “butikken”. A foto 35 (F) refere-se a essa situação, bem como as notas de campo que a seguir se apresentam:

Aproximo-me da “butikken” onde está outra criança, ela está a usar a água que está num copo para despejar num tronco de madeira. “Kan du ta vatn?” – a criança pede-me para encher o copo e eu lá vou, encho o copo no regato, levo de volta à criança, ela despeja a água em cima do tronco, pede-me “mer” – mais. E lá vou eu outra vez. E mais outra e outra... (Diário de Campo, 07/11/2017)

Esta situação marca a minha posição como investigadora em que procuro interferir apenas por iniciativa das crianças, em linha com as sugestões metodológicas de M. Ferreira (2010), nomeadamente no *seguir atrás*, partindo das indicações das crianças. Embora haja exceções, procuro que esta seja a minha atitude principal.

Dia 10 – Chuva e poças

Neste dia, as crianças brincam na área exterior do Jardim e depois vamos a pé até ao campo de futebol, que fica nas redondezas. Uma vez mais, o tempo está chuvoso e as crianças desenvolvem várias brincadeiras relacionadas com a água.



Fotografias 36 (A, B, C, D): Crianças e água (fonte: autora, 08/11/2017)

Na primeira fotografia deste dia, duas crianças apanham água de uma poça para depois a despejarem no camião que está na caixa de areia. Na segunda imagem, as crianças apanham a água da chuva que pinga no telhado. As notas de campo seguintes descrevem as actividades mencionadas.

Lá em cima, na casinha, estão crianças a apanhar a água que cai do telhado.” (Diário de Campo, 08/11/2017)

Na casinha pequena, as duas crianças continuam a apanhar a chuva que cai.

Numa poça estão duas crianças a encher um balde com água. Vão pondo as pás uma de cada vez, em estreita colaboração. Quando parece estar cheio, uma das crianças pega nele e leva-o consigo, olha para trás, a outra criança vem também, aí vão as duas, uma atrás, outra à frente. A que ia à frente despeja o balde na parte de trás do camião. (Diário de Campo, 08/11/2017)

As brincadeiras com água continuam no recreio, junto às poças, recolhendo água e, de uma forma mais original: apanhando a água da chuva que pinga do telhado da pequena casinha. As crianças revelam, assim, outras formas de chegar à água nas suas brincadeiras.

À saída para o passeio até ao campo de futebol, uma das crianças aproveita a poça de água para saltar:

As crianças vão buscar as mochilas junto da entrada. Uma das crianças vê uma vassoura e aproveita para colocar-se em cima dela, pegar nela, varrer... depois vai a correr para fazer “splashhh” numa poça de água! (Diário de Campo, 08/11/2017)

A caminhada até ao campo de futebol é feita debaixo de chuva, como aparece mencionado nas notas de campo:

E lá vamos a caminhar pela chuva. (Diário de Campo, 08/11/2017)

Já no campo de futebol, a educadora Ellen chama as crianças para jogarem à chuva. De acordo com as notas de campo:

Mas outra educadora propõe um jogo no campo à chuva! Lá vamos! As crianças conhecem o jogo, jogamos de baliza a baliza, com apanhada pelo meio. Eu entro no jogo também. (Diário de Campo, 08/11/2017)

A seguir vamos almoçar papas de aveia feitas no fogareiro com manteiga e açúcar, no alpendre, junto ao campo.

Dia 11 – Chuva, poças e pesca

Neste dia o grupo fica na área exterior do Jardim Kanin. Como podemos ler nas primeiras notas de campo apresentadas depois das imagens, o dia está mais tempestuoso e as crianças desenvolvem as suas brincadeiras cá fora, com água.





Fotografias 37 (A, B, C, D, E, F, G, H, I, J, K, L): Diversas brincadeiras das crianças com água (fonte: autora, 09/11/2017)

Na primeira fotografia, as crianças começam o dia cá fora a saltar para uma poça. A seguir, as crianças brincam na areia com água, fazendo construções e escavando. As notas de campo mencionam também estas actividades:

Hoje, quinta-feira, o dia está mau. De vez em quando levanta-se uma ventania, vêm aguaceiros... passado um bocado pára e chegam a vir uns raios de sol.

Mas já vamos lá para fora! As crianças começam logo um jogo de saltar para uma poça pequena que está no meio da areia. Não há nenhum adulto ali a organizá-las, mas elas próprias se organizam em fila e

vão saltando à vez para a poça – há diálogo entre elas, algumas conversações com uma criança que não respeita a fila. E aí vão elas! Saltam à vez, respeitando a organização.

Uma criança vai para outra poça junto de uma sarjeta e despeja a água com o pé.

Depois vêm duas crianças com brinquedos e interrompem a brincadeira de saltar para a poça. A brincadeira de saltar para a poça acaba. Outra está agora em curso.

Três crianças apanharam paus compridos e andam com eles na mão.

Duas crianças, que estão na areia a brincar, vão à poça junto à sarjeta buscar água.

As três crianças com os paus vão para a parte de trás da casa.

As crianças continuam a apanhar água e a encher baldes e regadores, cooperando umas com as outras.

As três crianças com os paus voltam.

As crianças continuam a apanhar água da poça.

No alpendre estão outras três crianças a partir placas brancas de ontem e a fazer... comida?

Na caixa de areia já juntaram alguma água e estão a brincar com a areia e a água. (Diário de Campo, 09/11/2017)

Quando, de repente, vem chuva, há crianças que abrem as mãos e a sentem a cair nas palmas viradas para cima, como é visível nas fotografias 37 (F, G). As notas de campo seguinte referem este momento espontâneo por parte das crianças, que procuram a sensação da chuva a cair nas mãos, através do tacto:

Começa agora a chover, duas crianças estão a par a sentir a chuva, uma de mãos abertas para cima.

Anda de um lado para o outro a sentir a chuva a cair nas mãos.

Outra criança também sente a chuva. (Diário de Campo, 09/11/2017)

As imagens 37 (H, I, J) mostram, ainda, as crianças a brincarem nas poças com canas de pesca. A actividade desenvolve-se com a colaboração da educadora Ingunn que, ao aperceber-se do interesse das crianças em pescar, fornece-lhes fio para prender nos paus e nas folhas-peixes, de modo a que a brincadeira possa ficar mais elaborada. Nas notas de campo a actividade aparece descrita da seguinte forma:

As crianças, que tinham os paus, agora estão junto a uma poça, com a ponta dos paus mergulhada na água. A educadora Ingunn chega ao pé delas, coloca-se de cócoras e fala com elas. Sai e volta, traz corda e uma tesoura. Está a prender a corda numa das pontas dos paus e a dar um nó numa folha (peixe) – é uma cana de pesca. Agora, as crianças entretêm-se a pescar.

Lá em cima, a história continua. Mas as crianças aqui na poça estão a pescar. E há outras crianças que correm na parte de trás da casa do Jardim, mexem num cano. A educadora Ingunn diz para pararem.

As crianças pescadoras mudam de poça, mas continuam a pescar. Uma das crianças vem mostrar-me uma folha e diz qualquer coisa que eu repito. Também quer uma cana de pesca. A educadora Ingunn vai buscar o fio.

As crianças continuam a pescar. A criança que chegou mais recentemente vai com a cana para uma casinha lá em cima. (Diário de Campo, 09/11/2017)

Lá em cima, na casinha, estão duas crianças muito concentradas com um balde.

A educadora Ingunn chama-me a atenção que a brincadeira dos peixes pescados continua e elas estão agora a cozinhá-los. “Suppe” (sopa). Talvez “fiske suppe” (sopa de peixe). Têm um prato cheio de peixes e um balde com peixes e água – a dita sopa. Mexem, mexem, tiram algumas folhas. Grande concentração, esforço e dedicação nesta sopa! Uma das crianças mais pequenas até se pendura em cima da vedação para poder trabalhar melhor! (Diário de Campo, 09/11/2017)

O desenvolvimento da actividade de pesca, que posteriormente dá lugar ao cozinhar de uma “sopa de peixe”, mostra como a relação com o elemento água se encontra interiorizada pelas crianças, relacionada com a vida aquática, os peixes e a alimentação que estes possibilitam. A continuidade da actividade através das duas fases – 1) pesca de peixes; 2) confecção da sopa de peixe – sublinha a importância do elemento água. Simultaneamente, fica evidente o investimento das crianças numa brincadeira que implica dois contextos diferentes e que são interdependentes, ilustrando a realidade vivida ali no fiorde, onde a pesca se encontra presente na vida das pessoas.

Dia 12 – Viagem de barco pelo fiorde

No décimo segundo dia de trabalho de campo, parte do grupo vai andar de barco, viajando no fiorde e visitando uma ilha. Não nos alongaremos nesta descrição, uma vez que o episódio já foi relatado anteriormente, na rubrica sobre “A dureza da experiência ao ar livre”.

Relativamente à água, sublinhamos apenas a intensidade da sua presença neste dia, na viagem pelo fiorde, com paisagens das ilhas e montanhas já com neve ao longe. A experiência de andar de barco abarca, por si só, um leque bastante diverso de vivências e sensações: entrar e sair do barco, sentir o seu balanço e a ondulação, observar as águas, sentir a velocidade, escutar os barulhos da água, sentir o ar frio, contemplar as paisagens, entre outras experiências vividas com o corpo todo.

Dia 13 – Água + terra

Neste dia, o grupo fica na área exterior do Jardim. O dia não está chuvoso, mas há poças e as crianças dedicam-se a brincar com água e terra.



Fotografias 38 (A, B): Crianças brincam numa poça (fonte: autora, 15/11/2017)

As imagens apresentadas mostram as brincadeiras das crianças com baldes, pás e regadores, evidenciando também o quanto estão activas, enchendo, despejando e mexendo na água e na terra.

As notas de campo corroboram esta ideia de intensidade com que as crianças brincam:

Cá fora, a brincadeira-íman: ir buscar água, encher baldes, regadores, pás. (Diário de Campo, 15/11/2017)

Mais uma vez, aparece este tipo de brincadeira, possível graças à presença de água e terra, juntamente com alguns brinquedos, como baldes, pás, regadores. Podemos, uma vez mais, constatar como atrai as crianças e estas se mostram activas ao brincar com estes dois elementos conjugados.

Dia 14 – Chuvoso e molhado

Hoje passamos o dia no *Leikeplassen*. Está chuvoso e húmido. Embora as actividades principais que se desenvolvem não se relacionem especificamente com a água, a sua presença faz-se sentir nas superfícies molhadas e terreno alagado.

As imagens seguintes mostram algumas situações em que a água está presente.



Fotografias 39 (A, B, C, D, E, F): Crianças e água (fonte: autora, 16/11/2017)

As fotografias acima apresentadas confirmam a presença da água nas superfícies molhadas e escorregadias, como a tábua onde as crianças tentam pregar, o baloiço em que as crianças se balançam, a ponte de paus que a criança atravessa pela mão da educadora e o pneu onde a criança se pendura. Na segunda imagem deste dia as crianças brincam na água do regato que atravessa o terreno, pescando com uma cana. Na última imagem pode ver-se uma criança deitada no chão coberto de folhas molhadas e escorregadias.

Assim, mesmo não estando directamente ligada às actividades principais do dia, a água faz-se sentir no ambiente em que as crianças estão a brincar, fazendo parte integrante das experiências que se

desenvolvem, acrescentando o desafio de lidar com superfícies escorregadias – ao pregar pregos, ao equilibrar-se na tábua do baloiço, ao caminhar em cima de paus.

Dia 15 – A visita à cascata

Hoje é o último dia de trabalho de campo no Jardim Kanin e, para a despedida, o elemento água faz-se sentir em diferentes aspectos e de forma particularmente intensa, como iremos expor a seguir.



Fotografias 40 (A, B, C, D, E, F): Crianças no passeio à cascata (fonte: autora, 17/11/2017)

Neste dia o grupo vai visitar a maior cascata da ilha e, depois de uma viagem de carrinha, o caminho a pé até lá está particularmente encharcado. Logo na primeira fotografia deste dia podemos notar um

riacho que temos que atravessar e que possui uma corrente considerável. Mais à frente, a força da cascata asperge uma névoa de água sobre quem se aproxima. A intensidade da massa de água a cair nas rochas captou especialmente as crianças e algumas quiseram ir mais perto da cascata, como é possível reparar nas fotografias 40 (B, C).

As notas de campo mencionam essa visita à cascata:

Depois fomos passear, ver uma cascata, a maior da ilha. (Diário de Campo, 17/11/2017)

No caminho de volta, uma criança desfruta da lama sob os pés, experimentando a sua textura com especial concentração e interesse, como se pode constatar nas fotografias 40 (D, E). A criança pode aproveitar as sensações provocadas pela água misturada com a terra com tempo e calma.

Neste dia, acontece, ainda, a tempestade súbita no momento em que subimos ao monte para ver as torres eólicas. Este episódio já foi relatado anteriormente na rubrica sobre “A dureza da experiência ao ar livre” e, como podemos perceber, também enquadra uma vivência com o elemento água.

Discussão

No episódio em que as crianças brincam numa conduta de água, podemos reflectir que um ambiente não preparado pedagogicamente parece favorecer a liderança da criança na definição daquilo em que consiste a brincadeira.

Embora este Jardim de Infância não tenha uma estrutura rígida na programação de actividades, como já foi referido anteriormente, parece-nos pertinente realçar a significância deste *brincar não programado*. Será que brincar não implica que este seja não programado? Pelo menos, até certo ponto – uma vez que existem sempre condições e condicionantes: espaciais, temporais, materiais, pessoais, emocionais, sociais, relacionais... Será que este *brincar não programado* coincide com as chamadas actividades livres, tal como são designadas no jardim de infância os períodos em que as crianças não têm actividades dirigidas por adultos e podem dar azo às suas próprias iniciativas de brincadeira? Como sublinha Fasting (2017), a função executiva auto-dirigida das crianças parece melhorar em actividades menos estruturadas.

As imagens e descrições ao longo das últimas páginas mostram uma presença constante da água no dia-a-dia do Jardim Kanin, conjugada com outros elementos e materiais naturais manipuláveis, bem como alguns materiais e brinquedos manufacturados. Como podemos perceber, estes elementos e materiais, nas suas diversas conjugações, permitem às crianças inúmeras brincadeiras, acções, construções e explorações. Assim, não podemos deixar aqui de referir com preocupação como os

elementos terra, areia e água, entre outros materiais soltos, têm desaparecido dos recreios dos jardins de infância portugueses, sendo substituídos por pavimentos artificiais e ambientes áridos, diminuindo acentuadamente as possibilidades motoras das crianças e não só (A. M. de F. Ferreira, 2015; Neto, 2020). Como é possível desperdiçar um manancial tão rico de brincadeiras?

2.4 – Trabalhos

Como temos vindo a descrever ao longo dos resultados neste capítulo, as crianças do Jardim Kanin brincam muito em actividades auto-dirigidas e por iniciativa própria, dentro da tipologia que conhecemos da educação de infância em Portugal denominada por “jogo livre”(Direção-Geral da Educação, 2016). Por vezes, os adultos propõem actividades, como contar histórias, fazer brincadeiras e jogos, partindo deles a iniciativa. Nestas propostas, muitas vezes conservam a possibilidade de as crianças aderirem ou não.

Além disso, os adultos também solicitam as crianças para actividades de manutenção e conservação do Jardim. É sobre estes trabalhos e tarefas do dia-a-dia que nos iremos debruçar ao longo das próximas páginas.

Fazer sumo de maçã

No segundo dia de observação no Jardim Kanin fomos visitar uma quinta. Um grupo de seis crianças, as mais velhas, foi com a educadora Ingunn e comigo nessa saída. Ao chegar à quinta, fomos observar os animais ao estábulo e, a seguir, o agricultor contou histórias à fogueira. Depois disso, levou as crianças a apanhar maçãs para fazer sumo numa máquina.

As imagens a seguir apresentadas mostram o desenvolvimento dessa actividade.







Fotografias 41 (A, B, C, D, E, F, G, H, I, J, K, L): Crianças confeccionam sumo de maçã (fonte: autora, 19/10/2017)

De acordo com as notas de campo:

Na quinta (as crianças) querem ajudar a apanhar maçãs, a pegar nos cestos, a mexer na máquina de espremer, pôr as maçãs subindo ao escadote... estão sempre em acção física, mas também mental e social. (Diário de Campo, 19/10/2017)

A visita à quinta inclui vários momentos: percurso a pé até à quinta, passagem pelos estábulos para ver os animais, ouvir histórias do agricultor à volta da fogueira enquanto almoçam, apanhar maçãs, fazer sumo e, no final, brincar no armazém da palha.

A confecção de sumo ocupa grande parte da tarde, começando pela apanha das maçãs, como mostram as fotografias iniciais. A seguir, o transporte das maçãs nos baldes e, ainda a colocação na máquina que as tritura. Por fim, há que espremer as maçãs trituradas para que saia o sumo, utilizando outro aparelho.

Como aparece nas imagens e nas notas de campo, as crianças mostram-se muito activas, querendo fazer parte do que está ali a acontecer. Como é possível observar nas fotografias originais, sem tratamento de desfoque do rosto, as expressões faciais das crianças mostram entusiasmo e energia: seja nos risos das crianças que carregam os cestos, mesmo sendo pesados, ou na criança que espreita com curiosidade para a máquina que vai triturar as maçãs. Mesmo estando numa posição de observação, as crianças revelam interesse e atenção no aparelho espremedor que o agricultor lhes está a mostrar.

Podemos afirmar que actividade aqui descrita desenvolve-se, sobretudo, pela acção do adulto, que conduz a actividade. Não estamos em condições de aferir o grau de envolvimento das crianças na concepção desta actividade, se deram ideias ou se estiveram presentes no seu planeamento. Porém, a

orientação adulta é visível, neste caso, por parte do agricultor: na colheita das maçãs, ao abanar a árvore para as maçãs caírem; na apanha das maçãs; mostrando os aparelhos e possibilitando às crianças manobrá-los com a sua ajuda. A margem para as crianças actuarem está dependente de regras, como não poderem carregar os cestos todas ao mesmo tempo ou terem que aguardar vez para manusear as máquinas de fazer sumo. Por isso, as crianças aproveitam alguns momentos de espera para brincarem umas com as outras, como indica a fotografia 41 (J). Mesmo assim, mantêm-se ligadas à actividade, oscilando entre a atenção às explicações do agricultor e as suas próprias brincadeiras uns com os outros, em outros momentos.

Deste modo, podemos reflectir como uma actividade conduzida pelo adulto pode ser equacionada de forma a salvaguardar margem de acção à criança. Mediante a natureza das actividades e as regras específicas que impliquem, as acções das crianças podem ficar constringidas, retirando-lhes, por exemplo, a possibilidade de se movimentarem fisicamente, conversarem ou brincarem. Enquanto estão a apanhar maçãs, as crianças podem movimentar-se, falar e, até, brincar. Quando utilizam as máquinas, têm que ficar mais paradas, a ouvir e a ver. Nesta situação, acontecem então algumas brincadeiras enquanto aguardam a sua vez.

No final, as crianças levam algumas garrafas de sumo por elas produzidas, que a educadora Ingunn transporta na sua mochila. No caminho de volta ao Jardim, paramos e as crianças aproveitam para beber o sumo de maçã⁹⁹.

Apanhar maçãs

No quarto dia de trabalho de campo, ficamos na área envolvente do Jardim e a educadora Ellen propõe às crianças irem apanhar maçãs. Vão a uma árvore que fica nas redondezas do Jardim apanhar maçãs para mais tarde fazerem uma receita. Algumas crianças aderem à actividade e juntam-se à educadora Ellen. As imagens seguintes mostram o decorrer desta apanha.

⁹⁹ Estes momentos não foram fotografados nem aparecem descritos no Diário de Campo.



Fotografias 42 (A, B, C, D, E, F): Crianças e educadora apanham maçãs (fonte: autora, 25/10/2017)

De acordo com as notas de campo:

A educadora Ellen desafia as crianças para irem apanhar maçãs. Levam um saco e um ancinho. Vamos caminhando e três crianças juntam-se para transportar o ancinho juntas. Junto à macieira há muitas maçãs no chão... mas poucas na árvore! Uma criança tenta deitar abaixo as maçãs com o ancinho, mas não chega bem à árvore e a educadora Ellen, com o ancinho, tenta deitar algumas maçãs abaixo. As crianças correm a apanhar as maçãs que caem para as pôr no saco. Depois de colher todas as maçãs acessíveis, vamos continuar a caminhar. Algumas crianças comem as maçãs que apanham. Pelo

caminho vemos uma pedra com uns riscos... uns buracos... será uma boca? As crianças vêem, tocam, questionam o adulto. O adulto fala, com um tom de mistério... (Diário de Campo, 25/10/2017)

Tal como se encontra descrito nas notas de campo, a educadora Ellen lança o desafio às crianças de irem apanhar maçãs, porém, apenas algumas crianças vão com ela. A actividade não é, assim, imposta às crianças, que são, antes, convidadas a acompanhar a educadora. Então, apenas parte do grupo se associa à educadora Ellen para ir apanhar maçãs, como aparece na primeira imagem. Algumas crianças estão junto à educadora, enquanto outras continuam a brincar na areia com outros adultos.

A segunda fotografia mostra três crianças que se juntam e transportam o ancinho em parceria. As notas de campo também mencionam a parceria, espontânea e por iniciativa das crianças.

Como é possível perceber pelas imagens e pelas notas de campo, a macieira já tem poucas maçãs. As que estão na terra encharcada não são boas e, assim, procuram alcançar com o ancinho algumas que ainda estão presas a ramos mais altos. Tanto a educadora Ellen como as crianças tentam procurar e chegar às maçãs. A educadora ajuda as crianças, baixando um ramo para que a criança o alcance com o ancinho, como se pode observar na fotografia 42 (E).

Por outro lado, as crianças aproveitam também a ocasião para brincar. Das poucas maçãs que apanham, as crianças comem algumas, de acordo com as notas de campo, as restantes vão no saco para o Jardim.

Limpar as folhas

No sétimo dia de observações está o tempo mais chuvoso. Há muitas folhas que se foram acumulando no chão e logo ao início do dia, as crianças pegam em vassouras e varrem a entrada. Mais tarde, apanham folhas com os ancinhos, para limpar a zona em frente ao Jardim, como revelam as imagens.







Fotografias 43 (A, B, C, D, E, F, G, H, I, J, K, L): Crianças e educadora limpam folhas secas (fonte: autora, 01/11/2017)

Nas notas de campo pode ler-se:

Enquanto isso, a educadora Ingunn está com algumas crianças a recolher folhas. As crianças querem ajudar e são muito activas nisso, usam os ancinhos, as mãos, enchem o carrinho de mão de folhas que depois vão despejar mais à frente, junto a um canteiro. Querem ajudar a pegar no carrinho, empurrar, despejar as folhas... (Diário de Campo, 01/11/2017)

Como podemos analisar pelas fotografias e notas de campo, as crianças estão bastante empenhadas no trabalho de limpeza das folhas, manobram os ancinhos, a pá e as vassouras com vigor. Juntam as folhas num monte, apanham-nas com a ajuda da pá ou das mãos e despejando-as no carrinho de mão. A educadora Ingunn está presente, também varre e apanha folhas para as colocar no carrinho. Por fim, a educadora e as crianças despejam o carrinho de folhas junto a uns arbustos. As notas de campo confirmam a dedicação das crianças à limpeza, transparecendo a sua energia nas várias acções e movimentos físicos que este trabalho envolve. Adultos e crianças estão, assim, implicados na mesma actividade com acções idênticas.

Construir a escola de animais... ou não

Neste dia, a educadora Ellen aparece com um carrinho de mão e troncos grandes de madeira. Imediatamente, algumas crianças vão ver de que se trata e ajudam a transportar os troncos. A seguir, vão levá-los para uma zona onde pretendem construir uma *escola de animais*.

A seguir, apresentamos algumas imagens recolhidas acerca deste episódio.





Fotografias 44 (A, B, C, D, E, F, G, H, I, J): Crianças e educadora constroem e brincam (fonte: autora, 01/11/2017)

Os registos no diário de campo confirmam as imagens:

A actividade no exterior hoje será construir uma escola para animais. A propósito da história que estiveram a ouvir, de um autor norueguês conhecido. A educadora Ingrid explicou(-me) que cada animal tem a sua personalidade – uma é tímida, outra é vaidosa... etc. A intenção é, então, ir lá para fora construir a história destes animais. (Diário de Campo, 01/11/2017)

A educadora Ellen chega com uns troncos enormes para a escola de animais! Algumas crianças vão ver. Uma adulta traz mais um carrinho para transportar os troncos. Todos querem ajudar no transporte! (Diário de Campo, 01/11/2017)

A educadora Ellen vai chamando as crianças para irem atrás dela ver a escola dos animais. Três seguem-na. Lá chegando, começa a mover os troncos... as crianças saem dali e vão para um baloiço de pneu mais ao lado e para uma casa-construção de madeira. Há desniveis, balança um bocadinho, está cheia de folhas molhadas e escorregadias! Tem um escorrega. A educadora Ellen diz “nós temos uma ideia para uma actividade, mas as crianças querem é brincar, ajudam só um bocadinho e querem é ir brincar!” Verdade! A educadora aproxima-se das crianças empoleiradas e dá a mão para uma saltar. A outra também quer, escorrega, a educadora Ellen segura-a! Tudo bem. Há um pequeno bichinho na madeira, uma criança chama a atenção: Sjà! (Diário de Campo, 01/11/2017)

Mediante a informação a que temos acesso, a construção da *escola de animais* está relacionada com a história que as crianças estiveram a escutar, embora não possamos aferir qual a influência das crianças nesta decisão. Pelas notas de campo já referidas no relato deste episódio, percebemos que a

educadora Ellen chama as crianças a irem com ela iniciar a construção da escola e três acompanham-na.

Então, a educadora traz os troncos e, nesse momento, algumas crianças espontaneamente juntam-se a ela e ajudam no transporte, estimuladas também pelos incentivos da educadora para as seguir, tal como vemos nas primeiras fotografias e também se descreve nas notas de campo. Já no local destinado a ser a “escola de animais”, a educadora Ellen dispõe os troncos, movendo-os e colocando numa determinada ordem. Nas fotografias, as crianças permanecem numa posição observadora face ao que a educadora Ellen está a fazer. Entretanto, na parte direita da fotografia 44 (D) vemos claramente uma das crianças a dirigir-se para uma zona próxima onde se encontra um baloiço de corda e pneu. Na imagem 44 (F) são já duas as crianças aí localizadas e na imagem 44 (H) estão em cima de uma estrutura de madeira que se encontra ainda um pouco mais afastada.

Assim, podemos constatar que as crianças saíram fisicamente do local de construção da *escola de animais* e foram brincar nas áreas próximas. A segunda nota de campo também menciona essa ocorrência. A própria educadora confirma-me no momento e em tom compreensivo como as crianças mudaram os planos iniciais dos adultos, ajudando um pouco no início, mas criando depois um espaço e um tempo para elas próprias brincarem, de acordo com a sua vontade. Confirmamos a adaptabilidade face ao objectivo inicial demonstrada pela educadora Ellen, que segue as crianças no seu *desvio*, ajudando uma delas a saltar da construção de madeira, como observamos na fotografia 44 (I), e respondendo à curiosidade da criança ao ver pequeno bichinho, apontando para ele, como se pode observar na fotografia 44 (J).

Cozinhar

Neste dia o grupo está no *Leikeplassen*, onde têm uma tenda para se abrigarem.

A imagem mostra o momento de confecção do almoço, em que a criança ajuda a educadora a mexer a sopa:



Fotografia 45 (A): Criança mexe a sopa no tacho (fonte: autora, 07/11/2017)

As notas de campo também referem essa situação:

Lá dentro da tenda está a educadora Ellen a fazer o almoço, dentro de uma panela, num camping gás. Estão duas crianças ao pé dela que querem ajudar, uma mexe a sopa dentro da panela. O resto das crianças entram para almoçar. (Diário de Campo, 07/11/2017)

Acontece com frequência os almoços ser confeccionado no momento, com as crianças por perto. Muitas vezes, as crianças mexem a comida na panela, ajudam a distribuir a loiça necessária e o próprio almoço por todos. Estes momento diários da rotina de alimentação nem sempre foram registados por mim ao longo do trabalho de campo, no entanto, esta cooperação das crianças à hora da refeição ocorreu diversas vezes.

A seguir vamos almoçar. Uma educadora está a fazer o almoço, um tacho com leite e flocos de aveia. Uma das crianças mexe o tacho. Na mesa há uns carrinhos, com os quais as crianças brincam um pouco, enquanto a comida não está pronta. Comemos flocos de aveia com passas, açúcar e canela. (Diário de Campo, 08/11/2017)

Nestas ocasiões é o adulto que controla as condições em que as crianças ajudam, uma vez que implicam mexer em elementos sensíveis, como é a comida, ou perigosos, como é o fogo.

Por vezes, as educadoras cozinham de manhã, antes da saída, enquanto as crianças estão a brincar ou a comer o pequeno-almoço dentro da sala. A cozinha e a sala partilham o mesmo espaço e, assim, as crianças podem observar a adulta a fazer a comida e sentir o seu aroma.

Este tipo de situação aparece registada nas notas de campo uma vez, embora seja frequente:

Estava tudo a brincar no chão com legos, a ler livros, num quartinho ao lado também. A seguir juntaram-se em três mesas com plasticina, jogos de montar e outros. Enquanto isso, a educadora Astrid preparava “skinke boller”, uns pãezinhos de leite! Amassava a farinha mesmo ali, com bacon, queijo e ketchup. Depois, forno. Lá para as 9h foram arrumar e buscar as “matpakke”, lancheiras. Comeram, cada um ao seu ritmo, uns mais rápidos que outros, uns com mais ajuda outros com menos. (Diário de Campo, 25/10/2017)

As crianças têm, aqui, uma posição observadora, como pude apreciar ao longo do trabalho de campo, não havendo registos de colaboração na confecção das refeições na cozinha do Jardim.

Despejar o lixo

Neste dia, são vários os trabalhos que estão a ser realizados no Jardim Kanin. Para começar, a educadora Ingunn leva o lixo e algumas crianças vão com ela. Não acompanho o grupo, mas observo-o a sair da área do Jardim, pelo caminho.



Fotografia 46 (A): Educadora e crianças vão despejar lixo (fonte: autora, 09/11/2017)

Nas notas de campo pode ler-se:

Ao pé da casinha pequena está a educadora Ingunn com um balde de lixo, as crianças com os paus estão ao pé dela.

As crianças estão agora cá em baixo com a educadora Ingunn e estão a falar com a educadora Ellen, a educadora Ingunn aponta e fala com elas.

As três crianças vão agora com a educadora Ingunn que leva um saco de lixo para despejar, com certeza. (Diário de Campo, 09/11/2017)

Nesta situação, as crianças acompanham a educadora no percurso para deitar o lixo fora, mas, de acordo com as imagens, não se registam outras acções da parte delas. Assim, aqui as crianças fazem parte do trabalho em curso, observando e seguindo a educadora. Embora não tenham um papel particularmente activo fisicamente, talvez porque se trata de sacos demasiado pesados e um balde grande para as crianças carregarem, a verdade é que estando presentes na actividade têm oportunidade de tomar consciência deste aspecto da vida diária do Jardim.

Montar os toldos

No mesmo dia, a educadora Ellen está com duas crianças a preparar toldos para abrigar um espaço de reunião recentemente construído. As crianças pegam no toldo, ondulam-no e brincam, como revelam as imagens:



Fotografia 47 (A, B, C, D): Crianças e educadora montam toldo (fonte: autora, 09/11/2017)

No diário de campo pode ler-se a seguinte descrição:

A educadora Ellen vai ao patamar onde estão umas lonas com duas crianças e estão a ajeitar o espaço para ser um abrigo. Vamos receber visitas de um outro jardim e assim há um espaço para almoçarem no caso de estar a chover, como parece ser o caso hoje!

As crianças ajudam a educadora Ellen, parecem brincar ondulando a lona, uma cai, levanta-se, ondulam a lona. (Diário de Campo, 09/11/2017)

A preparação do espaço físico tem como objectivo criar um abrigo da chuva para poderem almoçar com as visitas que irão em breve receber. A educadora Ellen vai com as duas crianças possivelmente com a intenção de montar as lonas ou verificar o que é necessário para tal, no entanto, as crianças modificam o sentido da actividade, à semelhança do que já aconteceu anteriormente com a *escola de animais*. Desta vez, sem se deslocarem para outra zona, mas aproveitando ludicamente os materiais ali disponíveis, as crianças seguram nos toldos, ondulam-nos e uma delas cai. De acordo com as notas de campo, aparentam estar a brincar, experimentando o toldo e o seu movimento.

Assim, uma vez mais, as crianças transformam um trabalho em brincadeira.

Podar arbustos

Neste mesmo dia, um pouco mais tarde, as crianças vão fazer podas nos arbustos do Jardim. Estas são algumas imagens da actividade:



Fotografias 48 (A, B): Crianças podam arbustos (fonte: autora, 15/11/2017)

A actividade aparece registada também no diário de campo:

Entretanto a educadora Ellen traz tesouras da poda para as crianças cortarem os ramos velhos das árvores. (Diário de Campo, 15/11/2017)

O trabalho de podar implica a utilização de ferramentas cortantes e exige destreza por parte dos executantes. As crianças envolvem-se nesta actividade, experimentando cortes em várias superfícies, desde troncos com alguma grossura, como se pode ver nas imagens.

Discussão

Como podemos analisar a partir dos episódios descritos, as crianças são envolvidas pelos adultos em actividades relacionadas com a vida diária do Jardim Kanin. Este convite que os adultos endereçam às crianças é pedagogicamente consciente e intencional, tal como podemos confirmar no próximo trecho de uma conversa com a educadora Ellen:

Educadora Ellen – Aqui no nosso Jardim de Infância fazemos coisas com as crianças. Podemos cortar uma árvore, melhorar o espaço exterior, ir às compras, podemos fazer... coisas que precisamos de fazer e levamos as crianças connosco, sim... então, isto é um aspecto, nós podemos fazer isso junto com as crianças, sim, levar as crianças connosco em tudo o que fazemos... quase tudo, sim... Os pais vêm ao jardim de infância depois de irem às compras, por exemplo, certo? É mais fácil fazer compras sozinho, sim, mas quando é que as crianças irão aprender o que fazer e como se comportar lá fora, se não experimentarem isso? (Transcrição de conversa com a educadora Ellen, 15/11/2017)

Este aspecto parece-nos especialmente relevante, remetendo para algumas reflexões feitas por Qvortrup (2009) e Sarmiento (2015), sobre a dicotomia na relação escola-trabalho. Na verdade, a escolarização das crianças acompanha o seu progressivo afastamento em relação à sociedade. De acordo com Qvortrup (2009, p. 6), se, por um lado, as crianças são cada vez mais alvo atenção, por outro parece haver uma “indiferença estrutural” face aos seus reais interesses. O autor apoia-se em Ariès para afirmar que a escola funciona como uma “quarentena”, com o isolamento das crianças em relação ao mundo dos adultos. Torna-se, assim, bastante significativo este esforço, tal como refere a educadora Ellen, para incluir as crianças em momentos como ir às compras. Na perspectiva de Punch (2003), a realidade da maioria das crianças do mundo passa pela conjugação entre escola, trabalho e brincar. A autora descreve a situação de crianças da Bolívia rural para mostrar como as crianças criam as suas próprias culturas da infância, encontrando estratégias para brincar, apesar das condicionantes a que estão sujeitas. As crianças do seu estudo aproveitam os percursos entre o trabalho doméstico em casa e a escola para brincarem. Para Punch (2003), devemos olhar para o mundo maioritário, aquele que engloba a maioria das crianças, procurando desafiar a normatividade que opõe trabalho ao brincar.

No Jardim de Infância Kanin, os afazeres observados e registados durante o trabalho de campo incluem por um lado a alimentação e por outro a construção, manutenção e conservação do espaço físico do Jardim Kanin.

Relativamente ao trabalho infantil, Sarmento (2015) aponta para a existência de duas visões opostas, uma considerando-o um fenómeno social negativo e, por isso, a erradicar, outra que o vê como parte natural da condição de criança enquanto actor social. Entre estes dois pólos situam-se diversas posições intermédias, que olham para as diferentes faces do trabalho infantil. Sarmento (2015) aponta para diferentes tentativas de tipificar as formas de trabalho infantil, que se revelam insuficientes na abrangência de todos os casos existentes. De acordo com algumas propostas, podemos enquadrar o trabalho das crianças do Jardim Kanin como apoio ao trabalho doméstico. Embora não sendo realizado em ambiente familiar, trata-se de tarefas semelhantes às de uma casa particular.

É importante salientar que, de acordo com as nossas observações, o trabalho é realizado de forma voluntária e opcional, havendo flexibilidade para as crianças aderirem ou não às propostas das educadoras. O grau de envolvimento das crianças nas actividades é variado, podendo oscilar entre a simples observação da actividade, como podemos notar no episódio em que vão despejar o lixo, ou implicar acções físicas concretas, como apanhar maçãs ou manusear ferramentas específicas, desde ancinhos, vassouras, pás, carrinho de mão, tesouras da poda, martelos e pregos. Na maioria dos trabalhos as crianças desempenham acções, não sendo apenas observadoras. Mesmo na actividade em que estão numa quinta a fazer sumo de maçã, sob orientação do agricultor, as crianças têm margem para realizar certas tarefas.

Um aspecto que se destaca nestes episódios é a presença do elemento lúdico, sob diversas formas. Por vezes as crianças brincam à margem do trabalho que estão a fazer, de forma paralela à actividade principal, como acontece no primeiro episódio descrito, enquanto aguardam a sua vez de rodar o manípulo do aparelho de espremer o sumo. Em outras ocasiões, as crianças brincam de forma mais integrada no próprio trabalho, como aconteceu ao apanharem maçãs e uma criança brinca deitada na erva. Acontece também as crianças modificarem o sentido da actividade para brincar, em vez de fazerem aquilo que era inicialmente suposto. Assim, transformam o objetivo inicial estipulado pelo adulto, em brincadeiras que elas próprias decidiram e conseguiram concretizar. Como exemplos desta vertente temos o episódio da construção da *escola de animais*, em que as crianças saem do espaço físico para brincar em outro lugar e o episódio em que ondulam as lonas dos toldos. Nestas situações, o adulto permite a alteração ao plano inicial, seguindo as propostas das crianças. Existe, assim, uma flexibilidade na forma de actuação do adulto junto às crianças. Nos episódios em causa, o adulto tem como ponto de partida um projecto para o qual convida as crianças a colaborar. Pelos dados de que dispomos, não conseguimos aferir com precisão o papel das crianças na definição destes projectos, sabendo apenas que são os adultos que, no momento, convidam as crianças a envolverem-se nas

actividades. A construção da *escola de animais* relaciona-se com uma história, já a montagem de toldos é necessária para a visita esperada de um grupo de crianças de outro jardim.

Nos trabalhos descritos, observamos a forma como as crianças estão fisicamente envolvidas, apresentando muitas vezes uma postura activa, dinâmica e enérgica nas actividades da vida diária.

Ao executarem alguns trabalhos de manutenção e conservação do Jardim, as crianças colocam-se no lado geralmente atribuído os adultos. Integram-se nas dinâmicas do Jardim numa óptica diferente: em vez de destinatários de actividades pedagógicas essencialmente programadas pelos adultos, vêem “por dentro” como funciona o seu Jardim. Despejar o lixo, varrer as folhas do pátio, cozinhar, podar arbustos, construir estruturas físicas, são aspectos das rotinas de uma instituição educativa a que as crianças, geralmente, são alheias. Até podem observar ao longe, enquanto brincam, os funcionários a executarem-nas. No entanto, não têm nelas uma intervenção directa.

Poderá esta integração das crianças nos trabalhos contribuir para o seu estatuto de cidadão e actor social de pleno direito? Acreditamos que sim, que se trata de um pequeno passo na direcção de uma cidadania mais vivida pelas crianças.

Parece-nos importante salvaguardar, no entanto, que estes trabalhos devem servir as crianças e não os adultos. Ou seja, as crianças não substituem os adultos do Jardim, por isso estes não podem, simplesmente, delegar tarefas, nem deixar de assumir a responsabilidade pelo que é feito. Como alerta Sarmiento (2015), o trabalho infantil deve estar alinhado os direitos das crianças, contribuindo para o seu bem-estar, saúde, equilíbrio, questionando se a actividade desperta a curiosidade, o espírito criativo e de descoberta da criança. O autor salienta, ainda, a necessidade de respeitar a vontade e interesse da criança, bem como levar a sério as suas decisões.

Pelas observações realizadas nos episódios relatados acima, consideramos que estes aspectos estão totalmente contemplados, uma vez que se mantém a flexibilidade por parte das adultas para que as crianças possam aderir às actividades voluntariamente, bem como desistir antes, até, de as concluírem.

2.5 – Relação entre crianças e adultos

Nesta investigação, o foco não são os adultos, mas sim as crianças. É para elas que o nosso olhar se dirige. Contudo, as crianças além de interagirem entre si, relacionam-se também com os adultos. É sobre esta interacção que nos iremos debruçar neste capítulo, analisando algumas particularidades que mais se evidenciaram durante o trabalho de campo.

Na relação entre crianças e adultos convivem tensões e conflitos próprios, que muito influenciam as crianças, dada a relação de poder associada ao confronto de gerações. A posição de dependência geracional das crianças face ao mundo dos adultos manifesta-se na vida diária das crianças e, por isso, dificilmente pode ser ignorada (Sarmiento, 2011a, 2012; Sarmiento et al., 2007). A Sociologia da Infância, disciplina que suporta a presente investigação, vê a criança como ser completo e cidadão de pleno direito. Esta perspectiva encontra-se em contraste com uma visão tradicionalista, dominada pela psicologia do desenvolvimento, da criança como ser incompetente, dependente e em desenvolvimento para a plenitude da vida adulta (Sarmiento, 2011a, 2012; Sarmiento et al., 2007). Porém, como alertam alguns autores, devemos evitar posições extremadas, que dificilmente correspondem à realidade (Lancy, 2012; Prout, 2011). Os autores advertem que as visões absolutas relativamente à agência das crianças necessariamente incorrem em equívocos. Opor à dependência, incompetência e passividade da criança, a afirmação da sua total independência, competência ou agência revela-se, assim, uma visão desajustada e desfasada da realidade (Bae, 2015; Lancy, 2012; Marchi, 2017; Prout, 2011). Lancy (2012) vai ainda mais longe, afirmando que a tónica na agência pode mesmo comprometer a protecção das crianças.

Apelamos, então, a um olhar moderado sobre estes extremos que configuram as discussões teóricas acerca da criança e da infância, recusando visões dicotómicas para encarar, antes, a extensa e complexa profusão de pontos intermédios, como sugere Prout (2011). Tal como a criança não será totalmente competente, independente e agente, também o adulto não o é. As forças estruturais que actuam sobre as crianças e as condicionam, também influenciam os adultos nas suas acções (Marchi, 2017).

Então, daqui emerge uma visão igualitária e, assim, tal como os adultos, as crianças devem ser olhadas como cidadãos e titulares de direitos. A lente que usamos deve focar, assim, aquilo que a criança é capaz, trazendo-a para um lugar de acção e não de passividade e dependência. Desta forma, considerar a criança pelo lado da competência e da independência, não é ignorar as suas necessidades, nomeadamente de protecção e provisão, tendo em conta a sua idade e maturidade biopsicológica (Sarmiento, 2012). Trata-se antes de, percebendo estas condições, reconhecê-la como pessoa, como sujeito de direitos, cidadão pleno, tal como defende a Sociologia da Infância. E este reconhecimento da criança está dependente dos adultos, ainda que, como afirma Delalande (2014), mesmo que os adultos não reconheçam a criança como actor social, ela não deixa de o ser, apenas exerce essa agência *na sombra*, em vez de em parceria com o adulto.

A este propósito, recordo, ainda, um comentário da educadora Ingrid quando falávamos sobre a importância do ar livre na educação das crianças. A educadora falava de várias vantagens em trazer as crianças para o exterior, para a natureza. No entanto, acrescentou no final que o mais importante num jardim de infância são os adultos e, mais do que os aspectos materiais, a preocupação dela seria rodear-se de adultos com determinado perfil.⁶⁰

No quadro da investigação sobre o brincar ao ar livre aparecem, também, com frequência referências ao papel do adulto e suas implicações na relação com as crianças.

Para as investigadoras Alden and Pyle (2019), o adulto pode desenvolver a sua acção através de vários papéis no brincar ao ar livre. Pode ser visto como *porteiro*, que permite ou restringe o acesso das crianças ao exterior. Ou *supervisor*, oscilando entre uma ausência de supervisão, uma supervisão informal ou até uma forte supervisão. Por outro lado também pode ser visto como *colega* ou *companheiro* das crianças. De acordo com o seu estudo, as autoras apontam para um triângulo de sinergias que concorre para o desenvolvimento do brincar ao ar livre e é constituído por elementos que se relacionam entre si, como a agência da criança, um ambiente rico para brincar e o suporte adulto. Os adultos têm um papel importante devendo contribuir para um enriquecimento do ambiente que favoreça o brincar. Por outro lado, o papel que assume vai influenciar a agência da criança.

Num estudo de Canning (2019), a investigadora analisa as dinâmicas de poder que ocorrem entre crianças, pais e educadores em ambientes exteriores. Nas brincadeiras, as crianças ganham poder ao terem a possibilidade de fazer escolhas e tomar decisões. Cabe ao adulto apoiar as crianças a sentir este controlo, uma vez que, tal como alerta a autora, são os adultos que detêm o poder sobre o brincar, quer de forma consciente ou não. A investigadora acrescenta que, ainda assim, as crianças no seu estudo mostram competências para negociar e realizar iniciativas, experimentando diferentes modos de gerir situações e pessoas.

A investigadora Emilson (2007), numa investigação sobre a influência das crianças no jardim de infância, analisa como as crianças podem fazer escolhas, tomar iniciativas, de acordo com as atitudes dos adultos e regras. Conclui que um forte controlo adulto, com regras explícitas, resulta na ausência de influência das crianças, enquanto um adulto comunicativo, responsivo, sensível e capaz de estabelecer interacções lúdicas com as crianças, permite-lhes possibilidades de fazer escolhas e tomar iniciativas. Emilson (2007) acrescenta, ainda, que, examinando uma situação em que há uma tentativa deliberada de permitir às crianças exercerem influência, do tipo reunião ou assembleia, o seu efeito é o

⁶⁰ A conversa informal não foi registada no Diário de Campo.

oposto, uma vez que o controlo exercido pelo adulto é elevado e a influência da criança deve obedecer a uma estrutura formal.

O estudo de Sheridan and Samuelsson (2001) revela concepções das crianças sobre participação e influência no jardim de infância, relacionando-as com a qualidade do mesmo. De acordo com as entrevistas realizadas às crianças, estas consideram que, na maioria das vezes, são os adultos que decidem no jardim de infância. Para as crianças, é sobre as suas próprias brincadeiras e pertences que detêm mais poder de decisão. Segundo o estudo, as crianças raramente participam ou influenciam a organização, rotinas, conteúdos e actividades iniciadas pelos adultos. De acordo com as crianças, se estas pudessem decidir o que fazer no jardim, brincavam.

Num estudo internacional realizado em vários países europeus acerca das barreiras ao brincar ao ar livre, os investigadores indicam que as diferentes percepções e atitudes dos adultos face ao risco implicam uma diminuição das oportunidades para as crianças brincarem ao ar livre (Sandseter et al., 2020).

De acordo com uma investigação conduzida por Bento (2017), a forma como o adulto vê os espaços naturais, bem como o seu interesse e entusiasmo influenciam a criança, em particular quanto ao brincar arriscado. As educadoras portuguesas do estudo percebem os riscos como sendo demasiado elevados e dificilmente os permitem nos seus contextos educativos, com as crianças. A autora conclui que, subjacente a esta atitude negativa face ao risco, está uma concepção de criança vulnerável e dependente.

Também Bilton (2020) confirma no seu estudo sobre as atitudes dos educadores face aos ambientes exteriores, que as concepções e experiências dos adultos têm um impacto na sua forma de trabalhar com as crianças.

Consideramos, assim, importante determo-nos um pouco nesta questão, mantendo, todavia o nosso olhar centrado na criança. Ao longo das semanas de observação no Jardim Kanin, destacaram-se alguns aspectos na relação entre crianças e adultos que seguidamente iremos aprofundar. Esses aspectos incluem os diálogos frequentes, as brincadeiras, o colo e a calma.

Diálogos e conversas

Na relação entre crianças e adultas um dos elementos que mais se evidenciou para mim durante o trabalho de campo no Jardim Kanin foi a quantidade de diálogo e conversa que ocorria entre as crianças e entre as crianças e as adultas. Embora esta matéria pareça pouco pertinente para uma investigadora estrangeira sem domínio da língua norueguesa, a verdade é que, precisamente por não

estar apta a compreender o que se dizia, acabei por atentar bastante nesta parte do dia que me escapava, constatando a enorme dimensão que tinha. Por outro lado, na tentativa de compreender o que se estava a passar no Jardim, os temas de conversa ou os assuntos do dia, boa parte do meu foco estava nas produções verbais de crianças e adultas. Assim, ia reconhecendo expressões, ligando a outras, aumentando pouco a pouco o meu parco vocabulário, na vertente compreensiva, uma vez que a expressiva era ainda mais complicada.

De acordo com a notas de campo, logo no primeiro dia, os passeios abrem espaço para o diálogo sobre o que se vê, possibilitando a partilha de ideias entre crianças e crianças e adultas.

No caminho, as crianças vão sempre a conversar com as adultas, que respondem, e entre elas há bastante diálogo. Um diálogo que não é dar ordens nem chamar a atenção. (Diário de Campo, 18/10/2017)

As notas de campo apresentadas evidenciam esta abundância de diálogo entre as crianças e as adultas. Embora a barreira linguística me impedisse de aceder muitas vezes ao conteúdo das conversas, a entoação do discurso salientava-se, dando a perceber a ausência do uso do imperativo na voz das educadoras e abundância de respostas de parte a parte. Este dado contrasta com os resultados apontados na tese de A. M. de F. Figueiredo (2015), em que a investigadora discute as interacções entre crianças e adultos nos espaços exteriores de jardins de infância portugueses, observando que o nível de diálogo é reduzido e baseado sobretudo em ordens e repreensões por parte dos adultos.

Desta forma, a questão da relação e do diálogo salientou-se para mim, aparecendo, também, em forma de reflexão nas notas de campo, como tema a explorar em futuras observações:

Importância da relação adulto-criança; Importância do diálogo – positivo? Construtivo? – com a criança. Não ficar só pelas ordens, sinais vermelhos, nem *laissez faire* exageradamente ausente. (Diário de Campo, 18/10/2017)

Ao longo do dia, em particular nos passeios, as crianças e as adultas falam entre si com bastante frequência e longamente. Há sempre muito diálogo e as conversas demoram, ou seja, alguém diz uma coisa, o outro responde, a primeira pessoa volta a falar, a outra volta responder, a primeira diz mais alguma coisa e a segunda acrescenta algo mais. Isto é, não se trata apenas de uma conversa do tipo pergunta-resposta, mas antes de um diálogo mais aprofundado, em que se investe de parte a parte e

em que os intervenientes não têm pressa de acabar. Por outro lado, nota-se a ausência da entoação de voz de tipo imperativo, ou seja, o *dar ordens*, nas produções orais das adultas.

Além disso, grande parte das conversas acontecerem entre crianças e adultas. Embora eu tenha registado também no diário de campo alguns momentos em que as crianças dialogam entre elas longamente.

Estes diálogos entre as adultas e as crianças não são conversas de grande grupo, ou seja, em que a educadora se dirige ao grupo todo de crianças. São, geralmente, conversas de um para um, por vezes dois ou pequenos grupos. Este formato de diálogo parece-nos importante por trazer uma dimensão mais pessoal, dando a oportunidade às crianças de falar em vez de apenas ouvir, como muitas vezes acontece quando o adulto se dirige ao grupo todo. Assim, cada criança é envolvida de uma forma mais significativa, tendo a oportunidade de se exprimir, de falar do que quer, de direccionar a conversa. Será que, encarado desta forma, o diálogo torna-se um modo de a criança exercer poder de decisão, participar e ser agente? Relembrando o estudo de Canning (2019), a autora salienta como os diálogos são reveladores das dinâmicas de poder entre crianças e adultos.

Outra criança caiu à ida para baixo, parámos, ficou sentada um bocadinho, com a atenção da educadora Ingrid, a conversar. (Diário de Campo, 18/10/2017)

Nesta situação, podemos reparar como a ocasião da queda de uma criança é alvo da atenção da educadora, através da fala.

As refeições são também um momento privilegiado para conversar, tal como podemos analisar no seguinte trecho:

Quando cheguei ao Jardim, por volta das 10h, estavam a vir do andar de cima para comer. Azáfama de crianças a pegar na sua lancheira e comer. Fiquei ao pé de duas mais pequenas, conversámos bastante. São as crianças a pegar nas lancheiras, abrir, tirar o que querem comer. As adultas estão presentes, sentadas à mesa. Ajudam se a criança pedir. Não apressam a refeição. Come-se com calma, conversa-se. (Diário de Campo, 20/10/2017)

Os momentos de vestir e despir roupas de chuva, antes e depois das saídas ao exterior, são também oportunidades para diálogos entre as crianças e as adultas:

Vestir as roupas de chuva leva o seu tempo, mas fazem-no sem pressa, vão-se vestindo, as adultas ajudam alguns, perguntam se precisam de ajuda, brincam, conversam. (Diário de Campo, 25/10/2017)

A presença constante, dialogante e próxima das adultas junto das crianças também é notada:

As adultas estão sempre com as crianças, às vezes em interação directa, mexendo nos brinquedos, conversando. Mas também há crianças a brincarem sozinhas. (Diário de Campo, 25/10/2017)

Na situação que apresentamos a seguir, há uma negociação entre uma criança e a educadora:

Antes de irmos de volta para o Jardim, no fim do almoço no abrigo, a educadora Ellen pegou numa das crianças mais novas às cavalitas, que estava quase a dormir em pé. Outra criança começa a chorar porque também quer ir às cavalitas da educadora Ellen. Há um diálogo, durante algum tempo com negociações. “Perde-se” algum tempo com o caso. A criança acaba por ir de mão dada com a educadora – vão três crianças, nenhuma abdica. Mas o principal é que se “perde” tempo para negociar estas “pequenas” coisas que parecem não muito importantes, mas são importantes para a participação da criança, gestão democrática do grupo. (Diário de Campo, 08/11/2017)

A aplicação da expressão “perder tempo”, embora reconhecidamente inadequada no uso das aspas, não deixa de transparecer alguma sensação de surpresa pela minha parte enquanto investigadora ao observar a dimensão dada à intervenção da criança. Toda a atenção que a educadora Ellen emprega com o caso aparenta, de repente, uma importância desproporcional. No entanto, logo reconheço o valor do momento e de a educadora não o ignorar nem o tentar resolver rapidamente para avançar para a próxima etapa. Afinal, trata-se de um exemplo bastante significativo de ouvir as crianças, investir tempo neste diálogo, não procurando respostas rápidas, mas escutando realmente e procurando uma solução em conjunto.

Ao longo do tempo de trabalho de campo, vou reconhecendo cada vez mais a importância de atentar nos diálogos, como mostra o trecho a seguir apresentado:

Gosto sempre de ouvir os diálogos entre adultas e crianças. Posso não compreender mas oiço o tom. O tom firme mas calmo quando impõem limites. O diálogo que têm com as crianças. A forma como conversam. As crianças raramente ficam sem respostas ou não são ouvidas. Lembro-me apenas de um ou dois casos, em que uma criança estava a pedir a música do Troll e a educadora ignorou ou não ouviu. Pelo menos, não respondeu. (Diário de Campo, 14/11/2017)

Torna-se assim notório como é residual a minha percepção de ausência de responsividade às crianças por parte dos adultos.

Outro aspecto que se destaca nas conversas entre crianças e adultos é a existência de expressões de aprovação de certos comportamentos das crianças, como revela o excerto a seguir apresentado:

É muito frequente as crianças chamarem os adultos para verem qualquer coisa que lhes pareça curioso, é sempre um motivo de conversa, de exploração, de imaginação também.

Com frequência os adultos reconhecem boas práticas por parte das crianças – “så flott å stoppa, Roger!”, isto é “que bom que paraste, Roger!”

Uma criança encontrou um cano, mostra à educadora, falam, larga-o. A criança pega em ramos de árvore e experimentam balançar o baloiço sem ninguém. (Diário de Campo, 14/11/2017)

Numa conversa informal com a educadora Ingrid, esta manifesta uma preocupação quanto à questão dos diálogos entre crianças e adultos. Relativamente a uma criança com comportamentos mais desafiantes, de acordo com a educadora, muitas vezes a linguagem do adulto tende a ser de constante repreensão e negatividade. A preocupação da educadora é que o uso excessivo de reprimendas ou censuras acaba por devolver e reafirmar constantemente à criança uma imagem de si própria negativa. Assim, de acordo com a educadora Ingrid, devemos procurar aspectos positivos da criança e dizê-los, de modo a reforçar antes esse lado da criança.⁶¹

Brincadeiras

No Jardim Kanin, as crianças brincam com frequência, em brincadeiras auto-dirigidas, como já temos vindo a desenvolver. Os adultos estão sempre por perto, às vezes intervêm, outras vezes deixam as crianças estarem à sua vontade, a brincarem sozinhas, de forma mais autónoma e independente, mas mantendo a supervisão a uma certa distância.

Quando os adultos intervêm, podem propor actividades, como uma história ou um passeio. Outras vezes chamam as crianças para a realização de alguns trabalhos, como foi desenvolvido na rubrica anterior. Também acontece entrarem em brincadeiras que as crianças estão a desenvolver ou proporem uma brincadeira e fazerem parte dela também.

As imagens abaixo mostram situações que se enquadram nesta dimensão.

⁶¹ A conversa informal não foi registada no Diário de Campo.





Fotografias 49 (A, B, C, D, E, F, G, H, I, J): Crianças e educadoras brincam juntas (fonte: autora, 26/10/2017 e 07/11/2017)

Na primeira fotografia, as crianças construíram uma loja e a educadora Ellen interage com elas, comprando alguns produtos. Como se lê nas notas de campo:

.. outra criança também está no balcão, chega a educadora Ellen. O vendedor serve um biscoito, ovo, cogumelo ao cliente. A educadora Ellen traz dinheiro (folhas) para pagar o ovo estrelado. O vendedor continua nos cozinhados. (Diário de Campo, 26/10/2017)

Trata-se de uma entrada da educadora na brincadeira que já estava em curso. A educadora Ellen integra a brincadeira fazendo de contas que é uma cliente da loja que as crianças construíram. Mantém a estrutura da brincadeira criada pelas crianças.

No mesmo dia, a educadora Ingrid brinca com as crianças, como se observa nas imagens 49 (B, C), lendo-se também nas notas de campo:

Ao lado, no campo, está a educadora Ingrid com outras crianças a jogar a estoirar o balão alheio – basicamente, ata-se um balão com um fio à perna de cada um e tentam estoirar o de outro! Divertido! (Diário de Campo, 26/10/2017)

Nesta brincadeira, as crianças e a educadora estão envolvidos num jogo competitivo de estoirar balões presos às pernas. Pelos registos, não é possível saber de quem parte a ideia para o jogo, mas podemos observar o empenho físico tanto da adulta como das crianças pelos movimentos registados nas fotografias. Há uma atmosfera de diversão no ar.

Certo dia, no *Leikeplassen*, apercebo-me que começam um jogo usando as folhas secas que se têm vindo a acumular. A brincadeira decorre da seguinte forma:

Entretanto, juntaram folhas num monte e estão agora a fazer uma brincadeira: alguém se esconde debaixo do monte de folhas, dançam à volta em roda cantando uma canção, depois, a certa altura, a criança que está debaixo das folhas sai e corre atrás das outras, até apanhar alguém, que em seguida fica debaixo do monte das folhas. Mais uma vez, voltam a fazer a brincadeira. (...) As crianças estão novamente em roda a cantar... mais uma criança sai do meio das folhas, grande alarido, tudo a correr, a criança apanha a educadora Ingrid! (...) As crianças continuam na roda a cantar e sai de lá a educadora Ingrid, do meio das folhas e desata a correr, tudo a fugir, grande alarido, apanha outra criança. (...) Na roda, outra criança está no meio das folhas, todas ajudam a despejar folhas por cima dela. Mais uma roda. Uma das crianças tinha saído, estava de fora... uma das adultas integra-a na roda. Dançam, cantam à roda até que... pelo menos quatro ou cinco crianças saem das folhas! Correm! Grande alarido novamente! (...) As crianças já estão na roda novamente... quem irá sair do meio das folhas agora? Lá vai a criança a correr atrás dos outros! (...) E a roda continua! (Diário de Campo, 07/11/2017)

Este jogo junta quase todo o grupo de crianças. Trata-se de um jogo bastante estimulante, principalmente pela expectativa de, repentinamente, sair alguém que estava escondido no meio das folhas e perseguir ferozmente todo o grupo, com o objectivo de caçar alguém. A saída da educadora Ingrid provoca especial algazarra, têm que fugir mais rápido, porque a educadora corre mais. Um pouco mais à frente, criam aquilo que parece ser uma variante do jogo, ao esconderem-se várias crianças ao mesmo tempo debaixo das folhas. As imagens entre 49 (D, E, F) mostram esta actividade. No penúltimo dia de trabalho de campo no Jardim Kanin, o grupo volta ao *Leikeplassen*. Estiveram a aguçar paus para serem as setas e fizeram também arcos para as lançar. As crianças e a educadora Ingrid começam, então, um jogo de tiro ao balão:

Experimentam as lanças, cada vez mais perto do alvo! Mesmo assim, é difícil rebentar os balões (alvo). A educadora Ingrid atira a primeira seta e acerta, ganha, não se inibindo de festejar a vitória! (Diário de campo, 16/11/2017)

Neste episódio destacamos que, para as crianças, era especialmente difícil acertar com os paus nos balões e rebentá-los. Nas fotografias 49 (G, H, I, J) apresentadas acima podemos observar algumas etapas da brincadeira. Algumas crianças aproximavam-se significativamente do alvo para conseguirem acertar no balão e, ainda assim, falhavam. Quando a educadora acerta à primeira e rebenta um balão expõe o seu sucesso, correndo como um futebolista que acaba de marcar golo, sem disfarçar nem inibir o seu contentamento. A educadora Ingrid leva a sério a brincadeira, não moderando o seu

desempenho para estar num patamar mais nivelado com o das crianças. Há aqui uma clara desvantagem para as crianças, mas a educadora rivaliza com elas como se estivessem a disputar uma competição justa. Este aspecto parece-nos curioso já que traz uma espontaneidade ao jogo e luta mais autêntica pela vitória. O adulto não se está a infantilizar para deixar as crianças ganhar, antes está a viver a situação como se estivesse num jogo com parceiros adultos. À partida, esta forma de estar com as crianças pode parecer inapropriada, precisamente porque as competências não são iguais e, por isso, o desafio é injusto para as crianças. Porém, o que significa para as crianças verem uma adulta a entregar-se de forma tão plena à brincadeira? Não será também uma forma de as considerar adversárias *à altura*? Em vez de exibir um comportamento condescendente, a educadora comporta-se como se todos estivessem em igualdade de circunstâncias. Será que isso permite às crianças sentirem-se no mesmo estatuto do adulto? Supomos que uma exposição prolongada a actividades nestas condições de desvantagem poderia conduzir as crianças à frustração e descontentamento. Todavia, estas actividades são pontuais e a entrega por parte da educadora parece, pelo contrário, trazer entusiasmo à actividade.

Colo e mimo

No senso comum, os países nórdicos são muitas vezes intitulados de *frios* do ponto de vista sócio-emocional. Porém, ao longo do tempo em que estive na Noruega e durante o trabalho de campo, não posso confirmar ter sentido essa frieza. Senti, isso sim, alguma reserva no comportamento e nas relações interpessoais. Mas, por outro lado, senti sempre acolhimento e simpatia.

Também nas relações entre adultos e crianças pude observar proximidade, sinais de afecto e vivência de laços. Registei, com grande frequência, adultos de mão dada com as crianças, levando-as às cavalitas em percursos a pé, a contar histórias ou a cantar ao colo.

Em seguida, apresentamos imagens que mostram alguns desses momentos:





Fotografias 50 (A, B, C, D, E, F, G, H, I, J): Crianças ao colo, cavalitas e pela mão das educadoras (fonte: autora, entre 10/2017 e 11/2017)

Muitas das fotografias aqui apresentadas, mostram que esta manifestação de proximidade ocorre durante os percursos a pé, quando as crianças necessitam de uma força extra para enfrentarem a caminhada. Nas primeiras seis fotografias, podemos visualizar situações em que as crianças caminham com as adultas de mão dada ou vão às suas cavalitas.

Atentando na foto número 50 (F), podemos observar duas adultas, uma delas com uma criança às cavalitas e três de mão dada, enquanto a outra vai sem nenhuma criança com ela. Podemos, assim, supor que são as crianças a procurar as adultas e não tanto o contrário. Se as adultas procurassem activamente dar a mão às crianças ou pegar-lhes às cavalitas, poderíamos pensar que, à partida, iriam proceder a uma distribuição mais equilibrada entre si, tendo em conta o número de adultas e o número de crianças. Mas, como vemos especialmente evidente nesta fotografia, as quatro crianças vão todas com a mesma educadora, enquanto mesmo ao lado está outra educadora sem ninguém pela mão, nem às cavalitas. Este desequilíbrio sugere-nos que foram as crianças a escolher com quem querem ir, independentemente da sobrecarga que possam estar a causar à mesma adulta. Pelo que podemos avaliar, fazem-no somente pela sua preferência, manifestando claramente a sua vontade, sem que outros factores interfiram na sua decisão. Por outro lado, podemos também pressupor que as educadoras respeitam esta decisão das crianças, sem questionarem ou tentarem repartir com outra adulta a responsabilidade de levar as crianças às cavalitas ou pela mão, respondendo, assim, unicamente às preferências das crianças.

As notas de campo que a seguir se apresentam confirmam este papel activo das crianças e a responsividade da adulta. Nas situações descritas, são as crianças que se “aproximam” da adulta, “ficam” ao colo, “juntam-se” à educadora, “vão” ao encontro da adulta. Os verbos indicam acção e movimento, sendo o seu sujeito a criança.

Uma criança estava aninhada no colo dela. Outra criança esteve junto a mim também, veio o caminho todo de mão dada comigo, aliás. (Diário de Campo, 18/10/2017)

Entretanto, há um slide onde as crianças podem deslizar. As mais pequenas não parecem ter muita vontade e ficam no colo da educadora Ingunn. Os outros andam duas vezes! (Diário de Campo, 20/10/2017)

De volta ao Jardim, está uma adulta com uma criança ao colo, começa a cantar, a criança fica no aconchego... (...) A adulta continua a cantar, junta-se outra criança que estava ao lado, escutam o canto num momento “canção de embalar”. Outra criança aproxima-se por momentos, quer ver o que uma das crianças tem na mão. Mas a canção continua. (Diário de Campo, 25/10/2017)

Dentro da tenda, uma criança tenta dormir ao colo da educadora Ingunn. Outras estão a brincar com os chapelinhos. A educadora Ingunn pede silêncio para conseguir adormecer a criança. (Diário de Campo, 26/10/2017)

E o cabelo da educadora Astrid está na cabeleireira! Às cavalitas, uma criança aproveita para a pentear. (Diário de Campo, 31/10/2017)

Uma criança parece estar com sono, vai ao colo da educadora Astrid, tira as próprias galochas, ri-se, a educadora Astrid faz mais brincadeiras ainda. (Diário de Campo, 31/10/2017)

Mais atrás vem a educadora Ellen com uma criança às cavalitas e mais duas pela mão.” (Diário de Campo, 31/10/2017)

Uma criança brinca na areia, outras estão mais afastadas numa casinha, uma criança vai com a educadora Ellen de mão dada, duas outras estão no alpendre a ver uma guitarra eléctrica de brincar. (Diário de Campo, 15/11/2017)

Os passeios e percursos a pé são, com efeito, momentos privilegiados de proximidade física espontânea, em que as crianças parecem ter um papel activo na procura desta ligação com as adultas. Por seu turno, as adultas parecem respeitar as decisões e escolhas das crianças, correspondendo às suas solicitações de dar a mão ou levar às cavalitas.

Crianças protagonistas

Uma das sensações com grande impacto em mim, ainda durante o Erasmus, enquanto estudante educação de infância a estagiar no Jardim Kanin, consistiu em olhar para o grupo do Jardim e sentir que as crianças eram a personagem principal. Pelo contrário, na grande maioria das minhas experiências educativas, tanto anteriores como posteriores, a impressão é inversa. Habitualmente, as crianças são figurantes ou secundárias, enquanto o adulto centra em si as suas atenções, os seus olhares, fazendo as conversas girar em torno de temas por ele definidos e em direcções previamente decididas como objectivos a alcançar, organizando a rotina, estruturando o espaço físico, decidindo conteúdos e actividades. As crianças, mesmo no jardim de infância, são muitas vezes forçadas a estar quietas, caladas, sentadas, em filas numa posição submissa e passiva (M. Ferreira & Tomás, 2016) fisicamente inactivas por períodos de tempo longos. Do ponto de vista físico devem estar imóveis, enquanto mentalmente devem estar atentas ao que o adulto diz, disponíveis para assimilar informação, mais do que expressar o que sentem ou pensam. Esta posição de receptáculo, destinatário da acção adulta e de passividade (M. Ferreira & Tomás, 2016) está na base da ideia de escola e de criança-aluno. Embora o jardim de infância seja diferente da escola, na maioria das vezes os pressupostos educativos e pedagógicos assentam nas mesmas concepções de criança e de aprendizagem. A forte tendência para uma escolarização cada vez mais precoce, no jardim de infância e até na creche, também acentua práticas pedagógicas formais, centradas na aprendizagem de conteúdos, com instrumentalização do brincar enquanto modo de aprender (Tomás, 2017; Tomás & Ferreira, 2019).

Em sintonia com esta perspectiva, destacamos também o conceito de *brincar não perturbado* (Lysklett & Berger, 2017; Moser & Martinsen, 2010). De acordo com os autores, passar um tempo prolongado ao ar livre cria mais oportunidades para o *brincar não perturbado*, que favorece o desenvolvimento e a aprendizagem. A possibilidade de estar mais sozinho e a existência de locais secretos, longe dos olhares adultos parecem ser importantes para a criança desenvolver brincadeiras especialmente significativas para elas.

O ar livre representa mais espaço e, assim, possibilita à criança escolher estar mais só, ou apenas com um ou dois amigos. A existência de tempo suficiente para a criança poder explorar com tranquilidade e sem pressa o ambiente também nos parece um aspecto crucial para o *brincar não perturbado*.

E o que perturba este brincar? A nossa resposta é: o adulto. Para fomentar tempo e espaço que abre a possibilidade à criança de usufruir deste *brincar não perturbado*, consideramos que o adulto tem um papel importante, ao colocar-se fora do plano principal. No fundo, o adulto só tem de não perturbar,

apontando horários restritivos, limitando o espaço ou canalizando as atenções para si através de actividades estruturadas, dirigidas e previamente determinadas. Como aponta o estudo de Lysklett and Berger (2017) e Moser and Martinsen (2010), é importante que os adultos *saíam do caminho*, de forma a permitir à criança brincar ao ar livre de acordo com as suas escolhas.

Calma

No Jardim Kanin, a calma e a tranquilidade constituem dimensões significativas ao longo do dia. Uma vez que consideramos estarem relacionadas com a acção adulta e as práticas pedagógicas, colocámos em destaque neste capítulo.

Como já referimos anteriormente, nos passeios, bem como em muitas situações, sentimos a ausência daquilo a que denominámos *pressa pedagógica*. Esta pressa está manifesta em muitos comportamentos adultos que pretendem dar seguimento às rotinas e organização prévia, geralmente determinada unilateralmente por eles próprios. É especialmente sentida em momentos de transição, habitualmente encarados pelos educadores como se fossem *vazios pedagógicos*. Nos jardins de infância são ocasiões em que muitas vezes os educadores de infância nem sequer estão presentes, acentuando a sua desvalorização em detrimento das actividades estruturadas, vistas como se fossem situações de aprendizagem privilegiada. Esses *vazios* são muitas vezes a recepção das crianças à chegada e a despedida ao fim do dia, os percursos entre espaços, os momentos de vestir, a hora da refeição, a higiene pessoal, a sesta, entre outros.

As adultas do Jardim Kanin, que não se distinguem entre educadoras ou auxiliares no exercício das suas funções, estando presentes ao longo de todo o dia, em todos os momentos da rotina. Recebem as crianças, contam histórias, sentam-se e lancham e almoçam com as crianças, acompanham o momento de vestir para sair, percorrem exactamente os mesmos espaços e fazem, de forma geral, as mesmas coisas que as crianças. Não fazem intervalos, comem o mesmo que as crianças comem e à mesma hora. Cozinham e preparam as mochilas para as saídas com as crianças presentes. Fazem os percursos a pé ou de carrinha com as crianças.

Como salientou a educadora Ingrid, numa conversa informal já mencionada, consideram importante ter aquilo que designam em norueguês por *Rom, ro og tid* e cujo significado parece referir-se a esta sensação de ter tempo, espaço, tranquilidade, paz e liberdade para estar, simplesmente, no aqui e agora. Como mencionámos, a expressão aparece no próprio Plano Anual de Actividades de

2017/2018 e o site também faz referência a este modo de estar que permita às crianças “um sentimento de liberdade, espaço, tranquilidade e tempo”.⁶²

Consideramos especialmente importante dar esta possibilidade às crianças, numa época de stress e correria, em que as vidas adultas parecem girar apenas em torno de fins e objectivos, determinadas por metas económicas e de produção. Como nos exortam de forma tão clara e pertinente M. J. Araújo and Monteiro (2020), é urgente pensar no tempo livre das crianças, libertando-o dos amarras adultas. O tempo de brincar deve ser um tempo de liberdade, sem relógio nem agenda, não planificado nem subjugado aos deveres de produtividade. Os autores salientam como o tempo livre das crianças tem sido cada vez mais institucionalizado, organizado e dirigido pelos adultos, alimentando negócios e produtos. Assim, apontam para a necessidade de democratizar o direito ao tempo livre, oferecendo às crianças a possibilidade de escolher e definir o que querem fazer com o tempo e espaço. A brincadeira como um verdadeiro reduto de liberdade da criança.

Esta definição de brincar é, no entanto, controversa. Será possível brincar com liberdade? Ainda que a agenda seja menos densa, existem sempre condicionantes temporais na vida das crianças. O espaço também condiciona. É urbano ou rural? Dentro de uma sala ou no exterior? É um parque infantil cercado ou uma floresta? São inúmeros os factores que podem condicionar este brincar. E é impossível retirar todos os condicionamentos do brincar, uma vez que este não acontece numa bolha isolada do mundo a pairar no espaço vazio, mas está sempre integrado nas suas estruturas da sociedade.

Esta sensação de calma e tranquilidade não deve ser confundida com quietude, silêncio ou inactividade, embora por vezes possam ser sentimentos coincidentes. Muitos momentos calmos, em que a criança usufrui do tempo e espaço com margem de liberdade, têm vindo a ser descritos ao longo de todo este capítulo, uma vez que esta sensação de tranquilidade, podemos dizer, esteve sempre presente, mesmo quando as crianças estão a brincar *a todo o vapor*. A sensação de *ter tempo* percorre todo o dia e é especialmente sentida nos momentos de transição, em que geralmente há pressa em chegar à etapa seguinte. Mas a ausência de stress é especialmente notória na capacidade de as crianças estarem elas próprias em sossego, sem serem interrompidas e perturbadas, como mostram as imagens seguintes:

⁶² Retirado do site, que não pode ser referenciado por identificar o Jardim.



Fotografias 51 (A, B, C, D): Crianças desfrutam de momentos calmos (fonte: autora, entre 10/2017 e 11/2017)

Alguns momentos de especial quietude acontecem graças a sensação de amplitude espacial e temporal. Desde a possibilidade de contemplar paisagens naturais e amplas do cimo da montanha, como mostra a primeira fotografia acima, à oportunidade de estar mais sozinho ou com um amigo, ou de estar em proximidade a partilhar tesouros encontrados, tal como se observa nas fotografias 51 (B, C, D).

3 - A despedida e a devolução da investigação às crianças

Possuir exactamente um mês para a realização do trabalho de campo no Jardim Kanin constitui-se como um desafio organizativo e uma corrida contra o tempo. Um desafio agravado pela distância, por estar num país diferente e com data de voo de volta previamente definida. Não existe margem para nenhuma procrastinação, muito pelo contrário. O esforço de planeamento intensivo é absolutamente indispensável, há que equacionar todas as etapas da investigação antecipadamente, uma vez que não é possível adiar ou voltar ao Jardim uma e outra vez.

Um dos objectivos a que me propus ainda antes de partir em viagem, tendo em conta as questões éticas inerentes à pesquisa com crianças, seria encontrar uma forma de mostrar às crianças o que estive a fazer no Jardim, ou seja, devolver-lhes a minha investigação. A retribuição por tudo aquilo que me deram a viver é, além de natural, uma premissa importante numa investigação eticamente

informada com crianças (Sarmiento, 2011b; Soares et al., 2005). Não sair dali sem dar conta daquilo que fui lá fazer. A investigação com crianças é particularmente desafiante em tantos sentidos, desde a chegada do investigador, que aterriza sem convite na dinâmica de um grupo de crianças e adultos, a explicação sobre o que estamos a fazer, o consentimento informado, que muitas vezes é facultado pelos adultos, acentuando a importância do assentimento, dado no momento pelas crianças que nos aceitam, ou não, como observadores participantes entre elas. Além disso, a escolha de uma metodologia respeitadora das crianças, adequada ao grupo de crianças e, simultaneamente, aos objectivos do estudo, constitui igualmente uma matéria sensível. No final, seria impossível sair sem dizer nada sobre o que lá estive a fazer, sem dar nada em troca. Apresentar a minha tese, em forma de artigo, aos adultos, pais e educadores, ao fim de alguns anos é manifestamente insuficiente. Também seria, com certeza, irrelevante para as crianças ao fim de uns anos apresentar-lhes algo em resultado destas cinco semanas de investigação. Então, se eu queria dar algo em troca, teria que ser antes de me ir embora. Assim, na penúltima semana de trabalho de campo, deitei mãos à obra e planeei a forma de devolução da investigação às crianças.

Tendo em conta os constrangimentos linguísticos, teria que ser algo em norueguês e/ou com imagens. Para dar tempo às crianças de poderem observar com calma, o melhor seria um objecto físico que ficasse com elas. Assim, nasceu a ideia de construir um álbum ilustrado, que mostrasse aquilo que observei enquanto estive ali com as crianças no Jardim Kanin. No último dia, entregaria o livro às crianças, contando a história da investigação. Assim, o objecto físico continuaria no Jardim, para que as crianças tivessem acesso a ele e o pudessem ver e ler.

Na última semana planeei, ainda, com as adultas do Jardim confeccionar um almoço português. Escolhi fazer uma receita de bacalhau, uma vez que é um peixe que liga os portugueses à Noruega. Então, no dia 15 de Novembro de 2017, a ementa para o almoço foi bacalhau à Brás. Na cozinha, preparo os ingredientes e cozinho, depois levo o almoço para a sala onde vamos comer, com expectativa... será que vão gostar? Em abono da verdade, nem todas as crianças rapam a tigela, uma vez que é peixe, um sabor menos apreciado por elas, segundo me dizem as educadoras. Mesmo assim, muitas comeram e isso deixou-me satisfeita.

Chegado o último dia, levo bolo de chocolate e um livro debaixo do braço. É com uma enorme emoção e alegria que entrego às crianças o livro, lendo-o em norueguês na esperança que me entendam. Uma das páginas mais apreciada foi aquela em que desenhei as caras das crianças e das educadoras do Jardim Kanin. Contudo, também eu sou surpreendida: as crianças oferecem-me desenhos feitos por elas, além disso recebo também uma camisola do Jardim e sacos noruegueses para as compras.



Fotografias 52 (A, B, C, D): Apresentação do livro às crianças (fonte: Ingunn, 17/11/2017)



Imagens 2-5: Páginas interiores do livro (fonte: autora, 17/11/2017)

Neste dia, estavam poucas crianças no Jardim, apenas dez, em vez de dezasseis. Fiquei aliviada por ter feito um livro que depois ficou no Jardim e, assim, as crianças que não estavam presentes puderam vê-lo mais tarde. As imagens apresentadas mostram algumas páginas do livro.

Ao lanche comemos o bolo e, pouco depois, despedi-me emocionada de todos: Ha det, Kanin!

4 – Síntese do Capítulo

O trabalho de campo na Noruega, enquanto experiência internacional de investigação, colocou desafios metodológicos específicos, como, logo à partida, a dificuldade em encontrar uma instituição receptiva ao meu projecto de pesquisa. As barreiras linguísticas constituem-se como um dos principais obstáculos, que estão implicados tanto nas relações interpessoais informais como nas relações formais e institucionais. Estes entraves colocam-se tanto para mim, enquanto investigadora, como para as crianças e adultos do jardim a quem são pedidas alterações na sua comunicação para nos entendermos mutuamente. Felizmente, a língua inglesa é bastante falada por todos na Noruega e, assim, tornou-se mais fácil a nossa comunicação no dia-a-dia. Além disso, as diferenças culturais implicam concepções distintas acerca das vivências, como foi o caso da questão do risco no brincar e da sua gestão na prática diária. Os desafios éticos são acentuados pelas diferenças culturais, obstáculos linguísticos e diferenças institucionais.

Contudo, os ganhos superaram os obstáculos sentidos, que muito enriqueceram esta pesquisa. Considerando o foco deste estudo no brincar ao ar livre, dificilmente poderíamos conceber um ambiente educativo mais paradigmático como contexto de investigação, já que na Noruega este é muito valorizado na infância e, particularmente, em contextos de educação de infância.

Desta forma, apontamos aqui uma síntese das ideias que foram desenvolvidas ao longo deste capítulo, tendo em vista os objectivos da investigação, relativamente à participação das crianças no brincar ao ar livre.

Consideramos que a oportunidade de fazer percursos a pé, parando quando se deseja, ao seu próprio ritmo, sem pressa, realizando acções por iniciativa própria, permitem a realizam de escolhas e tomada de decisões por parte da criança, favorecendo a sua participação.

Reforçando as concepções de Aasen et al. (2009), Alden and Pyle (2019), Canning (2019), Fasting (2017) e Nilsen (2012), consideramos que estar ao ar livre permite também às crianças não se sentirem fisicamente constrangidas e essa liberdade física de movimentos concorre para a sua participação, capacidade de tomar decisões em relação ao seu corpo e à sua mobilidade, que depois se reflectem também nas actividades que escolhem realizar, nas preferências quanto a companheiros de jogos, brincadeiras, conversas, silêncios e partilhas.

Como vimos, muitas paragens são realizadas por iniciativa das crianças, através da palavra-chave “olha!”. É desta forma que chama a atenção do adulto e dos seus pares para algo do seu interesse, conseguindo criar ou co-criar o seu próprio caminho numa caminhada comum a todos. Estas condições são igualmente favorecidas pelo elevado ratio de adultos para o grupo de crianças, bem como a flexibilidade de planeamento dos percursos e possibilidade de se deslocarem a diferentes ritmos.

Um dos desafios culturais mais intensos para mim, enquanto investigadora, foi, sem dúvida, a dureza da experiência ao ar livre. A vivência de riscos e desconfortos ao ar livre com as crianças tornou-se evidente nos episódios anteriormente relatados. Este aspecto cultural está bem presente nas saídas ao exterior e no contacto com os elementos da natureza, desde a chuva, o frio, as subidas íngremes, as alturas, as ferramentas usadas e os elementos perigosos. Das experiências descritas, saliento o episódio da tempestade, pelo desconforto que se manifestou nas expressões corporais das crianças mais novas. Com o incómodo bem presente, é ainda mais significativa a perspectiva das educadoras que consideram importante proporcionar estas vivências difíceis ao ar livre aos mais pequenos. Há aqui, claramente, uma forte componente cultural ligada ao *friluftsliv* que as gerações mais velhas pretendem inculcar nas mais novas. Qual é a margem para ouvir a criança? Será que estes aspectos culturais se sobrepõem às escolhas, decisões e interesses da própria criança? Até que ponto escutam a opinião da criança? Qual a participação da criança nesta cultura *friluftsliv*? Por outro lado, os autores consideram que estas vivências, em particular ligadas aos riscos, também promovem uma visão de criança competente e forte na natureza, alinhada com a visão veiculada pela Convenção dos Direitos da Criança (Nilsen, 2008). Por último, salientamos, ainda, que a vivência de riscos, medos e dificuldades acarreta várias outras emoções que podem acrescentar riqueza à vivência das crianças. Como descrevemos, a componente de aventura e entusiasmo, ligada aos desafios e riscos, pode tornar as experiências das crianças especialmente significativas.

A intensidade da ligação à água ao longo dos dias de trabalho de campo é evidente. Embora esta relação esteja condicionada pela altura do ano em que nos encontrávamos na Noruega, o Outono, a chuva é frequente mesmo em outras estações. Algumas actividades destacam-se por aliarem a simplicidade com a riqueza de sensações e significados, como a de beber água do regato, brincar junto ao rio, mergulhar os pés na lama, andar de barco pelo fiorde e sentir a chuva. O poder magnético da conjugação água + areia/terra é também bastante visível nas brincadeiras das crianças, de acordo com as observações realizadas. Tal análise leva-nos a reflectir criticamente sobre a sua ausência nos jardins de infância, como aponta o estudo de A. M. de F. Ferreira (2015). Relevamos, ainda, a

importância de as crianças viverem situações que lhes possibilitem um *brincar não programado*, em que possam exercer liderança suas actividades, usando as dimensões tempo e espaço de forma menos estruturada pelo adulto.

Em relação ao papel das crianças em trabalhos da vida diária do Jardim Kanin, salientamos que as propostas parecem ser feitas principalmente pelas adultas, que convidam as crianças a colaborarem com elas. As crianças podem aderir ou não à actividade e até desistir, existindo flexibilidade por parte das adultas para respeitar a decisão das crianças ao longo do processo. Crianças e educadoras cooperam nos trabalhos realizados, sendo a presença adulta constante. As actividades desenvolvidas relacionam-se, sobretudo, com a alimentação, pequenas construções, conservação e manutenção do Jardim. Alguns trabalhos que observamos foram apanhar maçãs, fazer sumo, limpar as folhas, construir a escola de animais, cozinhar, despejar o lixo, montar os toldos, apanhar troncos, carregar troncos e podar arbustos. Destacamos a presença do elemento lúdico em várias destas actividades, sendo este trazido pela criança e bem recebido pelas educadoras.

Defendemos que estes trabalhos parecem contribuir para aproximar as crianças da vida em comum, numa perspectiva de cidadania, concorrendo para o seu estatuto de cidadãos, pelo menos, dentro da instituição da qual fazem parte. Evocando o pensamento de Qvortrup (2009), questionamos se esta integração das crianças em alguns trabalhos no Jardim contraria a tendência de afastamento em relação à geração adulta, uma vez que as crianças realizam actividades geralmente atribuídas aos adultos e em estreita colaboração com estes.

Na relação entre crianças e adultos destaca-se a abundância de diálogos e conversas. Estes são longos e em tom equilibrado, não se percebendo o uso recorrente de imperativos na entoação da voz. Por outro lado, também é notória a elevada responsividade por parte das adultas a cada iniciativa de diálogo por parte de cada criança. Realçamos que um dos espaços mais significativos para as conversas são as caminhadas, tendo as crianças por protagonistas no iniciar dos diálogos. Os adultos participam nas brincadeiras com crianças, não de uma forma constante, mas ocasional. Realçamos como, por vezes, o fazem de forma especialmente autêntica, competindo *a sério*, não fingindo ter menos competências para, supostamente, estar mais ao nível das crianças. A proximidade física, manifesta no dar a mão, pegar ao colo e levar às cavalitas, está igualmente bastante presente, em particular nas caminhadas a pé. Os adultos não são o centro das atenções no Jardim Kanin, sabendo colocar-se numa posição secundária e dar às crianças o papel principal.

Por último, salientamos a sensação de calma e tranquilidade vivida no dia-a-dia do Jardim Kanin, algo intencional da parte das educadoras, enquanto forma de estar mais disponível para as crianças, para as ouvirem e, assim, promoverem a sua participação.

Capítulo VI – À descoberta do Jardim de Infância A Girafa

1 - O Jardim de Infância A Girafa

O ar livre e o Jardim A Girafa

O Jardim de Infância A Girafa situa-se em Portugal. Embora o Jardim de Infância A Girafa não seja designado por jardim de infância ao ar livre, como é comum na Noruega e em outros países nórdicos, trata-se de uma instituição educativa cujo foco pedagógico incide na utilização regular de espaços exteriores diversificados. Como pude observar logo na primeira visita, as crianças estiveram por um período de várias horas no recreio do Jardim durante a tarde. Esta informação foi confirmada ao longo dos oito meses em que realizei o trabalho de campo no Jardim, podendo, também, observar que grande parte das manhãs e das tardes são passadas no espaço do recreio. Mas este não constitui o único espaço exterior do qual as crianças podem usufruir. No Jardim A Girafa, as saídas em visitas e passeios a locais fora da área institucional acontecem regularmente. Assim, a escolha deste Jardim enquanto contexto de observação no âmbito da minha pesquisa deve-se, também, às semelhanças com o Jardim Kanin, relativamente às saídas em visitas e passeios.

As crianças no Jardim A Girafa estão divididas em três grupos e cada um deles sai um dia por semana a espaços naturais. Estes espaços situam-se a uma distância temporal entre dez a quinze minutos de carrinha e incluem quintas, pinhais, florestas, serras, campos, parques naturais, parques infantis e praia. Adicionalmente, uma vez por mês, durante a manhã, cada grupo sai para um passeio cultural, que pode incluir espaços museológicos, quintas, bibliotecas, centros de ciência viva, espectáculos, entre outras opções.

No site do Jardim A Girafa, no separador que indica as diversas actividades da instituição, os passeios são mencionados logo em primeiro lugar, salientando a sua importância nas dinâmicas educativas. O texto refere como estes passeios proporcionam momentos de exploração, contacto com a natureza e diversão. Mas é, sobretudo, nas redes sociais Facebook e Instagram que a dimensão do ar livre nas vivências do Jardim A Girafa se visibiliza publicamente. Como uma breve análise permite perceber, a grande maioria das publicações mostra imagens com as crianças ao ar livre, em diversos contextos naturais, explorando e brincando, confirmando-se, também, deste modo, o seu valor na identidade do Jardim⁶³.

Como explica a directora do Jardim, a educadora Emília:

⁶³ A página do Facebook não pode ser referenciada uma vez que identifica o Jardim, o que não permite salvaguardar as questões éticas.

Desde o primeiro dia que o recreio foi um espaço muito importante e as saídas para a serra, pinhais, parques também. A minha infância tinha sido assim vivida, a natureza e o ar livre ficaram dentro de mim por isso não saberia ser educadora de outra maneira. (Transcrição de conversa por e-mail com a educadora Emília, 07/09/2021)

O excerto mostra como as dinâmicas ao ar livre, seja no recreio, seja em outros espaços na natureza, fazem parte da história do Jardim A Girafa. Realçamos, ainda, como as experiências ao ar livre da educadora Emília na sua infância marcam e influenciam a sua trajetória profissional, confirmando o estudo de Bilton (2020).

A atitude em relação a estados meteorológicos com chuva são tolerados, mas pouco aproveitados enquanto potencial de exploração e brincadeira, contrariamente ao que observei no Jardim Kanin, como indica a descrição que a seguir apresentamos:

No Jardim, porque o tempo está incerto, os adultos estavam a conversar sobre sair ou não sair para o passeio já programado com o grupo das Baleias ao Areal. (...) Assim, decidiram sair, como planeado. O tempo no início da manhã estava ameno, nada de chuva. Caso depois de lá estarem viesse chuva, só teriam de voltar para o Jardim. A Anabela disse que iria montar uma tenda com os toldos e teriam a carrinha onde se abrigar à espera da outra carrinha. (...) O tempo começa a mudar... começam a cair uns chuviscos. Cada vez mais intensos. Começo a ouvir vozes, é o grupo que se aproxima a fugir da chuva. Eis uma característica completamente diferente do Jardim de Infância norueguês. Estando chuva, no Jardim Kanin aproveita-se esse potencial para as brincadeiras. As crianças estão com impermeáveis, calças de chuva mesmo fortes, galochas com pelo, têm roupas quentes e chapéus ou capuzes que protegem da chuva. Podem brincar mais ou menos à vontade sem se sentirem desconfortáveis. Desde que não haja demasiado vento ou chuva demasiado forte, aproveitam a chuva, que forma poças, canais, enche riachos... e brincam com a água. Aqui, em Portugal, neste Jardim em particular, apesar de não terem medo da chuva, nota-se que não há uma cultura de aproveitar a chuva. Aliás, ao telefone com a Anabela, a Catarina disse que lá no Jardim chove e as crianças estão todas dentro do edifício e está uma grande confusão. Mas aqui nem todas as crianças têm o equipamento completo, as calças não são em oleado com alças, há calças que até estão rotas, há quem se tenha esquecido das galochas, há muitos casacos que são de fazenda, não são minimamente impermeáveis, outros são tipo kispó, mas se vier mais chuva entra toda, raramente há um impermeável oleado a sério. Desta forma, é difícil aproveitar a chuva. E, mesmo assim, estamos a falar de um Jardim em que se incentivam os pais a equipar as crianças para a chuva e os pais até têm isso em atenção e aparentam ter recursos financeiros para isso

(classe média, Jardim de infância privado). Assim, continua aqui a existir uma diferença significativa cultural em relação à meteorologia e à chuva, em particular. (Diário de Campo, 07/03/2019)

Como podemos perceber, o estado meteorológico está incerto nesse dia. De acordo com a descrição acima, há indecisão quanto ao passeio desse dia, contudo, ainda assim, as adultas decidem manter a saída. Logo à chegada, montou-se um abrigo para onde as crianças correm quando começam a cair os primeiros chuviscos. Há crianças com roupa impermeável, ainda que não seja a totalidade delas, como dissemos. O passeio semanal manteve-se, apesar das ameaças de chuva, mostrando a tolerância deste grupo e do Jardim a estados meteorológicos mais adversos. Porém, podemos igualmente notar que a vinda da chuva provoca a reacção de necessidade de protecção, fazendo correr para o abrigo as crianças e as adultas que as acompanhavam. O telefonema entre as duas auxiliares evidencia, também, como a vinda da chuva fez as crianças saírem do espaço de recreio no Jardim, para se abrigarem no interior. Assim, constatamos que existe, da parte deste Jardim como um todo, alguma tolerância face à chuva, porém esta não é encarada, na prática, como um elemento que proporciona brincadeiras e explorações, contrariamente ao que observámos no Jardim Kanin. A educadora Emilia menciona num comentário informal⁶⁴ que entende que os países nórdicos aproveitem a chuva porque chove com elevada frequência e, por isso, se não saíssem com chuva, sairiam pouco ao exterior. Mas nós, em Portugal, com tantos dias bons ao longo do ano, não temos necessidade de sair exactamente quando está a chover, já que isso causa desconforto. Podemos sempre sair nos outros dias todos, que são muitos. O comentário confirma como a chuva é entendida sobretudo como fonte de desconforto e não tanto como potencial de brincadeira.

História

De acordo com as informações prestadas pela educadora Emilia, directora do Jardim A Girafa, este surge em 1984, pela conjugação entre a vontade de realizar um sonho e o enquadramento financeiro favorável. Deste modo, o Jardim A Girafa constitui-se como uma instituição de natureza privada.

À aquisição do imóvel, seguiram-se as obras de adaptação e o primeiro ano começou com apenas quatro crianças. Mas depressa ficou cheio. Numa fase mais inicial eram apenas duas educadoras que faziam tudo, desde limpezas à condução da carrinha para os passeios. Mais tarde, juntaram-se duas auxiliares e uma funcionária de serviços gerais. As crianças estavam divididas em dois grupos, em duas salas diferentes. Estavam dentro das salas entre as 10h30 e as 12h, de manhã, e entre as 15h e

⁶⁴ Comentário não registado no Diário de Campo.

as 16h, da parte da tarde. Não podiam sair para o recreio quando queriam, faziam trabalhos estruturados e havia um passeio semanal, de manhã.

Mais recentemente, deixaram de ter salas fixas para os grupos de crianças, passando a usufruir de uma ludoteca, uma biblioteca e um atelier. As crianças têm um grupo de referência, com adultas e espaços certos onde reúnem duas vezes por dia, de manhã e de tarde. Contudo, no restante tempo, as crianças podem circular pelos espaços. As adultas têm um planeamento para a sala onde ficam, mas as crianças podem experimentar as actividades dos diferentes espaços, sem estarem presas ao seu grupo. As crianças podem, assim escolher as suas actividades e brincadeiras. Também os passeios mudaram, passando a ser de um dia inteiro. Este formato foi o que estava vigente durante o ano lectivo em realizei o trabalho de campo.

Todavia, presentemente, devido às contingências provocadas pela pandemia Covid-19, os espaços e as dinâmicas do Jardim alteraram-se novamente. Assim, no ano lectivo 2020-2021, o Jardim adquiriu uma área de 2500 m² num pinhal, no qual construiu abrigos de madeira e uma tenda. Assim, formaram dois grupos de crianças, um deles fica no pinhal durante uma semana, enquanto o outro está no Jardim. Na semana seguinte alternam e, deste modo, podem estar mais tempo ao ar livre, usufruindo de mais espaço, seja no pinhal, seja no recreio. Por outro lado, este formato permite que não haja contactos entre os diferentes grupos, nem entre crianças, nem entre adultos, evitando possíveis contágios e facilitando uma gestão mais estanque dos mesmos.

Identidade, filosofia e pedagogia

O Jardim A Girafa, tem um currículo baseado no brincar, de acordo com a educadora Emília, directora do Jardim. Como referem Oers and Duijkers (2013), um currículo baseado no brincar é uma abordagem centrada na criança, destacando os seus interesses, mas guiando-os no sentido dos objectivos de aprendizagem. Esta concepção assemelha-se ao *brincar guiado pelo adulto*, de acordo com a tipologia proposta por Wood (2014). Contudo, numa primeira análise decorrente das observações preliminares, o brincar no Jardim de Infância A Girafa parece dar destaque, sobretudo, ao jogo livre, correspondendo ao que Alden and Pyle (2019) referem como *brincar livre* e *brincar não estruturado*. Ou *brincar iniciado pela criança*, segundo Wood (2014). Esta primeira análise carece, porém, de aprofundamento, apenas possível nas etapas mais avançadas desta investigação.

Todavia, mais do que rótulos e etiquetas, o Jardim A Girafa destaca-se na sua filosofia e identidade em evidências manifestas nas suas práticas pedagógicas do quotidiano.

Em primeiro lugar, um aspecto que se salientou para mim enquanto investigadora interessada em assuntos relativos à pedagogia, à educação e às crianças, foi a partilha de informação com a Emília. Frequentemente, envolvíamo-nos em pequenas conversas acerca de diferentes matérias relacionadas com a infância, que mostravam o quanto a acção pedagógica orientada pela Emília, enquanto directora do Jardim A Girafa, é movida pela reflexão e procura constante de informação e inspiração.

O excerto que a seguir apresentamos evidencia essa forte componente reflexiva:

Mas voltando às inspirações do Jardim, é digno de destaque algumas coisas que a educadora Emília partilha comigo acerca disso. Frequentemente me fala de artigos, dados e novidades que aparecem no facebook. Por outro lado, falou-me da pedagogia das “loose parts” e do blogue do Teacher Tom. Depois de falar do meu orientador, a educadora Emília foi pesquisar e andou a ler. O comentário dela foi que tinha gostado muito, tudo aquilo da criança, das suas culturas, das suas competências... disse que ia dar muitos posts no facebook! Também falamos do professor Carlos Neto. Disse-lhe que os tinha a ambos desafiado para vir ao Jardim. Recentemente, a educadora Emília fala que tem visto os desenhos animados para compreender melhor e estar por dentro das brincadeiras das crianças. Há, por isso, aqui uma alimentação teórica, uma inspiração da prática quotidiana que não se esgota naquelas horas no Jardim, mas que é pensada e problematizada para além disso. Assim, as acções adultas reflectem todo este questionar. São perfeitas? Não existe tal coisa. Mas têm elementos de maior consciência, de alguma forma. São mais... cuidadosas, reflectidas... procuram estar em sintonia com uma ideia de criança... diferente. Que ideia de criança? Boa pergunta. Talvez possa falar sobre isto com a educadora Emília em breve.

Além disso, hoje a educadora Emília, depois do almoço, quando o Eduardo e o Abel estavam a dormir na tenda com a Catarina e o resto do grupo veio explorar o pinhal, apercebi-me que a Emília e a Mónica estavam sentadas perto uma da outra e a Emília estava a falar sobre a atitude em relação às crianças. A falar acerca da importância de as observar a brincar, da forma como o falar com a criança reflecte atitudes do educador e influencia as respostas da criança, as palavras que se usam, a importância da autonomia, do não fazer por elas, de as deixar mais autónomas. A Mónica ia respondendo também, em sintonia com o que a Emília estava a dizer. (Diário de Campo, 06/11/2018)

Como referimos, a divulgação do trabalho pedagógico através das redes sociais, como o Facebook e Instagram, ocupa uma parte importante na afirmação pública da filosofia do Jardim. Esta modalidade de comunicação permite gerar discussão, sejam apoios ou críticas, na forma de comentários e respostas por parte de quem acede aos conteúdos publicados. Muitas vezes, as publicações conjugam

imagens do dia-a-dia das crianças no Jardim, em brincadeiras no recreio ou na natureza, a reflexões que as situações suscitam.

Espaços

O Jardim A Girafa situa-se numa vivenda de uma zona residencial antiga, perto do centro de uma cidade de média dimensão. Como se trata de uma área habitacional, o ambiente é calmo e o tráfego nas redondezas é pouco significativo. A entrada do Jardim dá para uma rua sem trânsito, pelo que possibilita entradas e saídas das crianças a pé e com segurança. Os jardins das vivendas contíguas são densamente arborizados e proporcionam uma paisagem verde, ainda que estejamos perto do centro da cidade. As áreas do Jardim foram calculadas de forma aproximada a partir da imagem do Google Maps, uma vez que não me foram facultadas as plantas do espaço. Assim, a área total é de, aproximadamente, 425 m², sendo a área interior de 284 m² e o recreio exterior de 141 m². Com o número total de crianças a rondar as cinquenta, a área exterior possibilita aproximadamente 2,8 m² por criança, bastante abaixo dos 4 m² previstos na legislação. A vivenda é vedada com rede e muros.

As duas imagens a seguir apresentadas mostram a vista aérea do local, com os limites assinalados a amarelo, bem como a entrada principal do edifício, em desenho.



Fotografia 53 (A): Vista aérea do Jardim A Girafa (fonte: Google Maps, 02/11/2021)



Imagem 5: Ilustração da frontaria do Jardim A Girafa (fonte: autora, 06/2019)

Na fotografia 53 (A), a parte da frente é a entrada do Jardim, situada na lateral esquerda a amarelo. O piso da entrada é de tijoleira e existem alguns canteiros de flores e pequenos arbustos, aos quais as crianças têm acesso. Perto do canto superior esquerdo do traçado amarelo estão dois baloiços presos em árvores. Situada junto à lateral superior amarela há uma pequena horta e um patamar com

árvores, onde os grupos almoçam e lancham, principalmente na Primavera e no Verão. Esse espaço é contíguo ao edifício da ludoteca, no canto superior direito do traçado amarelo.

O espaço exterior mais amplo situa-se na parte traseira do edifício, à direita no traçado amarelo da fotografia, com uma caixa de areia a ocupar a maior parte da área. A rodear a caixa de areia, existe um caminho de cimento que possibilita a circulação de triciclos, bicicletas e outros veículos a pedais. Na caixa de areia há um grande pinheiro manso e duas pequenas árvores. Abaixo do edifício, na parte inferior da imagem, existe apenas um pequeno corredor que permite o acesso entre as traseiras e a entrada, contudo esta zona é também acessível às crianças e, efectivamente, elas brincam lá com frequência.

Toda a área exterior está, assim, disponível para todas as crianças brincarem, sem interdições nem separações entre os grupos. O espaço foi sendo alvo de algumas alterações ao longo do ano, como o aumento do número e tipo de baloiços, bem como a mudança de localização do escorrega.

Além deste recreio exterior, o Jardim A Girafa usufrui dos espaços naturais utilizados nas saídas semanais, como quintas, parques naturais, parques infantis, serras, pinhais, florestas, campos e praia. São, principalmente, estes os espaços que, juntamente com o recreio, se constituíram como contextos de observação na nossa investigação.

Tempos

No Jardim A Girafa, as crianças começam a chegar, lentamente, a partir das 8h30 e brincam em actividades livres até perto das 10h30. Estas brincadeiras têm lugar tanto no espaço interior da sala polivalente como no recreio exterior. As crianças podem escolher livremente onde querem brincar e as adultas acompanham as crianças pelos espaços de modo a garantir a supervisão. Apenas com chuva as crianças ficam só no interior, situação que raramente se verificou ao longo dos oito meses em que realizei o trabalho de campo no Jardim.

Pelas 10h30, os grupos reúnem-se na sua sala de referência com a educadora e a auxiliar que os acompanha. A seguir, em dia de passeio, o grupo de crianças que vai sair reúne-se na entrada do Jardim, para depois sair para as carrinhas. As saídas são sempre de carrinha, dado que o Jardim se situa perto do centro da cidade e os espaços naturais ficam a uma distância que não permite idas a pé com as crianças. Durante os passeios, os horários são um pouco flexíveis, contudo, entre as 11h e as 12h as crianças exploram e brincam no local. Entre as 12h e as 13h as crianças almoçam. A seguir, perto das 14h, algumas crianças dormem a sesta, enquanto as outras fazem um passeio exploratório e

brincam. Entre as 15h30 e as 16h as crianças lancham. Depois brincam um pouco e fazem uma reunião. Às 16h30 regressam ao Jardim.

Pessoas

O Jardim A Girafa atende uma média de cinquenta crianças. O número oscilou um pouco ao longo do tempo em que realizei o trabalho de campo, já que algumas crianças saíram e outras entraram. As idades das crianças são entre os dois e os seis anos e os grupos são heterogêneos, o que é invulgar tratando-se de um Jardim privado. No grupo das Abelhas destacam-se as crianças do sexo masculino, enquanto no grupo dos Camaleões são as crianças do sexo feminino que estão em maior número. O grupo das Baleias salienta-se pela significativa presença de crianças mais novas.

As adultas são todas do sexo feminino, incluindo a directora, três educadoras, três auxiliares e a cozinheira, num total de oito pessoas. No início do ano, fazia parte da equipa mais uma auxiliar que, entretanto, saiu. Como a cozinheira não está com os grupos de crianças e a directora está quase sempre com as crianças, são sete adultas para, aproximadamente, cinquenta crianças, o que perfaz um ratio uma adulta para sete crianças, ou seja 1/7. Porém, este número não é sempre estável, já que por vezes as crianças faltam. Por outro lado, nos passeios geralmente vão duas adultas e um grupo de aproximadamente dezasseis crianças. Nestas situações, o ratio é de uma adulta para oito crianças, ou seja 1/8.

2 - Temas no Jardim de Infância A Girafa

Os temas abordados nesta secção relacionam-se com o nosso objectivo principal que procura compreender as dimensões que ligam a participação da criança ao brincar ao ar livre. O cruzamento das duas temáticas enquadra as questões do nosso estudo.

Como temos vindo a desenvolver, a participação tem sido entendida como o direito das crianças a falar, dar opinião e que esta seja escutada e levada em conta na tomada de decisões. O vínculo com a Convenção dos Direitos da Criança (UNICEF, 1989a), em particular, com o artigo 12º, transparece nesta concepção, mas, como temos vindo a desenvolver na presente pesquisa, estamos empenhados em considerar outras formas de participação além da fala, destacando, sobretudo, as acções das crianças enquanto configuradoras da sua agência e cidadania (Liebel, 2012). Como também já desenvolvemos, a Observação Geral nº 12 (ONU, 2009) especifica outras formas de expressão para além da verbal, como o brincar/jogo, expressão corporal e facial, desenho e pintura. Estes diferentes

modos de manifestar opiniões, preferências e gostos, são especialmente significativos quando nos referimos a crianças muito pequenas.

Embora aqui já se alargue o conceito de voz quebrando os limites da fala e das produções verbais das crianças, ainda assim parece circunscrever a participação ao aspecto de manifestar opiniões, preferências e gostos, que devem ser tidas em conta nos processos de tomada de decisão.

Porém, como temos vindo a abordar, diferentes autores salientam como a participação implica também que as crianças façam escolhas, tomem decisões, tenham oportunidade de concretizar iniciativas, realizar acções, exercer influência, ter poder e controlo na sua vida e em aspectos com ela relacionados (Emilson, 2007; Emilson & Folkesson, 2006; Sheridan & Samuelsson, 2001).

Assim, tendo em conta os nossos objectivos específicos⁶⁵, pretendemos, no geral, focar as acções e realizações das crianças no brincar ao ar livre.

Nas primeiras quatro rubricas, consideramos as suas escolhas e decisões relacionadas com o brincar ao ar livre. Neste sentido, consideramos, na primeira rubrica, as escolhas e decisões que tenham lugar em contextos mais formais, caracterizados pelo aspecto da participação enquanto *falar*. Na segunda, terceira e quarta rubrica, consideramos as escolhas e decisões quanto a espaços, materiais e tempos, respectivamente. Estas decisões acontecem em momentos informais e são manifestas, sobretudo, pelas suas acções das crianças. As decisões informais das crianças ocorrem ao longo do dia, de forma espontânea e, sobretudo, implícita. Não há um processo formal nem estruturado para a tomada deste tipo de decisões, que podem, até, acontecer sem que os sujeitos se apercebam disso, tornando-se um processo em larga medida inconsciente. Como sublinha Bae (2010, 2015) as interacções diárias entre adultos e crianças em situações comuns do quotidiano condensam, em si, muitos aspectos da realização dos direitos de participação das crianças.

Como são, então, realizadas estas decisões de carácter informal? Os processos formais já descritos, que incluem reuniões de grande grupo entre adultos e crianças, salientam, sobretudo, a voz, o diálogo e os aspectos verbais da comunicação. Contrariamente, os processos informais incidem, acima de tudo, no acções.

Nas próximas seis rubricas, consideramos as iniciativas das crianças através de acções no brincar ao ar livre, abordando aspectos relacionados com as suas realizações, influência e poder de transformar aspectos da sua experiência. Deste modo, discutiremos alguns temas que se evidenciaram nas nossas observações, em que as crianças realizam actividades pela sua própria iniciativa. Destacamos a

⁶⁵ Já referidos no capítulo IV acerca das Opções Metodológicas, secção 1.

vivência do risco no brincar, a realização de explorações e descobertas, as construções, os desafios e problemas, os conflitos e lutas e, por fim, as regras e disrupções.

2.1 – Decisões e escolhas formais das crianças em reuniões com adultos

Nesta rubrica, debruçamo-nos nos processos de tomada de decisão que assumem um carácter mais formal na vida diária de um jardim de infância. São, geralmente, momentos de reunião de grande grupo propostos pelos adultos, habitualmente o educador de infância, muitas vezes com o intuito de transmitir informação, mas também aceder às ideias das crianças e oferecer-lhes a oportunidade de participação em grupo. Todavia, embora sejam facultadas às crianças como experiências de vida democrática do grupo, a investigação tem questionado esta modalidade enquanto forma de participação adequada a crianças, nomeadamente às crianças muito pequenas.

As investigadoras Emilson and Folkesson (2006) procuraram compreender na sua pesquisa como acontece a participação no contexto das prática educativas. Discutiram a importância da acção adulta que enquadra a participação das crianças, estabelecendo os seus limites. Depois de analisarem duas situações extremas em contexto de jardim de infância, concluíram que um forte controlo por parte do adulto pode enfraquecer a participação das crianças. Por outro lado, se o controlo do adulto for fraco a participação das crianças tende a ser mais forte. Advertem que contextos em que o adulto está alheio ao mundo das crianças, ou não responsivo às suas iniciativas, constituem entraves à sua participação. Por outro lado, também analisam que as abordagens demasiado formais dificultam a participação das crianças.

Num estudo de Emilson (2007), a autora argumenta que os canais formais, normalmente estabelecidos pelos adultos como meios para as crianças ou jovens exercerem a sua influência e poder, acabam por restringi-la. Na sua investigação, a autora analisa situações de reunião de grande grupo⁶⁶ em contexto de jardim de infância, com crianças entre um e três anos de idade. Na sua perspectiva, estas reuniões de grande grupo caracterizam-se por serem lideradas por um ou dois adultos, que têm o controlo sobre o seu conteúdo, obedecendo a uma estrutura formal, em que são eles a tomar iniciativa e a dirigir a comunicação. Defende que estes momentos, na verdade, limitam as oportunidades de as crianças exercerem influência, advertindo, ainda, que quanto mais bem planeados menos as crianças podem influenciar. Nos resultados desta pesquisa apresentam-se, então, quatro situações de reunião de grande grupo, com tipos distintos de controlo por parte do educador. Distinguem-se, assim: 1) controlo forte da parte do adulto, que não permite às crianças fazer escolhas

⁶⁶ No original em inglês: Circle time.

ou iniciativas; 2) controlo comunicativo, que possibilita às crianças fazer escolhas e iniciar diálogos; 3) controlo baseado no brincar, que permite escolhas livres, com responsividade às iniciativas das crianças. Por último, a autora salienta uma quarta situação de uma reunião cuja intenção deliberada era permitir às crianças exercer influência. Nesta circunstância, verificou-se um forte controlo adulto, questionando-se, assim, este formato enquanto oportunidade real de as crianças participarem enquanto agentes activos.

Igualmente, Bae (2010) alerta para os possíveis enganos acerca do que se considera participação e vida democrática nas rotinas de um jardim de infância. A autora salienta que a tónica em aspectos como eleições individuais ou reuniões de grupo, podem, na verdade, limitar a liberdade das crianças. Nas palavras da autora, estas rotinas de participação desconsideram a diversidade de possibilidades e ignoram as dimensões emocionais e de vida comunitária, como a colaboração ou a partilha entre pares. Bae (2015), lembra, ainda, que o brincar arrisca-se a ficar na sombra de tais formalidades, esquecido e desvalorizado quando, afinal, é um dos aspectos mais importantes na vida das crianças. De acordo com a autora, o brincar é uma forma de a criança fazer escolhas e, assim, Bae (2015) estabelece uma forte ligação entre o direito nº 31, direito a brincar, e o nº 12, direito à participação, da Convenção.

A autora Grindheim (2017) acentua, igualmente, o brincar enquanto actividade que engloba modos de participação, alertando que uma visão adultocêntrica pode não estar de acordo com as formas como a criança participa, negociando ou desafiando.

Consideramos que estes momentos de reunião em grande grupo acentuam o carácter verbal da participação, salientando os aspectos da voz da criança enquanto fala.

Os momentos de reuniões com crianças e adultos ocorrem em diversas ocasiões durante o dia e a semana. As reuniões, geralmente, dividem-se por grupos de crianças. Ou seja, as Abelhas, as Baleias e os Camaleões reúnem-se com a sua educadora e auxiliar, respectivamente. Ocasionalmente, a reunião acontece com os grupos todos juntos, por motivos relacionados com o número reduzido de crianças, com a realização de actividades especiais ou com comemorações.

Reuniões iniciais

Começaremos por analisar a reunião do grupo que tem a saída semanal, no dia do passeio, antes de sair. De modo geral, a educadora e a auxiliar chamam o seu grupo para a reunião, cantando no recreio a canção “se eu fosse um peixinho e soubesse nadar, dizia às Abelhas/Baleias/Camaleões para irem reunir”. Assim, as crianças ouvem e sabem que devem dirigir-se à sua sala para a reunião. Este

momento ocorre perto das 10h da manhã, antes da saída. Nesta reunião, habitualmente cantam uma canção e falam sobre o passeio, abordando, também, algumas recomendações para a saída.

Em seguida, apresentamos algumas notas de campo referentes a estas reuniões.

Então, quando cheguei ao Jardim estive com algumas crianças no recreio, antes de começarem a chamar as Abelhas para a sala, para a reunião antes de sair. Estivemos na sala a conversar sobre a ida à quinta para apanhar castanhas, a Emília esteve a alertar para terem cuidado com a piscina e que deveríamos estar sempre juntos. Depois disse para irem para a entrada do Jardim, junto ao portão. A Mónica lembrou que quem quisesse poderia ir à casa de banho antes e para irem devagarinho com cuidado para o portão. A Emília disse-lhe que não havia necessidade de lhes dizer isso, que não haveria problema de irem a correr, mas a Mónica disse que às vezes eles atropelavam-se no caminho. (Diário de Campo, 23/10/2018)

Preparamo-nos, então, para a saída. A Mónica chama as crianças do grupo das Abelhas que estão no recreio para se juntarem na sala com ela. Sentamo-nos todos, o Carlos fica ao meu colo. A Susana e a Magda já estão cá! (...) A Mónica começa a cantar canções dos bons dias, do tiro-liro-liro. A seguir diz para se prepararem, fazerem chichi, vestirem as calças de chuva, as galochas, irem buscar as mochilas e irem para o muro. Chama as crianças por ordem para arrumarem a cadeira e irem. (Diário de Campo, 26/02/2019)

Estes dois excertos são exemplos gerais de como decorrem estes momentos, cantando uma canção e dando algumas instruções às crianças sobre como se preparem para a saída, lembrando, também, regras de segurança. Salienta-se um carácter formal, obedecendo a orientações protocolares: a educadora chama as crianças, sentam-se, cantam canções, as crianças recebem instruções, levantam-se e saem por indicação da educadora. Torna-se visível a formalidade do momento, marcado pela estrutura que a educadora estabelece. Estas observações estão em sintonia com as investigações de Bae (2010), Emilson (2007) e Emilson and Folkesson (2006) acerca das reuniões formais com crianças. Contudo, podemos, por outro lado, salientar a importância deste momento para a coesão do grupo, um aspecto também referido por Emilson (2007). Estes momentos também têm como função a tomada de conhecimento por parte das crianças de regras de segurança importantes durante as saídas ao exterior.

Podemos perceber que a participação das crianças através da fala não se destaca nas reuniões descritas, sendo, sobretudo, o adulto a produzir o discurso e as crianças a escutarem-no.

Mas nem sempre as crianças correspondem às expectativas adultas nestas reuniões, como podemos ler no trecho a seguir apresentado.

Depois, a Mónica chamou para uma pequena reunião antes de sair, cantou a canção dos bons-dias, mas muitas crianças não cantaram, ou riram-se, boicotando o momento. A Mónica não insistiu, cantou sozinha e com algumas crianças. (Diário de Campo, 19/03/2019)

Nesta reunião, apesar da estrutura formal se manter, podemos assinalar como a educadora Mónica permitiu às crianças não corresponderem ao planeado, dando-lhes liberdade para não cantarem. Manteve-se fiel ao cumprimento da *agenda* pré-estabelecida com as crianças que mantiveram o interesse em cantar, mas não repreendeu as crianças que não estavam a cantar, possibilitando-lhes essa margem de liberdade. A situação mostra como, por vezes, as acções das crianças, ou a aparente ausência de acções, pode ser vista como disruptiva e inadequada em relação às propostas e planos dos adultos, contudo é importante encará-las, igualmente, como formas participação (Grindheim, 2017).

Por vezes, o momento inicial de reunião dá-se num tempo e lugar diferentes dos habituais. Este é o caso do exemplo que se descreve em seguida. As crianças e adultos chegam à Quinta Antiga e, na entrada, junto ao portão e ao estacionamento, a educadora Emília chama as crianças para uma reunião.

Logo que saíram da carrinha, as crianças viram poças! Toca a saltar nas poças! Mesmo pequeninas, dava para chapinar bastante. Ali à entrada, a Emília juntou-os para uma pequena reunião, lembrando que na quinta-feira passada houve alguma confusão, porque correram e fizeram barulho para os que estavam a dormir e não pararam quando lhes pediam para parar. Então, houve alguma lembrança de regras e de formas de estar adequadas ali na floresta. Depois queriam almoçar ali perto do portão, mas as adultas convenceram-nos de que não era muito adequado, pois podiam passar carros e não seria tão agradável como debaixo da árvore grande.

Então seguimos caminho, pegando nos sacos, até à árvore grande. (Diário de Campo, 11/10/2018)

Nesta reunião, a educadora Emília alerta para algumas regras das saídas, como respeitar as crianças que estão a dormir a sesta e corresponder quando os adultos pedem para parar, lembrando alguns problemas ocorridos na saída anterior. As crianças dão a ideia de almoçar naquele local, mas a ideia não é aceite pelas adultas, que o consideram inadequado, por estar perto da estrada e do

estacionamento. Assim, nesta reunião observamos como as crianças puderam manifestar a sua ideia, ainda que esta não tenha sido concretizada.

Em outras ocasiões, os diálogos nos momentos formais são conduzidos pelos adultos com um sentido específico pré-determinado. Solicitam a participação das crianças, mas procuram determinadas respostas por parte dos seus interlocutores. Na próxima situação, a saída à Quinta Agrícola tem o propósito de comprar vegetais para confeccionar uma sopa, como podemos ler na descrição que a seguir apresentamos.

Antes de sair do Jardim, as crianças reuniram-se no escritório com a Emília, a Anita e a Alice. A Emília explicou que hoje vamos à Quinta Agrícola onde há cavalos, animais e hortas, onde iríamos comprar ingredientes para fazer uma sopa. E quais são os ingredientes da sopa? Algumas crianças disseram, a Emília corrigiu e acrescentou outros: cenouras, cebolas, alho francês, couve... (Diário de Campo, 17/01/2019)

A educadora Emília pergunta às crianças quais são os ingredientes das sopas, corrigindo de forma a corresponder àqueles que têm intenção de comprar. A participação das crianças dá-se na possibilidade de responderem à pergunta da educadora, que tem uma resposta correcta já decidida anteriormente pelas adultas.

Os grupos de crianças que ficam no Jardim, não saindo ao exterior, também têm um momento de reunião antes do lanche da manhã. No excerto a seguir apresentado, estão situações de duas reuniões, uma do grupo dos Camaleões, com a educadora Aida e a auxiliar Anabela, e outra com o grupo das Baleias, com a educadora Célia.

Antes da hora do lanche, vou ver as rotinas de reunião e lavar as mãos (e a lenga-lenga) “cucu ali há gata”. Na sala da Aida falam sobre o passeio da próxima sexta, a Aida pergunta-lhes o que querem comer. Falam em salsichas. A Anabela diz que quer antes hambúrgueres e motiva-os para isso. Mas as crianças estão divididas. Então a Aida pede votação com dedos no ar. Ganham as salsichas. Depois, na sala da Célia, as crianças cantam músicas de Natal. Curioso ver como o Rodrigo, que veio no caminho ontem, no carro a cantar como se não houvesse amanhã e hoje, agora, não liga nada às músicas, quer sair da sala, ele e o Joel. Este momentos de reunião são sempre difíceis para as crianças mais novas. (Diário de Campo, 28/11/2018)

Na primeira reunião, há uma votação sobre a ementa para o próximo passeio e, apesar da insistência da Anabela para que as crianças escolhessem os hambúrgueres, a maioria das crianças elege as salsichas. Assim, a maioria ganha, não obstante a pressão dos adultos.

No grupo das Baleias, as crianças cantam músicas de Natal e, embora o Rodrigo, uma das crianças mais novas, tenha manifestado interesse em cantar anteriormente, nesta ocasião quer sair da sala juntamente com o seu amigo Joel. Confirma-se, desta forma, uma vez mais, que os momentos formais nem sempre são os mais adequados à participação das crianças (Bae, 2010; Emilson, 2007; Emilson & Folkesson, 2006) principalmente as mais novas. Juntar um grupo de várias crianças, com interesses e ritmos distintos, a fazerem a mesma actividade, todas juntas num dado momento, pode não corresponder aos desejos e vontades de todos, exigindo um esforço extra.

Reuniões durante o dia

Por vezes, durante o dia, as adultas chamam as crianças para um momento de reunião a propósito de uma situação particular, como iremos analisar nos excertos a seguir apresentados. Estas reuniões, convocadas pelas adultas, são motivadas pela necessidade de tomar uma decisão específica do momento, como escolher um espaço, um percurso ou votar uma alteração de planos. Muitas vezes, estas reuniões são realizadas com o intuito de as adultas alertarem para as regras das saídas e passeios ao ar livre.

Em seguida, apresentamos excertos das notas de campo que descrevem algumas destas reuniões.

A seguir a Emília estava a dizer que achava que não dava tempo de irem ao Parque, à parte da relva, onde as crianças queriam ir. Então chamou as crianças para uma pequena reunião todas juntas para decidirem o que iriam fazer e saber o que as crianças queriam fazer. A Emília explicou que já tinham pouco tempo para ir à relva do parque e perguntou se queriam ir. As crianças disseram que sim! A Emília explicou que não poderiam brincar muito tempo, era chegar lá abaixo e voltar, o caminho seria longo e cansativo... mas elas queriam mesmo ir... E então, acedendo à decisão delas, disse que iriam deixar as mochilas nas carrinhas e depois seguiriam para o parque. (Diário de Campo, 20/11/2018)

Nesta reunião, convocada pela educadora Emília, as crianças têm margem para decidir sobre o que querem fazer no pouco tempo que resta dessa tarde no parque. Embora a opinião das crianças seja contrária à das adultas, que olham para o relógio e vêem o tempo demasiado escasso, elas vencem e, de facto, conseguem ir à relva, tal como queriam. Trata-se, assim, de uma reunião em que as crianças são ouvidas e levadas a sério, mesmo sendo um assunto em que as adultas poderiam, facilmente, ter

argumentado a dificuldade da falta de tempo para contrariar a realização da vontade das crianças. Não o fizeram, mostrando flexibilidade, capacidade de lidar com imprevistos e dificuldades, bem como o compromisso para com a escuta das crianças.

A seguir, apresentamos uma reunião para discussão das regras com as crianças.

Cá fora, a Aida chamou todo o grupo para uma reunião. A propósito da Jasmim que já estava a ir embora sozinha sem esperar pelo resto do grupo. Falou com todos e pediu para relembrem as regras dos passeios. Chamou especialmente a atenção à Jasmim, fazendo-a dizer directamente a regra acerca de não sair de ao pé do grupo. Outra regra que lembrou associada a esta é estar sempre a ver um adulto perto. (Diário de Campo, 25/03/2019)

A reunião acima descrita aconteceu num percurso pela Quinta Antiga, em que o grupo parou para ir às instalações sanitárias. Cá fora, estavam também algumas crianças a brincar ao pé das estátuas, que se encontram no pátio junto ao edifício. Uma das crianças começou a ir embora dali sem esperar pelos outros e isso motivou a paragem para uma conversa sobre as regras. Esta reunião foi especificamente realizada para transmitir às crianças a necessidade de respeitar as regras de estar sempre junto ao grupo e a ver um adulto.

A reunião a seguir apresentada foi realizada a meio de um percurso.

Continuamos o caminho. Numa encruzilhada, a Aida pede novamente a quem vai à frente para parar. A Carlota vai à frente e quer ir por determinado caminho. A Aida diz que há várias opções e diz para fazer-se uma votação para ver por onde vamos. Vamos para a direita (não é o caminho escolhido pela Carlota). Vamos então pela direita e... voltamos às mesmas escadas que vão dar novamente à capela. Ou seja, fizemos um círculo. As crianças não se apercebem, mas eu e a Aida sabemos. Elas deixam-as avançar para ver quando é que dão conta. A Andreia entretanto percebe e lá à frente o Lourenço também! Voltamos atrás e seguimos por outro caminho, para a esquerda. (Diário de Campo, 19/10/2018)

A ideia da reunião surge, uma vez mais, por iniciativa adulta. A educadora Aida, percebendo que existem várias opções para o percurso, e depois de ver a Carlota, decidida, a avançar por uma delas, solicita uma paragem. Mostra as opções às crianças e pede uma votação. O caminho escolhido pela maioria é diferente daquele que a Carlota tinha escolhido e o grupo avança. Apesar de ser um caminho que faz um círculo e volta ao mesmo ponto, a educadora deixa que as crianças se apercebam disso por si próprias.

Reuniões finais

No final do dia, geralmente alguns momentos antes de vir embora do local onde o grupo esteve durante a saída, as educadoras chamam as crianças para uma reunião final. Apenas a partir de Março de 2019, ou seja, já durante o segundo período do ano lectivo, comecei a registar uma realização mais frequente de reuniões finais. Nestes momentos, habitualmente faz-se um balanço sobre o dia, em que a educadora questiona cada criança sobre o que mais gostou ou não gostou durante a saída. Em algumas destas reuniões decide-se, também, o local do próximo passeio. As educadoras pedem sugestões às crianças, por vezes fazem elas próprias sugestões ou corrigem as crianças, caso considerem o local inadequado. Por fim, votam e elegem o sítio do passeio. Nestas reuniões, por vezes, também fazem jogos.

As notas de campo seguintes mostram diferentes situações ocorridas durante as reuniões finais.

A Emília chamou, entretanto, as crianças para se juntarem lá em cima e fizemos uma reunião. A Emília fez de jornalista e perguntou a cada criança o que mais gostou de fazer naquele dia. Muitas disseram que gostaram de andar no autocarro, que foi a experiência que fizeram mais próxima. (...) Entretanto a Emília começou a perguntar mais coisas sobre o que faziam ali, porquê que vinham passear, se preferiam ficar no Jardim ou vir passear, se tinham brinquedos cá fora. As crianças disseram que vinham porque era terça-feira, o dia de passeio deles. Disseram também que brincavam com o corpo e com coisas que encontravam ali. A maioria disse que preferia o dia de passeio em vez de ficar no Jardim. Depois a Emília falou sobre a próxima semana em que vão ver uma peça de teatro do Madagáscar em vez de ir passear à natureza. (Diário de Campo, 20/11/2018)

Nesta reunião, a educadora Emília fazendo de contas que é jornalista, aproveita para realizar um balanço do dia com as crianças. Também as questiona sobre as suas preferências pelo dia de passeio, que as crianças dizem preferir em relação a estar no Jardim, e brinquedos utilizados ao ar livre. Por fim, menciona a alteração na rotina do passeio programada para a semana seguinte.

O excerto que a seguir apresentamos lembra que, muitas vezes, nestes momentos formais nem todas as crianças estão a acompanhar o discurso da adulta. A formalidade das reuniões parece acarretar algumas dificuldades para as crianças.

A seguir a Mónica faz uma reunião com as crianças para saber o que gostaram e não gostaram no dia de hoje. Algumas não estão atentas. (Diário de Campo, 15/01/2019)

Na reunião a seguir apresentada, a educadora Mónica pede às crianças ideias para uma saída cultural, mas acaba por ser ela a sugerir os locais que vão a votação. Em relação ao próximo passeio, algumas crianças sugerem o Areal e a ideia é aceite pelas adultas.

Junto à carrinha, a Mónica chama para fazerem uma pequena reunião antes de ir embora. Pergunta onde hão-de ir quando fizerem o passeio cultural. Algumas crianças dizem que querem ir ao Areal. Depois uma diz parque infantil. Outra diz Museu. A Mónica diz, então, que tem uma ideia de irem ver uma exposição sobre girinos, rãs ou sobre dinossauros. Pergunta qual preferem. As crianças preferem os dinossauros. Mas o Eduardo, o mais novo, diz que quer ir ver os sapos. Mas é o único. A Mónica diz que vai dizer à mãe dele para o levar lá. Diz que o próximo passeio cultural será aos dinossauros. E o passeio da semana que vem vai ser ao Areal, por sugestão das crianças. (Diário de Campo, 13/04/2019)

Contudo, nem sempre as ideias das crianças são aceites, como podemos observar no próximo excerto.

A Mónica reúne em grupo para discutirem onde ir na próxima semana. Pede ideias. O Hugo sugere irem à praia. Mas a Anabela diz que a praia não tem sombras e como está muito sol, não é uma boa opção. Então, alguém sugere o Pinhal e votam a favor. Fica decidido. Embora a seguir mostrem algum desconsolo por não irem à praia. Mas a Mónica e a Anabela voltam a reforçar os entraves de irem à praia. (Diário de Campo, 30/04/2019)

A sugestão da ida à praia não é aceite pelas adultas. A auxiliar Anabela evoca motivos práticos, como o excesso de sol e a ausência de sombras. As idas à praia com crianças são mais confortáveis em dias encobertos, amenos e sem vento, já que a estadia prolonga-se por todo o dia, num local sem abrigos, nem sombras, podendo tornar-se desagradável em condições de frio ou calor exagerados.

Na reunião a seguir descrita, destaca-se a intenção da educadora Emília em questionar as crianças acerca das alterações características da Primavera.

A Anita chama-os para uma roda e sentam-se. Canta uma música. Depois faz algumas observações sobre o dia. A Emília entretanto pergunta se gostaram mais de estar aqui ou no Jardim. Dizem “aqui!”. Pergunta também se hoje havia coisas diferentes. Uma criança diz, então, que no lago já não há uma árvore que fazia ponte. Verdade! Mas a Emília tenta chegar às alterações da primavera. Depois vamos de volta, todos com as mochilas às costas... (Diário de Campo, 14/03/2019)

Nos diálogos com as crianças, por vezes, os adultos já têm um fio condutor para levar a conversa a um determinado fim. Nesta situação, as alterações primaveris na natureza fazem-se sentir, porém, uma das crianças menciona outro aspecto bastante relevante: o tronco que serviu algumas vezes de ponte para as crianças atravessarem já lá não está.⁶⁷ Apesar de estar fora do tema que a educadora tinha em mente, o tronco tem sido importante para as brincadeiras das crianças e, por isso, poderia ter sido mais destacado na reunião. Mas a educadora Emília não mostra flexibilidade para alterar o foco da reunião.

A seguir, mostramos uma reunião em que a educadora Anita altera o conteúdo, propondo um jogo em vez de um balanço do dia, que parecia não estar a fluir.

Antes de irmos para a carrinha, a Anita reúne o grupo, pergunta como foi o dia, mas a conversa não avança por aí. Em vez disso, fazemos o jogo da laranja, que aprenderam ontem e que gostam. Jogam várias vezes. Depois vamos embora para as carrinhas, de volta para o Jardim. (Diário de Campo, 04/04/2019)

Na situação descrita, a educadora Anita percebendo que o diálogo sobre o dia não está a avançar, sugere antes um jogo, que parece suscitar o interesse das crianças. A conversa fica sem efeito e as crianças jogam várias vezes com a laranja. Assim, a educadora Anita mostra flexibilidade para alterar a sua proposta inicial para a reunião, conseguindo, de uma outra forma, manter a coesão do grupo.

Na reunião a seguir apresentada, a educadora Aida chama as crianças para um balanço e escolha do próximo passeio:

Chegou a hora de terminar o passeio. Antes de ir para a carrinha, ainda há tempo e a Aida junta as crianças para uma reunião final, perguntando o que gostaram mais e o que gostaram menos. O Raul falou que lhe bateram e que não gostou. Perguntando, também, se gostam mais de estar no Jardim ou passear. A Sílvia disse que gostava de passear todos os dias. Algumas crianças concordaram logo também, com entusiasmo. Decisão sobre locais a visitar. Alguém se lembra da Quinta da Antiga. Outro lembra o Parque Natural. Votam e escolhem. O Raul diz que as professoras também votam. A Aida quer ir à Quinta Antiga e a Anabela também. Eu digo que voto no Parque Natural. Mas toda a gente votou na Quinta! Perdi! (Diário de Campo, 18/03/2019)

⁶⁷ Um tronco referenciado a propósito de algumas travessias em altura, na rubrica Riscos e Segurança.

O Raul refere uma situação particular, de lhe terem batido e de não ter gostado. As crianças mostram preferência pelos dias de passeio, em vez de ficar no Jardim. As crianças sugerem dois sítios para o próximo passeio e todos votam. O Raul incita as adultas a votar, algo que não tem acontecido. Habitualmente, apenas as crianças elegem o sítio onde querem ir, embora por vezes as adultas façam correcções e alterações que consideram necessárias.

Questões às crianças sobre decisões

Ao longo do trabalho de campo, não me foi possível acompanhar os grupos em todas as rotinas. O foco nos passeios ao ar livre condicionou a minha presença com um grupo por semana durante essa mesma saída. No entanto, a certa altura apercebi-me que estaria a perder o momento em que surge a ideia e se decide o local a visitar no passeio seguinte. Como já mencionamos, essas decisões começaram a ocorrer em reuniões no final do passeio, particularmente a partir de Março de 2019. Mas, por vezes, estas decisões ocorriam em momentos diferentes nos quais eu não estava presente. Assim, foi também a partir de Março que decidi começar a questionar as crianças no dia do passeio sobre como tinham escolhido o local. Não enquadrámos estas questões na tipologia de uma entrevista, uma vez que têm lugar de forma informal, em contextos e situações em que as crianças parecem ter mais disponibilidade para conversar. Assim, podemos considerá-las como conversas informais orientadas, uma vez que têm um propósito da minha parte, enquanto investigadora, para aceder a determinada informação. A seguir apresento alguns excertos que dão conta da variedade de respostas que recolhi junto das crianças.

A Susana pede-me para ir comigo e vamos as duas na mesma carrinha. Durante a viagem, logo no início, pergunto-lhes sobre a escolha do Areal para sítio do passeio e todas me respondem “eeeeu” quando pergunto quem escolheu. (Diário de Campo, 19/03/2019)

O modo como se questiona condiciona, por vezes, essa resposta. Ao perguntar “quem escolheu?” dificilmente poderia obter uma resposta diferente do “eeeeu” em uníssono. Ainda assim, o Areal é um local bastante consensual e elegido com frequência pelas crianças, de acordo com os depoimentos das adultas, tal como é possível aferir nas notas de campo a seguir apresentadas.

Hoje foi o dia de ir conhecer o famoso Area! Parece que é o lugar preferido das crianças. Diz a Emília, a Catarina e a Anabela que sempre que perguntam às crianças “onde querem ir?” elas escolhem o Areal. E o que é o Areal?, perguntei eu há umas semanas atrás. “É mesmo um areal”, respondeu a Emília com

um sorriso. E, realmente, o Areal é mesmo isso. Uma grande área de areia, com encosta, mas no meio de um pinhal. (Diário de Campo, 06/11/2018)

Quanto à minha questão acerca da escolha do local, a minha abordagem mantém-se, volto a perguntar “quem escolheu?”, mas numa circunstância em que as crianças estão a brincar em pequenos grupos.

Vamos então para a areia. Na areia a Magda mostra-me uma moeda que encontrou de 50 cêntimos! Pergunto quem escolheu vir ao Areal. A Magda diz que escolheu. A Susana não responde. Pergunto ao Eduardo e ele apenas repete “Areal”. Pergunto ao Simão e ele diz “não sei”. A Magda acrescenta que ele escolheu, a Susana também e o Hugo também. (Diário de Campo, 30/04/2019)

Nesta situação, duas crianças dão respostas mais evasivas, uma responde “Areal” talvez porque tenha escolhido vir para o Areal. No entanto, o Simão diz que não sabe, embora três crianças pensem que ele também escolheu o Areal. Nem sempre é fácil questionar as crianças e obter respostas para as nossas perguntas⁶⁸.

Desta vez coloquei a questão de outro modo, perguntando quem teve a ideia de ir à praia.

Hoje estava decidido ir à praia. Quando cheguei, comecei a perguntar às crianças sobre quem tinha tido a ideia de ir à praia e como tinham decidido. Várias crianças disseram que foram elas a ter a ideia, também disseram “todos”, mas a Anita disse que foi o Bernardo que lembrou e todos gostaram da ideia. (Diário de Campo, 28/02/2019)

Várias crianças respondem que foram elas a ter a ideia ou todos. No entanto, a educadora Anita, ali presente, corrige a resposta das crianças. Embora a adulta não possa ser, apenas por critério da idade, uma informante mais credível do que as crianças, também as vozes das crianças não devem ser consideradas mais autênticas apenas porque são crianças. Já temos vindo a discutir algumas dificuldades mencionadas pelos investigadores acerca da representatividade das vozes das crianças (James, 2007; Spyrou, 2011), as quais são sublinhadas pelo excerto aqui apresentado. Na verdade, estão em confronto diferentes perspectivas, não sendo o nosso objectivo aferir *a verdade dos factos*, mas, antes, colocar estas visões em diálogo. Talvez por se tratar de um local bastante apelativo para as crianças, a praia, todas elas sentiram a ideia como sua.

⁶⁸ Estas dificuldades já anteriormente foram mencionadas, a propósito das entrevistas e conversas com as crianças no capítulo IV, acerca das Opções Metodológicas.

A seguir, apresentamos um excerto em que uma criança mostra como escolheram o local através de votação:

Enquanto as crianças estavam ali no muro à espera perguntei quem é que tinha decidido ir ao Areal. O Tomás disse que uns escolheram ir ao Areal e outros à Lagoa e votaram, ganhando o Areal. Este é um bom momento para perguntar coisas às crianças, porque elas estão à espera e estão mais disponíveis para responder. (Diário de Campo, 07/03/2019)

Os momentos de viagem de carrinha para o local do passeio mostram-se bons para dialogar com as crianças. No entanto, nem sempre as crianças querem falar dos assuntos eu, enquanto investigadora, proponho e mudam de assunto. O excerto seguinte mostra uma criança que não queria ir ao local escolhido para o passeio neste dia.

E lá vamos nós para a carrinha, hoje está o grupo completo, dezassete crianças. Vou na carrinha com a Dalila e as crianças. Pergunto se escolheram ir à Quinta Antiga, a Nádía diz que não, que queria ir ao Areal. Depois perguntou-me quando é que o bebé saía da minha barriga e a conversa mudou de rumo. (Diário de Campo, 14/03/2019)

Salienta-se, também aqui, a predilecção pelo Areal como local de passeio para as crianças.

A seguir, as crianças mostram o seu entendimento sobre as alterações ao local de passeio.

Lá vamos, então, para as carrinhas. Eu vou com os mais velhos e pergunto sobre a saída de hoje, quem escolheu o sítio. Dizem-me que foram as professoras. Primeiro estranho, não é uma resposta habitual... mas depois lembro-me que o sítio para onde inicialmente iriam seria a praia, mas como está muito vento e alguns ameaços de mau tempo a caminho, não seria uma escolha sensata. A Anita já me tinha dito isso, na praia não há abrigos e em caso de temporal fica muito longe do Jardim, a carrinha demora a chegar lá. Assim, a Quinta Antiga foi escolhida como segunda opção para o passeio de hoje, porque é abrigada e fica perto do Jardim. (Diário de Campo, 04/04/2019)

Como já temos vindo a desenvolver, embora as crianças sejam envolvidas no processo de escolha dos locais do passeio, por vezes as adultas fazem adaptações e corrigem as decisões das crianças. Nesta situação, as crianças mostram ter capacidade para distinguir que a decisão foi das adultas e não delas próprias.

A seguir, apresentamos um excerto do diário de campo que mostra como as crianças podem alterar as propostas adultas.

Hoje foi dia de ir ao parque, a um parque infantil. As crianças tinham pedido, de acordo com a Aida, para ir a um parque infantil, com baloiços e escorregas. Não costuma ser um local escolhido ou sugerido pelos adultos, a Emília mencionou isso no passado, mas as crianças de vez em quando gostam e pedem. Assim, hoje tinha ficado decidido ir, então, ao parque. O Parque Infantil foi escolhido por ser um local com uma área envolvente dá para explorar e, além disso, a paisagem sobre a serra é também magnífica. Então, lá fomos. (Diário de Campo, 18/01/2019)

Como percebemos pela descrição, os parques infantis, com estruturas e equipamentos fixos, como os clássicos baloiços e escorregas, não são as opções mais habituais nesta instituição no leque de locais propostos para passeios às crianças. Porém, as adultas, a pedido das crianças, flexibilizam as suas posições e possibilitam este passeio às crianças. Não sendo o mais frequente, é, ainda assim, permitido, a carácter excepcional.

Nas notas de campo a seguir apresentadas, podemos observar, mais uma vez, como a percepção das crianças pode ser diversa.

Na carrinha, perguntei onde vamos e quem escolheu. A Gabriela disse que ninguém escolheu. O Raul explicou mais detalhadamente, dizendo que um escolheu o Castelo e ele escolheu o Areal e depois todos o seguiram. (Diário de Campo, 18/03/2019)

Nesta situação, a Gabriela responde que ninguém escolheu o local, embora a percepção do Raul tenha sido diferente. O Raul diz que a eleição do Areal acontece na sequência da sua própria escolha.

Síntese

Embora o Jardim A Girafa se pautar pela abertura às ideias e iniciativas das crianças, argumentamos que os momentos formais não se afiguram como os contextos mais favoráveis à sua participação. São momentos marcados pelas indicações dos adultos, dirigidos por estes, geralmente com uma intenção prévia. O diálogo é, sobretudo, regulado pelo discurso do adulto, que geralmente coloca questões, cabendo à criança responder. Raramente são as crianças as emissoras, sendo antes destinatárias.

Não pretendemos com isto afirmar que estes momentos não são úteis e até importantes, em determinados aspectos. Salientamos a importância destes momentos para a coesão do grupo (Emilson, 2007), tão essencial para que as saídas sejam bem sucedidas.

Também realçamos a necessidade inescapável de transmitir às crianças regras de segurança para os passeios ao exterior do Jardim, sendo as reuniões uma circunstância escolhida para o fazer. Relativamente aos passeios, em que as crianças se deparam com um ambiente incerto, cheio de imprevistos, com trânsito, possibilidade de se perderem ou de ocorrer um acidente, os procedimentos de segurança devem aparecer a montante e de modo preventivo.

Além disso, será que se pode abordar as regras de segurança com as crianças com consistência e clareza de outras formas, sem ser através de reuniões?

Por outro lado, a partir de Março de 2019, as reuniões finais passaram a ser feitas com o intuito de escolher o local de passeio da semana seguinte, dando a oportunidade para as crianças se envolverem no processo de tomada de decisão. Porém, por vezes, as propostas ou decisões das crianças tiveram que ser reenquadradas por condicionantes práticas, meteorológicas e locais.

As crianças puderam, sobretudo, fazer propostas sintonizadas com o leque de escolhas da instituição para locais de passeio. Ainda assim, a sugestão de ida a um parque infantil, mesmo não sendo um local particularmente elegido pelas adultas, de acordo com os seus critérios pedagógicos.

Por vezes, as adultas mostraram flexibilidade em relação às intervenções das crianças nas reuniões. Como o episódio em que as crianças não cantam a música dos bons dias e a educadora Mónica não insiste, ou não correspondem ao balanço do dia e a educadora Anita propõe antes um jogo. Em outras ocasiões, como na reunião final em que uma criança repara que já não existe o tronco-ponte, a educadora Emília insiste nas alterações primaveris em vez de dar atenção a um aspecto que poderia ser relevante para as crianças.

Questionar as crianças sobre quem decidiu ou como se decidiu o local do passeio não dá resposta para essa pergunta. Antes, dá-nos uma ideia sobre a percepção que as crianças têm acerca dessa decisão.

Como podemos perceber, as respostas das crianças não são homogéneas, havendo sempre nuances. Se em algumas ocasiões a resposta parece unânime e todas se sentem envolvidas na decisão final, outras vezes as crianças respondem “não sei”, mudam de assunto, dizem que não escolheram ou, simplesmente, não respondem.

Há alturas em que todas parecem bastante envolvidas, como acontece na escolha da praia como local de passeio. Embora o Areal seja mencionado como um dos sítios favoritos das crianças, no último

excerto referido, uma criança responde que “ninguém” escolheu esse local para o passeio. Podemos, assim, reafirmar a importância do debate sobre a autenticidade das vozes das crianças na investigação, tal como alguns autores salientam (Gallacher & Gallagher, 2008; James, 2007; Spyrou, 2011). Não sendo, de todo, a nossa intenção rejeitar as crianças enquanto informantes na investigação, pretendemos, antes, salientar a complexidade que este processo de escuta das crianças envolve. Reiteramos, uma vez mais, a importância de que se revestem as metodologias visuais nesta investigação (Sarmiento, 2014), sublinhando, também, os dilemas inerentes à metodologia etnográfica (Graue & Walsh, 2003; Sarmiento, 2011b).

2.2 - Decisões e escolhas informais das crianças – Espaços

As saídas ao exterior implicam, desde logo, uma mudança no espaço habitado pelas crianças. Esta atenção ao lugar do brincar, ao espaço com o qual as crianças se relacionam, é destacada em investigações de diversos autores (Fasting, 2017; Herrington et al., 2017; Løkken & Moser, 2012; Maynard et al., 2013; Rasmussen, 2004).

No caso do Jardim A Girafa, os espaços exteriores estudados são o recreio e os diferentes locais dos passeios semanais, como a Quinta Antiga, a Quinta Agrícola, outras Quintas, o Areal, a Lagoa, o Pinhal, o Parque Infantil, o Parque Natural e a Praia.

Podemos afirmar que, no geral, os espaços exteriores têm características diferentes dos espaços interiores. Assim, salientamos, em seguida, alguns destes atributos, especificando-os quanto ao nosso contexto de estudo.

Em primeiro lugar, abordamos as dimensões das áreas exteriores e interiores. No nosso estudo, o espaço de recreio tem uma área de 141 m², em que cada uma cinquenta crianças pode dispor de 2,8 m², aproximadamente. Embora não o tamanho do recreio não assegure, sequer, os mínimos legais de 4 m² por criança, trata-se de um espaço amplo, não compartimentado, em que as crianças podem circular por toda a área disponível, sem restrições. Contrariamente, quando estão no interior as crianças ficam, habitualmente, circunscritas a uma única sala em actividades.

As dimensões amplas são ainda mais significativas quando nos referimos aos locais dos passeios semanais, como quintas, praia ou parques. Aí, as crianças dispõem de grandes áreas para brincarem e se movimentarem. Mesmo respeitando algumas regras, como permanecer junto ao seu grupo, as crianças podem circular por espaços de dimensões significativamente maiores.

Por outro lado, as possibilidades de movimento são maiores ao ar livre. Já que a área disponível é maior relativamente a cada sala de actividades interior, as crianças podem circular e movimentar-se

mais. De acordo com as autoras Alden and Pyle (2019) e Maynard et al. (2013) os níveis de actividade física das crianças aumentam em espaços abertos e em áreas onde podem exercitar a sua motricidade global. A investigadora Stephenson (2002) confirma, de igual modo, que os ambientes exteriores propiciam o brincar físico activo.

Quanto ao horizonte podemos também afirmar que dentro de uma sala as crianças deparam-se constantemente com as paredes ou, no máximo, com janelas para o exterior. Cá fora, no caso do Jardim A Girafa, embora o recreio esteja inserido numa zona urbana, as crianças vêem o céu, os pássaros, as nuvens, podem espreitar para os quintais das casas dos vizinhos ou terrenos baldios, ver quem se aproximam do Jardim do outro lado da vedação e toca à campainha. Os horizontes são mais amplos e há mudanças, acontecimentos, variações naturais e sociais que se podem observar, quer ao longo do dia, quer ao longo das estações. No seu estudo, Stephenson (2002) assinala similarmente que os ambientes exteriores são caracterizados pela mudança, na temperatura, na luz, no movimento, na cor, nos cheiros e texturas, enquanto os interiores são marcados pela estabilidade.

Se consideramos os locais dos passeios semanais, estes horizontes são caracterizados pelos elementos naturais e pela mudança, de forma ainda mais significativa.

Podemos reflectir, ainda, que existe uma menor separação entre as áreas. No interior, geralmente as salas estão organizadas por áreas, ou cantinhos, e a circulação é mais condicionada, obedecendo a condicionantes mais restritivas (Stephenson, 2002). No Jardim A Girafa, cada sala tem uma função e está afectada a um grupo, como a sala-atelier de pintura e expressão plástica, onde se reúne o grupo das Abelhas; a sala-biblioteca, onde se reúne o grupo dos Camaleões; e a sala-ludoteca, onde se reúne o grupo das Baleias. No Recreio, embora também haja uma organização por áreas, como as gaiolas, a areia, os baloiços, a horta, estas não têm exactamente uma fronteira definida e há elementos que podem circular entre elas, bem como as crianças, que podem utilizar qualquer espaço, sem restrições de movimentos.

Nos espaços dos passeios semanais, as áreas são ainda maiores e os seus limites ainda mais difusos. Embora os espaços ao ar livre, dependendo das suas características físicas, ofereçam possibilidades de utilização diversas, as crianças podem circular por espaços bem maiores, utilizando-os sem grandes limitações quanto à circulação ou utilização, exceptuando as regras acordadas, em geral mais flexíveis do que no interior (Stephenson, 2002), e as questões de segurança.

Há também mais espaço entre as áreas. Ou seja, a maior dimensão das áreas permite também uma separação maior entre elas, em que as crianças têm a possibilidade de estar mais sozinhas, longe das outras crianças ou dos adultos, podendo esconder-se e brincar sem serem perturbadas (Lysklett &

Berger, 2017), já que o número de crianças por metro quadrado tende a ser menor. Uma vez mais, isto é especialmente acentuado nos locais dos passeios semanais.

Por último, queremos salientar uma característica que nos parece especialmente significativa. O espaço exterior, nomeadamente, o local do passeio semanal, não é estruturado pelos adultos especialmente para as crianças, com um propósito educativo. Esta característica não abrange o Recreio nem ao Parque Infantil, que são essencialmente desenhados por adultos para as crianças. Mas os espaços ao ar livre nas Quintas, na Praia, no Pinhal, no Parque Natural e na Lagoa não têm, em geral, uma estrutura definida pedagogicamente por adultos tendo por destinatárias as crianças. Podem ser ou conter espaços mais ou menos construídos e mais ou menos selvagens, no entanto, não há uma intencionalidade educativa por detrás da organização do espaço.

Num estudo relevante acerca da importância da dimensão do espaço na vida das crianças, a investigadora Rasmussen (2004) analisa a diferença entre os lugares criados pelos adultos *para* as crianças e os lugares *das* crianças, enquanto parte da sua experiência vivida e construída neles. A autora reflecte acerca de alguns destes lugares onde as crianças brincam, como um terreno, um praca e um jardim, para mostrar diferenças, interfaces e descontinuidades entre os lugares construídos pelos adultos para as crianças e os lugares que as próprias crianças identificam como seus. Com estes lugares as crianças têm uma ligação física e emocional, destacando o seu papel enquanto actores e co-criadores das suas próprias vidas (Rasmussen, 2004).

No estudo de Stephenson (2002), acerca da relação entre o ambiente exterior e interior num jardim de infância, a autora sugere que os ambientes exteriores são marcados por uma maior liberdade e dinamismo, com maior margem, comparativamente aos espaços interiores, para os comportamentos considerados aceitáveis. Ao ar livre há menos restrições e controlo, as actividades são mais abertas e imprevisíveis, há maior fluidez entre os grupos e, também, uma maior disponibilidade por parte dos adultos, que estão menos condicionados pelas rotinas. Contudo, os ambientes exteriores mostram-se, também, menos seguros e mais ameaçadores.

Num estudo de Løkken and Moser (2012), os autores abordam a influência do espaço físico dos jardins de infância, seja ao nível do bem-estar, aprendizagem ou desenvolvimento das crianças. Referem como a relação entre humanos e coisas é carregada de subjectividade e como os valores individuais e colectivos são nelas expressos, salientando o impacto das relações de poder. Assim, esta característica dos espaços não terem sido organizados pelos adultos para as crianças parece-nos relevante. Løkken and Moser (2012) destacam, ainda, a ligação entre lugar, espaço, materialidade e

acção humana, apontando para a participação activa das crianças na construção e negociação das suas experiências e brincadeiras, num processo dialógico e interactivo.

Como já desenvolvemos anteriormente, a Teoria das Affordances de Gibson, mais tarde desenvolvida e ampliada por outros autores, como Heft, Kyttå e Fjørtoft (Waters, 2017), oferece perspectivas sobre da forma como os ambientes são percebidos por parte dos sujeitos pelas possibilidades de acção que estes permitem. Através desta teoria, uma vez mais se realça a ligação entre espaço e agência.

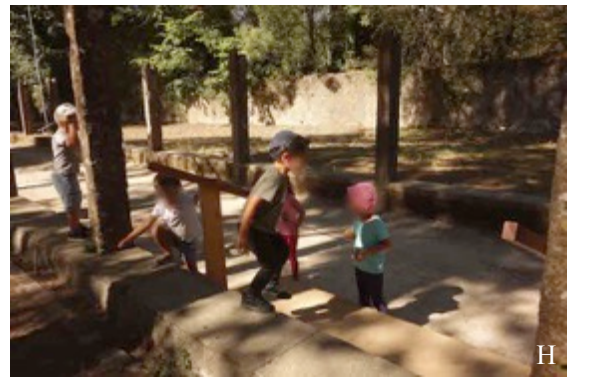
Os locais escolhidos para os passeios, por vezes, em contexto de reunião formal com as crianças, tal como foi referido no início desta rubrica, contemplam cenários a que podemos designar *macro* do brincar. Ou seja, podemos estar na Quinta Antiga, na Praia, no Areal, na Quinta Agrícola, na Lagoa, no Pinhal, no Parque Natural ou no Parque Infantil, que são espaços com características diversas. Estes são contextos gerais, são os locais pré-definidos que fazem parte do leque de opções para as saídas semanais dos grupos do jardim. Dentro destes contextos gerais, escolhidos muitas vezes através de processos formais, como já foi abordado, há vários *micro-espaços*, cenários de escala mais reduzida, em que as crianças desenvolvem as suas brincadeiras, as suas acções, expressando, desta forma, também, as suas escolhas. Por exemplo, junto a uma árvore, numas escadas, numa clareira, perto da água, entre muitos outros.

Assim, em seguida apresentamos alguns destes *micro-espaços* que se destacaram nas escolhas das crianças para desenvolverem as suas brincadeiras.

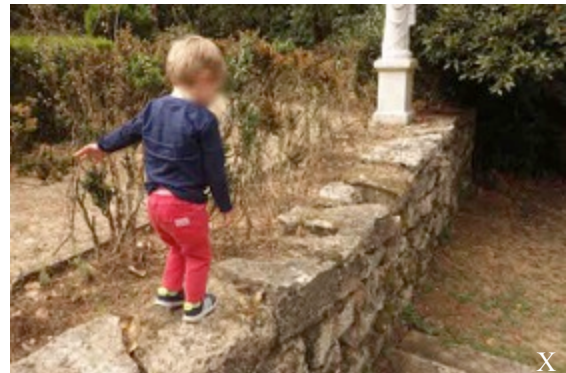
Espaços escolhidos pelas crianças para brincar: Desníveis

Os espaços que mais se destacaram durante as minhas observações relacionam-se com a existência de desníveis. Muita da brincadeira que tem lugar em ambientes naturais e mistos, ou seja, com elementos naturais e construídos, ocorre em espaços que são desnivelados e possibilitam às crianças subir, descer, trepar, deslizar, pendurar-se, içar-se, cair, saltar, escorregar, rebolar, correr com mais velocidade, entre muitas outras actividades. Estas possibilidades de acção, que também podemos designar por *affordances*, de acordo com a Teoria de Gibson (1979) parecem ocupar uma posição importante no léxico do brincar das crianças (Fasting, 2017; Neto, 2020).

Apresentamos, em seguida, algumas imagens dos desníveis escolhidos pelas crianças para brincar.









Fotografias 54 (A, B, C, D, E, F, G, H, I, J, K, L, M, N, O, P, Q, R, S, T, U, V, W, X, Y, Z, AA, BB) Crianças brincam em desníveis (fonte: autora, entre 10/2018 e 04/2019)

As numerosas imagens acima mostram a presença de desníveis numa variedade de contextos: terra, pedras, portões, fossos, montes, muros, troncos, raízes. Realçamos a presença de elementos naturais, como as ribanceiras de terra, os pedregulhos e rochedos, as encostas de areia, mas também os elementos construídos, como muros, troncos cortados, escadas, portões, escadotes ou um trenó⁶⁹ de brincar que foi encontrado pelas crianças num dos passeios ao Areal.

As fotografias apresentam, também, diversas acções das crianças e as suas brincadeiras nesses ambientes.

No Diário de Campo surgem vários relatos das actividades das crianças em desníveis.

No passeio à Quinta Antiga, os adultos encaminham o grupo de crianças para uma zona onde há uma ampla área com campo de jogos, tanques vazios cheios de ervas e folhas secas, encostas com mato e vários espaços planos e abertos. As crianças têm várias opções de locais onde brincar, mas são imediatamente atraídas por escorrega natural.

Vamos até ao fundo da quinta. Lá, mal as crianças chegam, começam logo a trepar e descobrem um escorrega! Aliás, dois escorregas, um mais íngreme, outro mais suave, com curvas entre as rochas e

⁶⁹ Iremos desenvolver mais sobre o trenó na rubrica seguinte, referente aos Materiais e elementos da natureza.

onde as crianças mais pequenas vão mais vezes. Como se fossem dois níveis de dificuldade, sendo que as próprias crianças percebem isso e então escolhem onde querem descer. Há crianças que descem pelos dois, mas também há crianças que descem mais vezes num ou noutro. (Diário de Campo, 18/10/2018)

Como podemos perceber pela descrição, as crianças escolhem brincar no desnível que encontram ao fundo da Quinta Antiga, elegendo aqueles escorregas naturais, numa encosta. Um deles é mais suave, com um percurso por entre as pedras, como mostra a fotografia 54 (S), com duas crianças em plena descida. O escorrega mais acentuado, na fotografia 54 (T), mostra várias crianças numa descida íngreme e directa, sem as curvas do anterior a atenuar o declive. Aqui a emoção é forte, as crianças descem num solavanco e quase saltam cá para baixo no final da descida. Como vemos na imagem, uma criança aproveita, ainda, um cano para a auxiliar na subida, em vez de utilizar as escadas, que constituem o caminho mais longo para o início do escorrega.

Aqui as crianças elegeram aquele escorrega, utilizando o desnível constituído, sobretudo, por recursos naturais, como a terra e as pedras. Adicionalmente, utilizaram também um elemento construído, o cano, embora lhe atribuíssem uma função certamente diferente da original.

No Pinhal, há um grande buraco no meio da areia. Enquanto a educadora Emília acende a fogueira com algumas crianças para fazer o almoço, outras circulam por ali e brincam no buraco. Utilizam um trenó de brincar, que encontraram num passeio anterior perdido no Areal, para descerem por ali abaixo. Depois do almoço, das sextas e do passeio exploratório, as crianças voltam a brincar naquele buraco por diversas vezes. O excerto seguinte descreve as suas actividades lúdicas:

Eu fico a ver as crianças andarem de trenó. Continuam bastante entusiasmadas com a descida íngreme para o buraco. Do outro lado, o Joel, o Valentim e o Bernardo atiram-se com o rabo no chão por ali abaixo. O Joel está especialmente corajoso e desenrascado, brincando com entusiasmo, como ainda não o tinha visto antes fazer. Parecem gostar bastante de se atirar e cair aos reboões, às vezes uns por cima dos outros. Não é propriamente perigoso, mas a descida acentuada contribui bastante para o entusiasmo pela brincadeira. Este buraco com o trenó gerou brincadeira ao longo do dia, sempre com entusiasmo e diversão. Às vezes o trenó não deslizava, outras vezes eram várias crianças a quererem andar e tinham que gerir isso, outras (vezes) a queda era mais forte, nem tudo era fácil. Mas estava ali um misto de desafio e diversão que resultou em muito tempo de brincadeira. De referir que este trenó tinha sido encontrado por uma das crianças no Areal há já várias semanas. Está sempre na carrinha para quando há desníveis! (Diário de Campo, 27/11/2018)

De acordo com o excerto, as crianças brincam naquele buraco no meio do Pinhal ao longo do dia, aproveitando o seu potencial de várias formas, com energia e diversão. Desenvolvem múltiplas acções utilizando o seu corpo, seja a rebolar, a cair, a saltar ou a deslizar, recorrendo também a um brinquedo que encontraram num passeio anterior, o trenó, como mostra a fotografia 54 (O).

Nesta brincadeira, evidencia-se, uma vez mais, a conjugação de elementos naturais e manufacturados para o multiplicação das possibilidades de actividades lúdicas.

Num passeio à Quinta Antiga, as crianças encontram um monte de terra, originado pelo levantamento da raiz de uma árvore, como mostra o seguinte excerto:

Mais adiante encontraram uma raiz de uma árvore levantada e ficaram ali bastante tempo a explorar, trepar, descer, observar, tocar, subir, equilibrar-se. As zonas com desníveis são habitualmente bastante atractivas para as crianças e elas ficam como que presas a esta raiz levantada, explorando, mexendo com paus, com as mãos, trepando, equilibrando-se, descendo. (...) A Lina, a Maria João e o Bernardo voltam para a raiz. O Bernardo trepa. A Célia vai buscar o Guilherme e o Luís que já acordaram e o Luís tem as galochas cheias de lama, que tenta tirar. O Vicente também já chegou. Continua o grupo junto à raiz a aproveitar todas as possibilidades que ela oferece. A Lina quer tirar a lama das galochas e tenta fazê-lo. (Diário de Campo, 13/12/2018)

As crianças parecem sentir uma atracção especial por aquele desnível, resultante de uma raiz que terá sido desenterrada. A terra enlameada e pegajosa fica exposta, agarrando-se às galochas, alterando o andar das crianças. O Luís e a Lina parecem sentir especialmente os efeitos da lama no seu calçado. O relevo das ramificações da raiz com terra agregada proporciona diversas formas de escalar e apoios para os pés, bem como pequenos deslizos por ali abaixo. A imagem 54 (Q) mostra as crianças em explorações junto à raiz, onde passam algum tempo. A educadora Célia está ali presente, depois vai buscar outras crianças que já acordaram das sestras, mas são as acções das crianças, por sua escolha, que prendem o grupo àquele espaço.

A descrição seguinte mostra como as crianças persistem nas brincadeiras do escorrega já anteriormente apresentado, chegando a atribuir-lhe um nome:

O Guilherme, o Luís, o Valentim e o Sebastião estão agora no desnível, a escorregar, no “escorrega-labirinto”, como lhe chamou uma criança. Isto porque o desnível faz um escorrega por entre as pedras, circulando às curvas por ali abaixo. (Diário de Campo, 14/03/2019)

Numa saída ao centro de uma localidade, junto a um estacionamento, as crianças encontram um rochedo grande. Imediatamente encetam esforços para o subir, como descrevem as notas de campo.

Mais acima, nas escadas, há uma pedra enorme. As crianças tentam escalá-la. Ficamos ali com elas um bocado. A Aida também tenta escalar e consegue. É difícil e muitas crianças tentam e não conseguem. Outras conseguem, como o Raul e o Lourenço. A Adelaide empurra a Carlota para a ajudar a subir. Algumas crianças também me pedem ajuda a mim, à Aida e à Anabela. Nós não ajudamos, incentivamo-las a tentarem. Se conseguirem, muito bem. Se não conseguem, paciência, eu digo-lhes que também não consegui. (Diário de Campo, 14/12/2018)

Como podemos perceber pelo excerto, a subida ao rochedo começa pela iniciativa das crianças. Logo a seguir as adultas páram e a educadora Aida também tenta escalar o rochedo. Muitas crianças tentam subir, algumas tentam ajudar-se, mas nem todas conseguem. Algumas ficam cá em baixo, enquanto outras sobem vitoriosas. A imagem 54 (U) mostra as crianças na escalada ao rochedo.

No passeio ao Parque Natural, enquanto a auxiliar Anabela monta a cama de rede para as sextas, as crianças vêem um banco e começam a brincar, como podemos ler nas notas de campo.

Subimos até ao cruzamento e seguimos para uma zona com alguma sombra, mais acima. Há um banco e o chão é fofinho, forrado com hera. Aí fica o grupo todo enquanto a Anabela pendura a rede para as crianças dormirem e coloca as mantas no chão. As crianças começam a subir ao banco e a brincar. O Raul parece ser o primeiro a subir ao encosto e colocar-se na ponta para saltar em seguida para o chão fofo forrado a hera. Várias crianças fazem como ele, a Adelaide, a Carlota, a Flor. É como se fosse uma piscina. O Raul diz que vai fazer uma bomba, como nas piscinas. Estão lá também a Andreia e algumas crianças mais novas, como o Daniel, a Gabriela, a Regina, o Roberto. Não saltam, mas estão ali a ver, a brincar. (Diário de Campo, 11/01/2019)

Nesta situação, uma vez mais podemos perceber como são as crianças a escolher aquele banco para as suas actividades e brincadeiras. Como mostra a fotografia 54 (W) o Raul aumenta o desnível, empoleirando-se no encosto do banco, assim fica mais alto e faz uma “bomba”, como se estivesse numa piscina, mergulhando naquela almofada natural de hera. Algumas crianças, depois, entram na brincadeira com ele, saltando dali para baixo, enquanto outras ficam sentadas, observando ou

brincando. O banco, enquanto elemento construído, funciona como prancha e conjuga-se com o chão de hera que amortece as quedas.

Nesse mesmo dia, durante o passeio exploratório pelo Parque, as crianças encontram outro desnível para brincar.

Mais à frente há um portão e algumas crianças correm para lá. Eu e a Aida continuamos sentadas no banco. Depois vamos lá, até porque a Carlota já está empoleirada nas grades, a subir o portão. O portão dá para a rua, mas tem um cadeado e não abre. As crianças mexem no cadeado. Estão ali a ver a estrada do outro lado e a falar. Algumas metem a cabeça entre as grades, dizem que dá. A Aida pergunta-lhes como e tenta também por a cabeça. Começam a dar-lhe instruções, principalmente o Raul que explica tudo em detalhe, diz-lhe que tem que pôr primeiro a cabeça de lado, depois pode pô-la direita de novo. A seguir deve pô-la novamente de lado para sair. A Aida cumpre as instruções e põe a hipótese de que se ficasse presa ali com a cabeça e não conseguisse sair, toda a noite, podia vir um lobo e morder-lhe o rabo! A Aida agradece elas terem ajudado, as crianças disseram que não a deixavam ali e abraçaram-se todas a ela! Um momento de carinho! (Diário de Campo, 11/01/2019)

De acordo com o descrito, as crianças sentem-se atraídas pelo portão e correm na sua direcção, enquanto eu e a educadora Anabela ainda permanecemos sentadas um pouco atrás. Podemos distinguir várias acções das crianças neste portão como trepar, aproveitando, uma vez mais, o desnível proporcionado, mas também espreitar e colocar a cabeça no meio das grades. As crianças desenvolvem uma técnica de pôr e tirar a cabeça sem se magoarem e ensinam-na à educadora Anabela. Nesta situação, as crianças escolhem o portão para brincar e tiram partido das suas características, através de várias actividades. Evidencia-se ainda mais o seu protagonismo, ao ensinarem a educadora a pôr e tirar a cabeça no meio das grades.

Por último, apresentamos um excerto de um passeio à Quinta Agrícola, onde existe um parque de aventuras constituído por troncos de grandes dimensões empilhados. As crianças são, imediatamente, atraídas e escolhem o local para brincar:

Logo as crianças foram brincar para as madeiras, para o parque de troncos que ali existe. O Fernando disse que os troncos mais altos eram para os mais velhos e os mais baixos para os mais novos. As brincadeiras nas madeiras implicam trepar, subir, descer, equilibrar-se. Exigem muita coordenação de movimentos. As madeiras são muito lisas e desliza-se com facilidade. (Diário de Campo, 11/02/2019)

Como podemos perceber pela descrição acima, as crianças escolhem o espaço para diversas acções físicas. Curiosamente, uma das crianças, o Fernando, empoleirado nos troncos, distingue-os por graus de dificuldade, atribuindo-os a diferentes idades. Os mais velhos poderiam subir mais alto, enquanto os mais novos teriam que ficar pelos troncos mais baixos. Assim, a criança constrói, por si própria um esquema de utilização, demonstrando percepção sobre as dificuldades inerentes aos desníveis, por capacidades relativas à idade.

Lago sem água

Um dos locais de passeio mais frequentes foi a Quinta Antiga, cuja variedade de espaços proporcionava às crianças um leque amplo de actividades e brincadeiras. Um dos desníveis que mais se destacou ao longo do trabalho de campo foi um lago sem água, pertencente a essa enorme quinta desabitada, mas aberta ao público.

Pela ausência de água, o lago assemelha-se mais a um tanque que está vazio. No início do ano e dos passeios ao exterior, os vários grupos do Jardim A Girafa fizeram algumas visitas a esta Quinta. Ao chegar à Quinta, os grupos pousavam as mochilas debaixo de uma enorme árvore e, logo de seguida, as crianças corriam para o tanque e para o buxo que o rodeia, como iremos desenvolver a seguir. Este ritual estava tão automatizado, que não o percebi logo, mas tornou-se bastante evidente depois de algumas visitas à Quinta Antiga com as Abelhas, as Baleias e os Camaleões.

As imagens a seguir mostram as crianças a brincar no lago sem água.







Fotografias 55 (A, B, C, D, E, F, G, H, I, J, K, L): Crianças brincam no lago sem água (fonte: autora, entre 10/2018 e 04/2019)

Em seguida, apresentamos alguns excertos que revelam, igualmente, a profusão de actividades lúdicas dentro do tanque vazio.

Há uma poça no tanque e estão várias crianças lá a aproveitar para chapinar, saltar, cair, rir, molhar-se. Grande festa! Há duas crianças que não têm calças impermeáveis, o Gustavo e o Simão, mas saltam e caem, molhando-se completamente, pelo menos, da cintura para baixo. A Mónica tenta dizer-lhes para pararem, que se estão a molhar... (...) Eles continuam e a Mónica não lhes diz mais nada. (Diário de Campo, 16/10/2018)

Chegamos de carrinha à quinta e vamos logo levar as coisas para debaixo da árvore. As crianças querem logo ir para o labirinto de buxo e para dentro do lago, subir às pedras. As crianças pedem ajuda para entrar e sair do lago, a Catarina e a Anabela dizem para elas o fazerem sozinhas. No fim ajudam, mas só no fim e depois de eles tentarem sozinhos, se não conseguirem mesmo. (...) A Nádia, a Rita e a Maria João sobem à pedra central do lago vazio, é uma vitória! Posam e fazem caretas para a fotografia. (Diário de Campo, 13/12/2018)

Por ali, as crianças sobem e descem o tanque, ajudam-se umas às outras, pedem ajuda aos adultos, por vezes. A Anita também desce ao tanque e o Bernardo quer ajuda-la a subir. Sobem ao monte de pedras no meio do tanque. Usam uma pedra e um cano espetado no chão para subirem. O Luís aleija o Valentim com um pau e a Anita conversa com eles sobre isso. (Diário de Campo, 04/04/2019)

E lá foram brincar. O primeiro sítio para onde vão é logo o labirinto com o tanque vazio no meio. É quase automático que os grupos quando chegam vão sempre para lá brincar. Então as crianças vão para o meio do buxo, encontram paus, depois saltam para dentro do tanque, pedem ajuda para entrar e sair.

Nós, adultos, incentivamos a fazerem-no sozinhas, se não conseguirem, pedimos ajuda a outra criança, se não funcionar, vamos nós dar uma pequena ajuda, sempre no intuito da autonomia.

A Gabriela sobe sozinha as pedras do centro do tanque, mas depois choraminga pedindo ajuda. Mas depois vai descendo sozinha. Outra criança faz o mesmo, a Regina, choraminga pedindo ajuda, mas eu dou-lhe indicações para ir pondo o pé, sentindo os apoios e também vai descendo sozinha. (Diário de Campo, 12/10/2018)

No tanque as crianças começam logo a descer e subir o muro. É o primeiro desafio que se põe assim que pensam em entrar no tanque – descer o muro. A Aida está ali com eles e incentiva-os a ajudarem-se, eles ajudam-se com bastante iniciativa. Não sei se terá partido da Aida o facto de se estarem a ajudar, mas sem dúvida que as crianças se estão a mobilizar e entusiasmadas a segurarem quem desce e a empurrarem e puxarem quem sobe. Um trânsito intenso de dentro para fora do tanque. Lá dentro do tanque têm outro desafio que é subir ao monte de pedras central. Lá vão as crianças a subir. (Diário de Campo, 25/03/2019)

As imagens e as descrições apresentadas mostram a diversidade de acções das crianças durante as suas brincadeiras no lago sem água. Pelas suas características, este tanque apresenta vários desníveis, graças ao muro exterior e ao rochedo que tem no meio. O tanque é redondo e o muro exterior tem o cume arredondado. Assim, as crianças podem utilizá-lo sem se magoarem nas pedras. Podem sentar-se nele e circular à volta, com uma perna para cada lado, como evidencia a fotografia 55 (J). Estando do lado de fora, as crianças sobem o muro facilmente, mas, do lado de dentro, o desnível aumenta, porque o tanque encontra-se enterrado no solo. Assim, esta subida para sair é mais complicada. Boa parte da actividade lúdica que acontece no tanque consiste em entrar e sair dele, como se encontra descrito nas notas de campo. As fotografias 55 (A, I, L) também assinalam esta actividade, que constitui um desafio que exige perícia a todas as crianças: umas já conseguem sozinhas, outra precisam de se empoleirar numa pedra especial que está lá dentro para sair ou da ajuda dos amigos. No muro, um dia as crianças encontram sardaniscas, como mostra a fotografia 55 (D), indicada pelo círculo amarelo. Numa ocasião, as crianças descobrem que tem silicone nas juntas e tentam arrancá-lo, como podemos observar na fotografia 55 (F), algo que as adultas dizem para não fazer. Lá dentro, as crianças correm à volta e sobem ao rochedo no meio, tal como mostram as fotografias 55 (A, B, E, H, K). O rochedo é um aglomerado de pedras que permite apoios à escalada. As crianças utilizam esses apoios e com frequência sobem e descem o rochedo, sozinhas ou com outros. Ainda dentro do tanque, em dias de chuva, há uma parte onde a água empoça, com várias

pedras partidas. Então, as crianças chapinam ou fazem surf nas pedras resvalantes, como podemos observar nas fotografias 55 (C, G). Ainda dentro do tanque, há um poste de metal partido que, em certa ocasião, as crianças descobrem e utilizam para as auxiliar a subir e descer o muro. Este cano aparece na fotografia 55 (C) à direita.

Como fica evidente, a riqueza de actividades desenvolvidas pelas crianças no tanque vazio é considerável. A sua escolha em correr para aquele local também está manifesta nos excertos do diário de campo que foram apresentados acima.

Espaços escolhidos pelas crianças para brincar: Esconderijos

Os espaços de privacidade têm sido considerados uma valência importante nos jardins de infância para as crianças, sendo apontados como um item na avaliação da qualidade pela escala de avaliação internacional de contextos pré-escolares *Early Childhood Environment Rating Scale – Revised* (Harms, Clifford, & Cryer, n.d.).

De acordo com um estudo de Moore et al. (2019), o ambiente físico influi no bem-estar da criança. As autoras reconhecem a importância do espaço para as crianças, destacando três temas que emergiram nas suas histórias e narrativas acerca dos recreios, em dois jardins de infância. Estes temas relacionam os espaços ao ar livre do recreio com o sentido de agência e controlo sobre a sua brincadeira, destacando a ligação ao espaço, bem como a necessidade de se esconderem e terem privacidade. Num dos jardins de infância, algumas crianças referem como um aspecto negativo a falta de possibilidades no recreio para se esconderem dos adultos e de outras crianças, manifestando o desejo de privacidade. No outro jardim, as crianças mencionam um caminho secreto e um local secreto, associando histórias de imaginação e sensações de relaxamento. As investigadoras indicam que a vegetação mais densa nesse recreio proporciona esconderijos onde a imaginação também encontra mais espaço. Associam também esta possibilidade de estar escondido, em locais secretos longe do olhar dos adultos, à construção, por parte das crianças, das suas próprias culturas de pares.

A investigação de Norðdahl and Einarsdóttir (2015), acerca das preferências das crianças em ambientes exteriores, também aponta para a necessidade de as crianças procurarem ou criarem um ninho, onde possam estar afastadas dos outros, referindo-se a estes sítios como secretos.

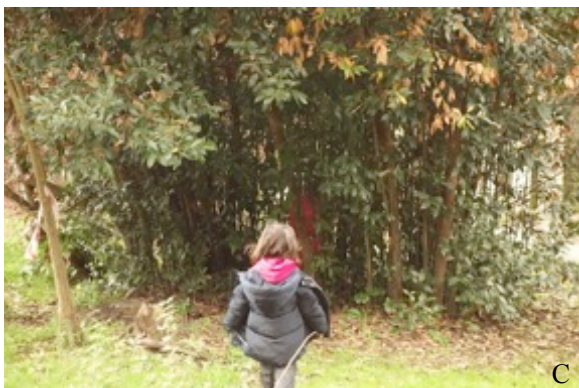
Num estudo de Moser and Martinsen (2010), os autores debruçam-se sobre os espaços exteriores de jardins de infância noruegueses, comparando os tradicionais com os que possuem uma abordagem ao ar livre⁷⁰. Analisam que o tamanho das áreas exteriores é importante, uma vez que permitem a

⁷⁰ No original em inglês: Outdoor.

existência de sítios secretos, considerados pedagogicamente valiosos para as crianças nos jardins de infância.

A existência de esconderijos encontra-se, também, relacionada com o conceito de brincar arriscado, nomeadamente com a categoria *perder-se ou desaparecer* (Sandseter, 2007; Sandseter, 2009). Os esconderijos são áreas em que as crianças podem estar mais afastadas do grupo e sem constante supervisão adulta, por isso permitem também a vivência de riscos.

Em seguida mostramos algumas imagens relacionadas com esconderijos .



Fotografias 56 (A, B, C, D): Crianças brincam em esconderijos (fonte: autora, entre 10/2018 e 04/2019)

O número de imagens dos esconderijos das crianças pode não parecer significativo. Esta observação é, no entanto, óbvia, já que os esconderijos são lugares em que as crianças querem estar sozinhas ou apenas com alguns dos seus amigos. Assim, os adultos não são sempre bem-vindos, sejam as educadoras, as auxiliares ou a investigadora. A quantidade de fotografias destes espaços não é a mais abundante, exactamente pela sua função e necessidade de respeitar a privacidade das brincadeiras das crianças pela minha parte, enquanto investigadora e de acordo com as questões éticas.

Contudo, pudemos observar ao longo do trabalho de campo a procura recorrente de esconderijos por parte das crianças, em particular nos passeios semanais a espaços na natureza.

Os excertos do Diário de Campo a seguir apresentados relatam alguns episódios com esconderijos.

Depois vou ver a brincadeira da Lia, do Simão e do Filipe, mesmo ali ao lado. Estão a esconder-se de um monstro que vem lá, atrás dos troncos enormes! Eu escondo-me também. “Mas é um monstro a sério!”. Que gozo! Estes três estão sempre a brincar super envolvidos, nem ouvem o que acontece à volta. Eu entro na brincadeira com eles! (Diário de Campo, 16/10/2018)

Nesta brincadeira, a existência de troncos grandes permite que as crianças se escondam de um monstro, favorecendo o jogo dramático e imaginativo. As crianças entram em diálogo comigo sobre o monstro que vem lá e eu escondo-me com elas, já que me sinto bem-vinda na brincadeira.

O mesmo grupo de crianças esconde-se em outra ocasião, como mostra o seguinte excerto:

As crianças continuam a comer maçãs, algumas pedem-me e eu lavo. Estão o Simão, o Filipe e a Lia atrás de uns arbustos muito chegados a comer as maçãs enquanto falam e fazem coisas para se rirem. Que trio tão cómico! (Diário de Campo, 23/10/2018)

A fotografia 56 (A) mostra também esta situação, em que as crianças parecem trocar um diálogo privado e divertido entre elas, sem outras interferências, nem de crianças, nem de adultos.

Enquanto isso, o Bruno, o César, o Hugo, o Marco, o Gustavo, o Filipe e o Pedro exploram os arbustos ali perto, desaparecendo e aparecendo de tempos a tempos. A Lia junta-se a eles. (Diário de Campo, 08/01/2019)

No Areal, há uma zona mais afastada do local-base do grupo, para onde algumas crianças geralmente vão brincar. A área fica no cimo da encosta, mas tem uma pequena elevação, o que permite às crianças algum resguardo quando se deslocam para trás dessa elevação. Embora, por vezes, as crianças fossem para lá brincar, eu, enquanto investigadora, não as seguia, por sentir essa necessidade de privacidade das crianças. As notas de campo a seguir descrevem a única vez em que o fiz.

Eu vou ver o Marco, o César, o Bruno e o Hugo que estão a brincar lá ao fundo, meio escondidos atrás de um pequeno morro que ali há. (...) Às vezes há crianças a brincar ali, mas nunca fui lá ver como é o local e as brincadeiras. É um lugar mais afastado, mais longe, visível, mas não totalmente, já que tem uma pequena encosta para o outro lado. Tenho a sensação que quando as crianças vão para ali também querem estar mais afastadas dos adultos, a brincar sozinhas. Ainda por cima, costumam ser os meninos mais velhos, nas suas brincadeiras mais “fechadas”. Mas desta vez resolvi arriscar e ir lá ver. Estão lá a Lia, o Marco, o César, o Bruno e o Hugo. Saltam e deslizam pela encosta de areia do morro, rindo. A seguir alguém se lembra de jogar às escondidas. A Lia diz que também quer jogar e um deles diz, acho que o Bruno, “então és tu a contar”. A Lia responde prontamente “ok” e vai contar deitada no chão até quinze. Vai à procura deles. Desce o morro, do outro lado e encontra-os logo. Decidem que é o César a vir contar. Ele vem contar até vinte, desta vez (não combinam até quanto contam) e vai procurá-los. Como eles ainda não se tinham escondido, reclamam, param de jogar, fazem outras coisas, correm e mudam de sítio. Fico com a sensação que estando eu ali posso tê-los desmobilizado de estarem ali, no seu recanto... não sei. De qualquer modo, é curioso ver como as crianças gerem a brincadeira entre si, decidem quem conta, até quanto contam, se continuam ou não a brincar. Tudo gerido entre eles, sem nenhum adulto a dar instruções e regras. (Diário de Campo, 19/03/2019)

Nesta ocasião, atrevo-me a ir ver mais de perto a brincadeira que decorre naquela zona mais afastada. As crianças primeiro estão a saltar e a deslizar na pequena elevação. Depois organizam-se para jogar às escondidas. O jogo acontece por iniciativa das crianças e são elas que o gerem. Por fim, afastam-se dali. Talvez a sua saída possa ter sido motivada pela minha presença, enquanto investigadora, naquele local mais privado e escondido dos olhares adultos.

Para as saídas ao exterior do Jardim, a instituição adquiriu uma tenda grande, com dois compartimentos, que possibilita terem um abrigo para os grupos em dias de chuva. Esta tenda, além de protecção contra a intempérie, torna-se um espaço apetecível para brincar e esconder-se. O relato a seguir ilustra as particularidades da tenda.

Depois da tenda estar montada, as crianças vieram brincar lá para dentro. Tem dois compartimentos, onde dá para as crianças se fecharem com fechos. A Carlota e a Adelaide controlam entradas e saídas de um dos compartimentos. Têm o cãozinho com elas lá dentro. Eu também peço para entrar, fico lá dentro um bocado a apreciar aquela sensação de esconderijo com as crianças que também lá estão. Entretanto, alguém me começa a bater do outro lado, não me vê. Eu queixo-me, entretanto acho que é o Roberto, ele pára de bater, eu saio. O outro compartimento está vedado às crianças, pois tem sacos-cama. Mas

entretanto a Anabela tira os sacos-cama para as crianças poderem brincar também ali. (Diário de Campo, 18/02/2019)

No episódio descrito, duas crianças assumem a liderança no controlo das entradas e saídas no compartimento da tenda. Brincam lá com um cão que tinha aparecido nesse dia durante o passeio. As crianças interagem batendo através do tecido maleável da tenda. A auxiliar Anabela mostra flexibilidade na organização por parte da equipa, permitindo às crianças o acesso ao segundo compartimento da tenda, inicialmente atribuído à guarda dos sacos-cama para as sestras.

Jardim de buxo

Na área contígua ao lago vazio, que já foi descrito acima, existe um jardim de buxo que cresceu de forma selvagem por ausência de podas nos anos recentes. Juntamente com o tanque vazio, o jardim de buxo é uma local que parece exercer magnetismo sobre as crianças. O buxo, apesar do crescimento desregulado, mantém alguns caminhos exíguos, fazendo uma espécie de labirinto por entre as ramagens densas e agressivas. As crianças, quando se aventuram por ali adentro, ficam como que submersas e os adultos cá fora só vêem as cabeças e os braços a movimentarem-se aos sss, desbravando caminho, como mostram as imagens a seguir apresentadas.





Fotografias 57 (A, B, C, D, E, F): Crianças brincam no jardim de buxo (fonte: autora, entre 10/2018 e 04/2019)

Este esconderijo-labirinto constitui um desafio para as crianças que ali entram. A passagem é dificultada pela aspereza dos buxos, facto que, em vez de dissuadir, parece chamar as crianças.

A seguir apresentamos alguns excertos do Diário de Campo com a descrição das incursões das crianças pelo jardim de buxo.

Depois foram brincar. Foram para o labirinto de buxos e o tanque vazio. Começaram logo a brincar no meio do buxo, passando de um lado para o outro, através da vegetação que é um bocadinho agressiva e impede a passagem rápida. (Diário de Campo, 09/10/2018)

Depois do almoço algumas crianças vão logo para o labirinto e eu acompanho-as, enquanto a Anabela e a Célia ficam com as outras. Eu resolvo entrar no labirinto dos buxos também, como as crianças e aquilo é agreste, fico toda suja! Mas as crianças gostam – entram, procuram caminhos, há alguns já feitos, inventam outros. Se foi difícil para mim que sou mais alta, então para eles... imagino! Que só ficam com a cabeça de fora! Fica-se com a sensação de estar presa nos galhos. Dá para cair e tombar para cima dos buxos, pois estes amparam a queda, mas espetam também. (Diário de Campo, 13/12/2018)

Mal pousaram as mochilas debaixo a árvore, várias crianças foram logo a correr para o labirinto e para o tanque seco. O apelo da brincadeira é irresistível. E aquele labirinto e tanque exercem um magnetismo nas crianças. Acho que em todos os grupos acontece: a primeira coisa que muitas/algumas das crianças fazem assim que chegam é correr para aquele labirinto e tanque. A Adelaide e o Raul embrenharam-se no labirinto, mas picaram-se nas urtigas e saíram logo coçando as pernas. Espreitei e realmente o labirinto está cheio de urtigas. (Diário de Campo, 25/03/2019)

A Sílvia encontrou um tronco no meio do buxo: um bebé! Leva-o ao colo, as amigas, Adelaide e Carlota, vão atrás dela, andam todas umas atrás das outras, a Carlota também pega num tronco, a Adelaide entretanto arranja um pau comprido. (Diário de Campo, 12/10/2018)

Como podemos perceber pelas descrições, o jardim de buxo é, juntamente com o tanque vazio, um centro de atracção para as crianças. Assim que as crianças pousam as mochilas e sacos debaixo da árvore na Quinta Antiga, correm imediatamente para os buxos e para o tanque. A sua escolha é evidente na rapidez da corrida que os leva àquelas estruturas. O jardim de buxo, pelas suas características, funciona como um labirinto, áspero e rude, que impõe como dificuldade extra a passagem através de ramos afiados e, em certas alturas do ano, cheio de urtigas, como podemos ler num dos excertos acima. Apesar das dificuldades óbvias que o percurso ali impõe, as crianças vão por ali dentro, sem receio. Tal como menciono nas notas de campo, eu própria experimento também entrar no buxo, mas tenho sérias dificuldades e questiono-me como é que as crianças vão para ali tantas vezes. Por outro lado, a presença de outros elementos ali, como paus e troncos que podem ser bebés, possibilita o jogo simbólico e dramático, enriquecendo as brincadeiras das crianças.

Mato

O Areal, como já anteriormente descrevemos, é um local de passeio caracterizado pela existência uma grande encosta de areia, com um amplo pinhal e uma área de mato rasteiro denso, misto de canas e outros arbustos. Este mato rasteiro com canas e chão de areia proporciona uma área considerável de esconderijos. Neles, as crianças brincam com bastante frequência, enquanto habitualmente os adultos estão “cá fora”.



Fotografias 58 (A, B, C, D): Crianças brincam no mato (fonte: autora, entre 10/2018 e 04/2019)

O excerto que a seguir apresentamos mostra uma destas incursões pelo mato, em que eu sigo o Simão, uma criança que me chama para enfrentar o monstro.

Na areia estavam várias crianças a brincar. A Magda, a Violeta e a Susana tinham plantado uma árvore. A Beatriz escavava um buraco gigante. Mas ouviam-se barulhos vindos do mato e canavial ali mesmo ao lado, das crianças lá dentro em explorações e resolvi ir espreitar. Fui pelo lado de cima, da encosta que vai dar à zona da figueira. O Simão começou a chamar-me para eu ir lá com eles, para matar o monstro, ou ver o monstro. O Simão falava bastante do monstro e pedia-me insistentemente que fosse com eles. Estavam também o Filipe, o Gustavo, o Rafael e a Lia. Eu hesitei, com dúvidas se conseguiria agachar-me o suficiente e andar ali por baixo a rastejar, mas acabei por ir com eles. Lá fomos, o Simão à frente, cheio de garra, a desbravar caminho, deitando abaixo algumas canas para conseguirmos passar. Ia falando no monstro e ia dizendo para eu avançar mais, já que eu ia em último lugar, a seguir à Lia. O Gustavo e o Filipe também avançavam por ali dentro, com dificuldades mas cheios de vontade. Lá no meio as canas espetam-se, impedem a passagem, mas, ao mesmo tempo, não são difíceis de partir e vai-se conseguindo passar através da vegetação. Sempre a falarem no monstro que deve andar por ali. (...) (Mais tarde) o Simão desafia-me novamente a entrar pela vegetação. Insiste tanto que acabo por ceder. Fico logo no início do caminho, enquanto ele e o Filipe se afastam falando no monstro, tentando

não pisar as suas armadilhas, o Simão diz ao Filipe que pisou uma armadilha do monstro. Eles fazem vários gestos e movimentos, como que a defender-se do monstro ou a atacá-lo. Vão se afastando e o Simão chama-me para ir também. Eu digo-lhe que não vou para tão longe. Eles ficam lá um tempo, exploram à volta, vêem coisas, mexem nas plantas, dizem que há um tesouro que querem ir ver... mas depois acabam por vir a fugir dizendo “eu vi alguma coisa, eu vi alguma coisa!”, o Simão à frente, com ar de quem tem medo. O Simão mesmo assim quer ficar e diz isso mesmo ao Filipe, mas o Filipe diz que “tem picos” e vem-se embora. O Simão diz “quero ir numa aventura outra vez!”. Incansável brincador, este Simão! O Filipe afasta-se para a areia e o Simão fica ali ao pé de mim a dizer choramingando que “quero ir numa aventura com o Filipe”, eu pergunto-lhe “e se o Filipe não quiser ir?”, ele distrai-se então com o seu relógio... fica a manuseá-lo e eu pergunto “isso tem uma luz?”, ele diz que “sim”. Muda a atenção para outra coisa. (Diário de Campo, 15/01/2019)

O excerto mostra a riqueza de imaginação proporcionada por este contexto de esconderijo. É fácil acreditar em monstros e vilões ali dentro já que, com toda a densidade do mato e das canas, não se vê muito além, como mostram as fotografias. Há barulhos a surgirem pelo meio do arvoredado, de outras crianças... ou será o monstro que se move por ali? A possibilidade efectiva de cortar as canas e desbravar território dá um realismo muito significativo à brincadeira, permitindo sentir-se um verdadeiro espírito de explorador.

A descrição seguinte mostra como o mato é um território misterioso e fértil para a imaginação:

Naquele labirinto, a Jasmim anda à procura da Sílvia. O Raul bate com um pau num tronco. As crianças aparecem e desaparecem entre o arvoredado. Ambiente cheio de esconderijos, com a luz filtrada pela folhagem, misterioso, cheio de obstáculos e divertimentos. As crianças encontram-se e desencontram-se. Um bom local para se perder. (Diário de Campo, 18/03/2019)

Como podemos perceber pela descrição, trata-se de um local especialmente rico para as crianças brincarem e realizarem aventuras, que lhes oferece a hipótese de, por um lado, se perderem umas das outras enquanto atravessam o matagal, mas também de se voltarem a encontrar.

Síntese

Como temos vindo a desenvolver, as crianças efectuam escolhas e tomam decisões em situações bastante diversas, para além dos contextos formais das reuniões de grande grupo.

Como as investigadoras Bae (2010, 2015), Emilson (2007) e Emilson and Folkesson (2006) salientam, os contextos de brincadeiras enquadram muitos aspectos da participação das crianças. Os dados apresentados permitem observar como as crianças efectuam escolhas e decisões acerca dos espaços em que querem brincar. Estas escolhas das crianças são realizadas sem grande interferência das adultas. As adultas medeiam, sobretudo, as decisões dos espaços em contextos a que designamos *macro*, mas depois as crianças escolhem locais *micro*, mais específicos, onde desenvolvem as suas culturas lúdicas.

A escolha é concretizada através da acção, espontaneamente, no momento em que se deslocam através de movimentos físicos para os locais escolhidos, sendo estas as marcas das escolhas das crianças.

Além de as crianças mostrarem a escolha dos desníveis para brincarem através da acção física, nomeadamente o deslocamento para esses locais, os desníveis oferecem inúmeras possibilidades de acções físicas às crianças ou *affordances* (Fjørtoft, 2001, 2004; Gibson, 1979; Kyttä, 2003; Waters, 2017). Assim, podemos estabelecer uma relação entre espaço e participação das crianças, nomeadamente pelas potencialidades que oferece para nele as crianças poderem desenvolver um leque de acções físicas e corporais.

É importante destacar a importância da conjugação de elementos naturais, como terra, pedras, areia e arbustos, com elementos manufacturados ou construídos, como o trenó, o escadote, o tanque vazio, o portão e o trenó. Embora ao ar livre se salientem os elementos naturais, podemos perceber como a presença de elementos construídos encerram tantas possibilidades de brincadeiras. O lago sem água constitui um exemplo paradigmático das potencialidades dessa conjugação, sendo um dos locais que as crianças procuram com mais frequência na Quinta Antiga.

Além dos desníveis, os esconderijos são também poderosos recursos espaciais para a construção de brincadeiras, em que a imaginação pode voar, com explorações repletas de mistérios e perigos, monstros e vilões a enfrentar. A oportunidade para se perderem, estarem sozinhas e voltarem a encontrar-se, escondidas das adultas ou das outras crianças, parece constituir, também, uma forte motivação para a procura de esconderijos por parte das crianças. Nos jogos dramáticos, em que as crianças combatem monstros, a presença próxima de uma *floresta densa* de canas que se desbrava à força de mãos e pés, torna a experiência mágica e realista, simultaneamente.

Por outro lado, a associação a dificuldades parece contribuir para o interesse pela brincadeira, em vez de demover as crianças. São exemplos disso as urtigas, as canas e ramos afiados, rudes e ásperos,

aspectos que obstaculizam a passagem das crianças no jardim de buxo e no mato, podendo mesmo ferir e magoar.

2.3 - Decisões e escolhas informais das crianças – Materiais e elementos da natureza

Ao longo das próximas páginas, iremos percorrer um roteiro pelos elementos da natureza e materiais que as crianças utilizam nas suas brincadeiras. Interessam-nos não apenas as produções materiais das crianças, mas a forma como as constroem e as suas escolhas nesse processo. Que elementos e materiais são usados e para que fins?

Piorski (2016), apresenta-nos os brinquedos das crianças com os elementos naturais, estabelecendo uma ligação entre as produções materiais e a simbologia dos elementos terra, água, ar e fogo. Através de uma investigação etnográfica por alguns estados do Brasil, o autor traz-nos um acervo diversificado de brinquedos feitos por crianças, examinando as suas raízes históricas, mitológicas e filosóficas. No seu livro *Brinquedos do chão* (Piorski, 2016), explora a materialidade dos brinquedos feitos pelas crianças, evidenciando o seu valor dentro das culturas da infância.

Iniciamos este percurso pelos elementos da natureza que estão envolvidos nas brincadeiras das crianças, como a água, a areia, o fogo e as árvores. O nosso foco são as acções das crianças relacionadas directamente com os elementos.

Mais adiante, procuramos descrever outros materiais com os quais as crianças criam nas suas brincadeiras, alguns deles naturais, como paus, troncos, pedras e folhas, mas também manufacturados, como caixotes, canos, tecidos, escadotes, cordas, embalagens e que constituem os designados *materiais soltos* (Obee et al., 2020; Olsen & Smith, 2017; Simoncini & Lasen, 2021). Também são mostrados alguns materiais que provêm da *indústria cultural de produtos para a infância*, como designa Sarmiento (2003a), como um trenó de brincar, bicicletas, baldes, pás e alguns bonecos. Os materiais soltos têm sido apontados na investigação sobre o brincar ao ar livre graças ao seu potencial (Olsen & Smith, 2017; Simoncini & Lasen, 2021). Os autores Obee et al. (2020) referem que os materiais soltos permitem diversificar o nível de risco no brincar.

Nos passeios salientam-se principalmente os materiais naturais, a água, a terra/areia, o fogo, as árvores, os paus, as pedras, as folhas, entre outros. Todavia, também aparecem brinquedos levados pelas crianças.

No recreio, destacam-se os materiais soltos e brinquedos, embora apareçam nas brincadeiras das crianças conjugados com elementos naturais, como a água, a areia, as árvores, entre outros.

Assim, apresentamos, em seguida, os materiais utilizados pelas crianças para brincar ao ar livre. Embora apareçam separadamente, para facilitar a organização da descrição, nas brincadeiras das crianças os materiais misturam-se e combinam-se, como podemos perceber pelas imagens e excertos do diário de campo.

Brincando com os elementos da natureza: Água, areia, água + areia, fogo, árvores

Água

A presença da água enquanto elemento disponível para as brincadeiras das crianças tem sido esquecida nos contextos de educação de infância, de acordo com o estudo de A. M. de F. Ferreira (2015).

As vivências com água proporcionadas às crianças do Jardim A Girafa relacionam-se com tanques, lagos, rios, poças, torneiras e, menos frequentemente, chuva.

Em seguida, apresentamos algumas imagens referentes a experiências das crianças com o elemento água.





Fotografias 59 (A,B, C, D, E, F, G, H, I, J): Brincadeiras diversas das crianças com água (fonte: autora, entre 10/2018 e 04/2019)

Nas imagens acima, podemos observar brincadeiras diversas com o elemento água. Desde brincadeiras com folhas que boiam na água de um tanque ou aproveitando a presença de uma torneira, brincando com o seu esguicho e molhando-se, como mostram as fotografias 59 (A, B). As crianças brincam também à beira da água de um lago, molhando os pés descalços ou com galochas, como podemos observar nas fotografias 59 (C, D).

Num dia de passeio ao Parque Natural, as crianças repararam no canal e param para brincar com a água. Apresentamos em seguida a descrição desse momento:

Perto do lago há um canal estreito que capta a atenção das crianças como um íman. A água corre rapidamente pelo canal de pedra abaixo. As crianças mergulham as mãos para sentir a corrente forte. A Emília pede para arregaçarem as mangas e chama a atenção da Maria João para fazer isso mesmo. Depois algumas crianças começam a colocar lá um pé, com galocha, que cabe mesmo à risca no canal. Ao impedirem a água de passar, ela transborda. Experiências! Os adultos intervêm alertando para algumas precauções, mas não impedem a brincadeira. Também não explicam tudo o que está a acontecer. Estão ali de apoio, a mediar a situação. Atentos ao que pode acontecer. E as crianças experimentam com essa margem de manobra. O Simão desfaz um monte de caruma que está a fazer barragem no canal. A seguir coloca um molho mais pequeno de caruma no canal que corre a grande velocidade para o lago onde ele vai dar. Eis que o Gustavo ultrapassa uma barreira de pedra e tropeça nas silvas, rebola e desliza na terra mole para o lago! A Catarina que está mais perto vai lá socorre-lo! Molhou-se um bocado, a água entrou pelas calças e molhou-lhe a cabeça. O Gustavo chora... A Catarina vê qual a roupa que está molhada e troca. Continuamos. (Diário de Campo, 20/11/2018)

Tal como mostram as fotografias 59 (E, F), e de acordo com a descrição, as crianças dirigem-se ao canal de água para brincar. As adultas fazem algumas recomendações e permitem que as crianças desenvolvam as suas experiências junto ao canal. Primeiro experimentam mergulhar as mãos, sentindo a água que corre, em seguida colocam os pés, travando a corrente. Depois utilizam a caruma para observar a movimentação da água, vendo como chega ao lago. Uma das crianças molha-se no lago e a auxiliar Catarina ajuda-o, mudando a roupa molhada. Como podemos perceber, as crianças escolhem realizar algumas actividades no canal de água, podendo fazê-lo sem uma interferência adulta impeditiva ou intrusiva. As adultas dão algumas instruções e auxiliam as crianças, mas não se sobrepõem às experiências e descobertas das crianças na água.

Nas fotografias 59 (G, H) também podemos ver as crianças a aproveitarem grandes poças de água para mexer, saltar, chapinar e caminhar. Depois da chuva, as poças permitem às crianças experimentar um conjunto de possibilidades, como mostra o seguinte excerto das notas de campo.

Começámos por chegar de carrinha ao estacionamento onde há poças gigantes, graças à chuva dos últimos dias. A primeira coisa que as crianças fazem assim que chegam é correrem para as poças: saltam, correm, chapinam água, atiram pedras... o Bernardo vai buscar um tronco com folhas para bater na água. O Rodrigo, o mais pequeno, entretanto viu os mais velhos a atirarem pedras para a água para chapinar e faz o mesmo, uma e outra vez, muitas vezes, experimentando a pedra, a força, o atirar, o ver a pedra fazer a água salpicar. (Diário de Campo, 18/10/2018)

Na chegada à Quinta Antiga, durante a época das chuvas, formam-se umas enormes poças de água junto ao estacionamento. É o primeiro local de paragem graças à atracção que a água constitui para as crianças. As crianças interagem com as poças de diversas formas, como vimos, utilizando ramos e pedras, para explorar os seus efeitos na água.

Nas fotografias acima, 59 (I, J) as crianças também observam um rio e um lago. Aqui tem lugar uma acção de carácter mais contemplativo.

Não foi muito frequente estar ao ar livre com chuva nos passeios e no recreio do Jardim A Girafa. Mesmo assim, aconteceu alguns dias sermos apanhados pela chuva, como descrevemos a seguir.

Caminhamos durante um bom pedaço, mas o tempo começa a fechar-se e vem uma chuva miúda. Primeiro, assim leve, mas depois não pára de cair. A Aida pede para pararem e voltarmos para trás. Antes, fazemos um abrigo entre um canavial e esperamos que a Aida telefone à Dalila a saber se está tudo bem na tenda das sestas. Está tudo bem, tudo a dormir, por isso não há preocupações. (...) este grupo dos mais velhos volta agora para o Jardim, logo que chegemos à carrinha. As crianças que ainda estão a fazer as sestas, como estão bem e a dormir, esperam mais um pouco e depois vão a seguir. (...) Voltamos calmamente, as crianças não se apressam, repara a Aida, que me chama a atenção para isso. Mesmo a Adelaide, que está sem roupa de chuva, apenas com um casaquinho leve, não se queixa nem se apressa em voltar. (Diário de Campo, 18/01/2019)

Segundo o excerto acima, as crianças mais velhas do grupo dos Camaleões estão a fazer um passeio exploratório quando começa a chover. A chuva não é um elemento totalmente desconfortável para estas crianças, uma vez que fazem o caminho de volta ao abrigo sem pressa, mesmo uma das crianças que está sem roupa de chuva. Por outro lado, esta ausência de roupa de chuva da Adelaide mostra a existência de falhas na prevenção da situação. Além disso, podemos perceber que a vinda da chuva constitui um motivo de alteração de planos, fazendo o passeio exploratório parar, de forma a voltar para o abrigo onde as crianças mais novas estão a dormir a sesta. Esse abrigo foi colocado por precaução, tendo em conta a previsão de chuva. As crianças continuam a sua sesta, já que estão seguras e secas, enquanto as mais velhas vão de carrinha para o Jardim. Assim, as situações de chuva são previsíveis e podem ser acauteladas. A presença de equipamento de chuva para todas as crianças permite que estas possam desfrutar dessa condição meteorológica com conforto. A montagem de abrigos é igualmente importante, em particular para as crianças que estão a dormir a sesta. Embora tenham sido adoptados alguns procedimentos para poder estar ao ar livre com chuva, como a montagem do abrigo para as sestas, outros não foram acautelados, como a roupa de chuva para todas

as crianças. Por fim, concluímos que, ainda que o protocolo do Jardim salvaguarde algum conforto na interacção das crianças com a chuva, esta não é suficientemente consistente de forma a permitir permanecer ao ar livre com esta condição meteorológica. Além disso, o brincar à chuva também não é, como vimos anteriormente, especificamente promovido pela educadora Emília, directora da instituição, o que transparece nas práticas pedagógicas do Jardim A Girafa.

Areia

A areia, enquanto parte do elemento terra, é a componente mais visível nas brincadeiras das crianças no recreio. Neste espaço, existe uma significativa superfície com areia, que cobre quase toda a área exterior nas traseiras do edifício. É rodeada por um circuito de cimento utilizado pelas crianças para andar de triciclos, bicicletas e outros veículos a pedais. Como vemos na imagem, a área total do Jardim assinalada a amarelo e a de areia assinalada a vermelho:



Fotografia 60 (A): Imagem aérea do Jardim de Infância A Girafa (fonte: Google Maps, 02/11/2021)

Além do recreio, as crianças contactam com areia nos passeios semanais, nomeadamente nos passeios ao Pinhal, ao Areal e à Praia. Assim, a areia está bastante presente nas brincadeiras das crianças. São diversas as utilizações que as crianças dão à areia para brincar, como podemos observar nas imagens apresentadas em seguida.





Fotografias 61 (A, B, C, D, E, F, G, H, I, J, K, L, M, N): Brincadeiras das crianças com areia (fonte: autora, entre 10/2018 e 04/2019)

Como mostram as primeiras fotografias 61 (A, B), as crianças aproveitam a areia para enterrar partes do corpo. Na primeira imagem, as crianças soterram os pés e as pernas. Na segunda imagem, as crianças aproveitam a areia para se “vestirem” com caudas de sereia. Assim, a imaginação também acrescenta brincadeiras de fantasia e faz-de-conta associadas à areia.

Aproveitam, ainda, para ir brincar na areia. O Eduardo e o Abel correm por ali abaixo e caem com o rabo na areia. A Magda, a Susana e a Violeta estão a enterrar as pernas, a fazer de sereias. Pedem-me ajuda e eu ajudo, entro na brincadeira. O César e o Simão estão a fazer chuva de areia por cima das suas

cabeças protegidas com chapéu. Eu meto conversa com eles dizendo que é um guarda-chuva de areia, um guarda-areias. Eles riem e brincam. (Diário de Campo, 19/03/2019)

Na descrição acima, são várias as brincadeiras com areia, além das caudas de sereia. As crianças correm e aterram com o rabo na areia que, graças à sua suavidade, amortece a queda. Por outro lado, a areia atirada ao ar parece uma chuva, como exploram o César e o Simão.

As crianças aproveitam, ainda, a superfície de areia para se deitarem, como podemos observar nas fotografias 61 (C, D). A suavidade e fluidez da areia proporciona uma cama confortável para momentos de calma.

As fotografias 61 (F, M, N) mostram também as crianças a fazerem escavações na areia. Uma vez mais, a fluidez e mobilidade da areia concorrem para a sua versatilidade, permitindo diversas formas de manuseamento por parte das crianças.

Além disso, as crianças aproveitam a areia para fazerem cozinhadinhos, como descrevem as notas de campo.

A Beatriz e a Gabriela estão muito ocupadas a mexer umas taças com areia. Amassam e mexem com as colheres, acrescentam areia. A Gabriela despeja a sua taça de areia na da Beatriz. A Beatriz diz “eu era a cozinheira”, “não, eu era”, “tá bem. Cozinheira: faça a comida de baixo!”. Há um ligeiro conflito de quem é a cozinheira e quem faz o quê, mas conseguem brincar juntas um bocadinho apesar disso. (Diário de Campo, 12/12/2018)

Uma das brincadeiras mais observadas com areia é a preparação de comida. As crianças fingem que cozinham e utilizam os vários apetrechos, com frigideiras, tachos, pratos, colheres, para confeccionarem os seus pratos.

Nas fotografias, podemos ainda observar como as vastas extensões de areia possibilitam às crianças corridas e movimentos amplos, favorecendo brincadeiras fisicamente activas.

As imagens apresentam também duas crianças em experiências sensoriais com areia. A primeira prova o sabor da areia, enquanto a segunda explora as sensações tácteis da areia nos pés descalços.

Vou então ter com a Sílvia e a Jasmim que estão a quebrar pedras de areia mais adiante. A Jasmim vem mostrar-me uns torrões e esmaga-os. A Mafalda veio para ali comigo, enterra os pés e as mãos na areia. (Diário de Campo, 18/03/2019)

No excerto acima, as crianças brincam com a areia, esmagando os torrões que se formam à superfície e sentindo o contraste entre as duas texturas. A Mafalda, descalça, sente a sua textura nas mãos e nos pés.

Nas últimas imagens, as crianças utilizam a areia para esconderem e procurarem objectos enterrados.

O Abel e o Gustavo estão a enterrar e desenterrar dinossauros juntos. (...) O Joel aproxima-se para ver o que estão a fazer. Os dois, cada um com a sua pá e ancinho enterram os bonecos até desaparecerem e depois voltam a destapá-los. Riem ao descobri-los novamente, voltam a enterrar até desaparecerem. (Diário de Campo, 03/04/2019)

A facilidade com que é possível escavar e amontoar areia permite às crianças desenvolverem inúmeras brincadeiras. Enterrar e desenterrar brinquedos constitui uma diversão para o Abel e o Gustavo, que brincam às escondidas com os objectos.

Água + areia

Uma das misturas de elementos naturais mais observadas nas explorações das crianças do Jardim A Girafa é constituída por água e areia. Esta combinação salienta-se sobretudo nas brincadeiras do recreio, embora também encontremos água e terra, principalmente nas poças de água da chuva.

Concordamos com as autoras Bilton et al (2017) que destacam a água e o solo como dois elementos que, combinados, proporcionam brincadeiras significativas ao ar livre.

Em seguida apresentamos algumas imagens das brincadeiras das crianças com água e areia.





Fotografias 62 (A, B, C, D, E, F, G, H): Crianças brincam com água+areia (fonte: autora, entre 10/2018 e 04/2019)

As brincadeiras com água e areia acontecem principalmente no recreio do Jardim, como mostram as primeiras seis fotografias. No recreio, as crianças podem aceder a uma mangueira de água e encher uma banheira na qual brincam, desde que uma adulta autorize. Como observamos nas fotografias 62 (A, B), as crianças têm água disponível localmente para misturar com areia e fazer construções e bolos. Nas fotografias 62 (C, D), as crianças despejam a água da banheira para o chão e fazem diversas experiências, sentindo a textura nos pés e nas mãos, movimentando-se e chapinhando como também descrevem as notas de campo a seguir apresentadas.

O Vicente enche com concentração um garrafão de água copo a copo. A Emília elogia isso mesmo. Entretanto, o Daniel, o Abel, o Guilherme, o Vicente e o Luís começam a despejar água no chão, na areia. A Anabela passa e, vendo-os a despejar a água da banheira, diz-lhes “é melhor não despejarem que depois não vamos encher mais a banheira de água...”, mas a Emília contrapõe com “se calhar eles estão a fazer experiências importantes com a água”. As crianças continuam a brincar, despejando copos, canecas, taças e barcos com água na areia. A Emília fala-lhes com entusiasmo, chamando-lhes a atenção para os efeitos, para os caminhos que a água faz na areia. As crianças continuam a despejar e a brincar com a água e a areia molhada, saltando, rindo e gritando. A certa altura, não sei se pedem à Emília para se descalçarem ou se se descalçam por iniciativa própria, o certo é que começam a caminhar descalças pela areia molhada. O Guilherme salta e brinca. As crianças continuam a despejar e a brincar. Já têm as calças e as t-shirts molhadas. Em cima do telhado do galinheiro já estão alguns sapatos e meias ao sol a secar. A certa altura o Guilherme entra para da banheira, molhando os pés a sério. A Emília diz-lhe para sair, dizendo-lhe que ali pode cair e pegando nele ao colo, pondo-o cá fora. Há limites para a brincadeira, embora se possa fazer muita coisa. (Diário de Campo, 19/03/2019)

O acesso à água pode ser feito pela iniciativa das crianças, desde que tenham a permissão e supervisão da adulta. Podemos perceber o entusiasmo das crianças na actividade, mas também da educadora Emília, que as observa. A brincadeira desenvolve-se em crescendo. Num primeiro momento, as crianças brincam utilizando a água dentro da banheira e realizando aí várias acções de encher e despejar. Num segundo momento, as crianças começam a despejar a água na areia, aumentando o tipo de experiências e o nível de excitação. A auxiliar Anabela dirige às crianças um comentário em tom de advertência dizendo que não vão colocar mais água na banheira, uma vez que as crianças a estão a despejá-la na areia. Porém, a educadora Emília contrapõe, salientando a riqueza das experiência que ali estão a acontecer, mantendo o tom de entusiasmo enquanto fala com as crianças e observando as suas vivências. A intensidade da brincadeira eleva-se ainda mais quando as crianças se descalçam e sentem a água e a areia com os seus pés, saltando e chapinando. Num próximo momento, uma das crianças, o Guilherme, chega a entrar para o interior da banheira, altura em que a educadora Emília coloca um limite na experiência ali em curso.

Quando chove, a areia fica encharcada de forma mais global e homogénea, possibilitando às crianças realizar construções, como mostram as fotografias 62 (E, F, G, H). As crianças podem fazer bolos, cozinhados, túneis, castelos e diversas construções com formas mais definidas, graças à consistência da areia com água.

Fogo

O elemento fogo fez parte da experiência das crianças ao ar livre durante um período de tempo limitado que não abrangeu o ano lectivo na sua totalidade. Os grupos começaram a fazer fogo no passeio à Quinta das Castanhas, a 23 de Outubro de 2018, e a última sessão com fogo observada decorreu a 18 de Fevereiro de 2019, no Areal.

As vivências das crianças com o fogo são intensas, como mostram as imagens e as descrições abaixo.





Fotografias 63 (A, B, C, D, E, F, G, H): Crianças e o fogo (fonte: autora, entre 10/2018 e 02/2019)

Como mostra a primeira imagem, o fogo foi utilizado nas saídas para cozinhar ao ar livre. Desta forma, muitas vezes as crianças puderam também colaborar com os adultos na confecção da refeição de diversas formas: abrindo ovos, mexendo ovos, fazendo hambúrgueres, cortando salsichas, mexendo os alimentos na frigideira, vigiando a cozedura e servindo-se dos alimentos. Todos estes procedimentos implicaram o contacto próximo com o fogo, com adequação dos comportamentos pela presença deste elemento perigoso. Mas as interações das crianças com o fogo ultrapassam esta vertente utilitária. As fotografias 63 (B, C, F) mostram, ainda, as crianças observando a fogueira. Na fotografia 63 (D) deparamo-nos com um comportamento mais arriscado: o Bruno a saltar a fogueira. As fotografias 63 (E, G, H) mostram ainda outras interações das crianças com o elemento fogo, como abanar os pratos para atear as chamas, cortar paus de forma a terem o tamanho adequado à fogueira e tentar acender a ponta do pau nas chamas.

A seguir narramos o episódio em que o Bruno salta a fogueira de forma mais detalhada, revelando, também, outras interações com o fogo.

A fogueira está a acender. Estão ali o Marco, o César e o Hugo. Chegam também a Magda e a Susana. O Rafael também está ali perto. Passa o Gustavo e a Beatriz, também a Lia. As crianças circulam. A Emília está a atear o fogo, os rapazes olham atentamente. A Emília pede paus para pôr na fogueira. A Beatriz traz, o Gustavo traz, o Bruno traz. O fumo intoxica o Bruno que tosse bastante. A Catarina diz para beber água. (...) Mas entretanto vai a Emília ajudá-los e fica a Catarina junto da fogueira, a tomar conta do fogo. Num momento em que não está ali nenhum adulto além de mim junto ao fogo, o Bruno salta a fogueira! A Mónica está ao pé das crianças que estão na areia (...). A Catarina pede caruma ao Bruno e ao César. Eles vão buscar e colocam na fogueira. O Marco traz paus e põe na fogueira. Entretanto está ali o Rafael também. Mais discreto, porque é mais novo, não fala muito, está mais sossegado. Mas tem um pequeno pau, flexível e comprido na mão que usa como chicote na fogueira. Uma das vezes tinha acertado no

Gustavo que estava ali mesmo ao lado. Mas a Emília disse ao Gustavo que tinha sido sem querer. O Rafael continua ali, aproxima-se, atira o pau sem o largar, apanha um pouco de fogo na ponta. Aproxima-se e afasta-se do fogo. A Catarina pede-lhe para ele sair, mas a verdade é que ele não o faz, mantém-se por ali um bom tempo em “diálogo” com o fogo. Vai, vem, atira o pau uma e outra vez. Fica parado a observar. Mantém o pau no fogo... será que está a tentar acendê-lo? Passa o Bruno e alerta-o “cuidado, Rafael! Não brinques!”, mais velho, avisando-o do perigo do fogo. Mas o Rafael continua por ali. Mantém o pau no fogo para o acender, talvez, abana o fumo com o pau... por fim, a Catarina pede-lhe para ele se afastar. (Diário de campo de 06/11/2018)

Como podemos perceber pelo excerto, a experiência das crianças com o fogo é intensa. Por um lado, as crianças querem aproximar-se e colocar os paus a arder. As crianças correspondem aos apelos da Catarina e trazem caruma e paus para atear o fogo. No geral, pelo menos uma adulta está presente acompanhando as actividades que ali decorrem, mas bastou um momento sem supervisão para o Bruno se aventurar a saltar a fogueira. O Rafael também demonstra a sua atracção pelo elemento fogo e entra num jogo de interacções com ele. Aproxima-se e afasta-se, tenta acender um pau e mexer no fogo com ele. Talvez por se tratar de uma das crianças mais novas, o Bruno avisa-o dos perigos e da seriedade com que deve encarar o elemento fogo, embora ele próprio tenha realizado um salto arriscado momentos antes.

A seguir, educadora e crianças tentam, com dificuldades, atear o fogo, como mostra o excerto que a seguir apresentamos.

Assim, quando de repente há chamas, o Tomás dá o alerta “fogo!” e corre para a fogueira, juntamente com a Lina e o Bernardo que estavam ao pé dele. Algumas crianças vão ver, fazem experiências, lançam paus, põem a ponta de um pau a arder. Enquanto isso, a Emília vai dando instruções sobre onde colocar os paus, a Vanessa começa a desfazer a barreira com os pés e dizem-lhe que é perigoso, a floresta pode arder toda.

As crianças querem participar na fogueira, há o fumo, o Bernardo quer pegar num pau a arder, é preciso atear o fogo, que custa a levantar. O Bernardo vai buscar paus pequenos, quer pôr muitos na fogueira, a Emília diz-lhe que já chega, porque a fogueira precisa de ar para arder. O Bernardo começa a fazer um círculo com paus que apanha, do lado de fora da caruma, à volta da fogueira. A Emília elogia a obra dele. O Bernardo quer pôr paus na fogueira, com cuidado, sem se queimar. A Maria João abana o prato. Há muito fumo. Azáfama à volta da fogueira. A Lina começa a dizer que está uma planta que ela quer no fogo! Começa a chorar, a Emília recupera-lhe a planta e diz com dramatismo “oh meu deus!”. (Diário de campo de 27/11/2018)

As vivências à volta do fogo envolvem perigos, fascínios, acidentes e precauções. A presença adulta é constante junto das crianças que brincam com o fogo. Embora possam realizar experiências, colocar paus a arder ou atirar folhas, é a Emília que medeia este jogo, alertando para as cautelas, como manter a barreira de pedras para proteger o alastramento da fogueira, ou instruindo as crianças sobre a necessidade de arejamento para os paus arderem. Ainda assim, as crianças desenvolvem múltiplas acções no contacto com o fogo, como observar, trazer e colocar os paus na fogueira, construir a barreira de pedras à volta, abanar o prato para atear as chamas ou colocar a ponta dos paus a arder.

Árvores

Ao ar livre, na natureza, as árvores estão presentes nos ambientes em que as crianças brincam, embora nem todas se incluam directamente nas suas explorações e brincadeiras. Há árvores que fazem parte da paisagem, podem ser observadas, mas com as quais as crianças não estabelecem um contacto físico directo. Pretendemos aqui salientar, sobretudo, as árvores com as quais as crianças estabelecem um contacto físico mais próximo, numa interacção directa, embora a sua presença seja parte da essência dos próprios ambientes naturais. Os naturalistas Nabhan and Trimble (1994) descrevem a sua relação próxima com a natureza, focando as próprias vivências na sua infância e as de crianças com as quais contactaram, bem como as de comunidades de Americanos Nativos. Em particular, Trimble vê as árvores como parceiras numa relação de amizade, graças a uma intimidade construída através do tempo, baseada não apenas no conhecimento formal mas também nas vivências sensoriais e físicas.

No recreio do Jardim A Girafa há um pinheiro manso de porte médio no meio do recinto com areia, uma amoreira pequena, uma laranjeira baixa, um limoeiro pequeno, um cipreste alto à entrada com baloiços e uma árvore com tronco baixo. Destacamos a presença do pinheiro manso com escadas no seu tronco, que permite às crianças o desenvolvimento de numerosas brincadeiras. A presença de árvores que possam ser trepáveis para as crianças, com ramos baixos, tronco irregular ou escadas, proporciona às crianças diferentes manobras de subida, descida e permanência nos ramos. A investigadora A. M. de F. Ferreira (2015) refere-se à inquietante ausência de árvores trepáveis nos espaços exteriores dos jardins de infância analisados no seu estudo, apontando para a sua importância no desenvolvimento de brincadeiras pelas crianças. Em contraste com a realidade portuguesa, Moser and Martinsen (2010) mencionam a presença de árvores trepáveis em 70% dos 117 jardins de infância noruegueses do estudo. Assim, não basta que os ambientes onde as crianças brincam tenham árvores,

mas é importante perceber se estas estão acessíveis às crianças como elemento com o qual podem interagir com proximidade, escalando pelos seus ramos. Esta qualidade *trepável* é a que permite às crianças realizarem acções físicas através do seu corpo. Como já temos vindo a desenvolver, de acordo com a Teoria das Affordances (Gibson, 1979; Kyttä, 2003b; Waters, 2017), estas possibilidades oferecidas pelos espaços são percebidas pelas crianças, que as poderão utilizar, considerando os contexto sociocultural e valores por este veiculados.

Nos passeios semanais, as árvores estão sempre presentes, fazem parte do ambiente em que as crianças se movem e, com algumas delas, as crianças interagem de um modo mais próximo e de diversos modos.

A seguir apresentamos imagens de interacções das crianças com as árvores.







Fotografias 64 (A, B, C, D, E, F, G, H, I, J, K, L, M, N, O, P, Q, R, S, T): Crianças e as árvores (fonte: autora, entre 10/2018 e 04/2019)

Como podemos observar pelas fotografias acima, as crianças interagem com as árvores de formas bastante variadas. As acções relacionadas com o subir e descer das árvores estão presentes em grande parte das interacções mais próximas. Das vinte fotografias apresentadas, treze mostram subidas e descidas às árvores. As fotografias mostram crianças que estão em cima das árvores e permanecem por algum tempo empoleiradas, seja a observar, seja a brincar ou a conversar. Nas fotografias 64 (D, I) as crianças fazem construções junto às árvores. Na primeira situação, utilizam a árvore e os seus ramos para elaborar uma casa. Na segunda situação, a criança aproveita o tronco de uma árvore para encostar outros paus, servindo de suporte à construção. Nas fotografias 64 (E, T)

podemos observar desafios relacionados com as árvores. A primeira mostra duas crianças a tentar tirar um objecto que ficou pendurado numa árvore com o auxílio de uma vassoura. Na segunda, as crianças tentam arrancar os galhos de um tronco arqueado, pendurando-se e puxando os mesmos. A fotografia 64 (Q) mostra as crianças a utilizarem as raízes para se sentarem e brincarem, fazendo de conta que se trata de um cavalo.

Por fim, as experiências relacionadas com árvores também incluem provar e comer os seus frutos, como maçãs, figos e medronhos, como evidenciam as fotografias 64 (N, P).

Materiais soltos naturais

Os materiais soltos provindos da natureza estão bastante presentes nas brincadeiras das crianças ao ar livre, como mostram as imagens que se seguem.









Fotografias 65 (A, B, C, D, E, F, G, H, I, J, K, L, M, N, O, P, Q, R, S, T, U, V): Crianças brincam com materiais soltos naturais (fonte: autora, entre 10/2018 e 04/2019)

Como mostram as fotografias, as crianças usam uma variedade de elementos da natureza nas suas brincadeiras. Frequentemente, as crianças apanham paus e brincam com eles. A sua versatilidade e adaptabilidade permite às crianças desenvolver com eles um leque multifacetado de actividades.

Da imagem 65 (A) à 65 (J) as crianças brincam com paus. Podemos observar diversas utilizações, como apoio, construções, jogos de tracção, movimentos no ar, exploração em buracos e lutas. As brincadeiras com paus desdobram-se e multiplicam-se, sendo uma imagem habitual as crianças andarem acompanhadas de um pau quando estão ao ar livre. Como mostra a imagem 65 (A), em que as crianças estão ao ar livre, sentadas numa reunião com a educadora, muitas têm paus na mão, que parecem acompanhá-las, mesmo sem estar a ocorrer uma brincadeira explícita. Na segunda fotografia, uma criança usa o pau como um bastão de suporte da caminhada. Entre a imagem 65 (K) e a 65 (N) podemos observar as crianças a brincarem com troncos de madeira, usando-os para construções, para rolar e subir. As pedras são recolhidas como colecção, na fotografia 65 (O, P), embora também sirvam para atirar a uma poça, como mostra a fotografia 65 (Q). Com folhas, as crianças elaboram construções, evidentes na fotografia 65 (R), mas também brincam e saltam em cima de amontoados, como mostra a fotografia 65 (S).

Ao lado, estão o Hugo, o Bruno e o César a brincar com paus, como se fossem armas, num diálogo sobre robots e outras personagens da ficção. Os power rangers, por exemplo, estão muito presentes nas brincadeiras deles. Fartam-se de falar dos poderes e sobre o que fazem os super-heróis. Usam paus para fingir que são armas ou prolongamentos do corpo das personagens, usam termos de uma língua que parece inglês, fazem movimentos com corpo, de uma coreografia de ataques ou defesas. Há palavras-chave que me são desconhecidas. (Diário de Campo, 06/11/2018)

Como podemos perceber pela descrição, as crianças utilizam os paus para simular armas e partes do corpo das personagens que vêem nos desenhos animados. A fotografia 65 (J) mostra um desses episódios em que as crianças lutam com paus. Geralmente são lutas coreográficas, sem intenção de magoar, embora os paus acrescentem algum risco de lesão a estas brincadeiras⁷¹.

Os paus e os troncos conjugados permitem a realização de invenções, como podemos perceber na seguinte descrição:

O Valentim, uma criança mais nova, está a mover troncos e paus, faz um balancé, pousando um pau em cima de um tronco! Empoleira-se numa ponta e eu junto-me a ele, na outra ponta, balançando algumas vezes. Boa ideia! (Diário de Campo, 18/10/2018)

Graças à presença de diferentes elementos, o Valentim consegue fazer um balancé que funciona e lhe permite brincar. De forma bastante simples e rudimentar, é possível criar mecanismos de movimento e balanço, construindo o seu próprio parque infantil.

A seguir podemos analisar várias brincadeiras com paus, troncos e outros elementos similares:

Ali junto às árvores, a Emília vai com algumas crianças construir a cabana que está semi-destruída. Há troncos ali pousados. Diz para porem folhas a cobrir o telhado. O Lourenço está a bater com um pau bem comprido, dizemos-lhe para ir para longe dos outros, de forma a não magoar ninguém. E ele fica a bater nuns arbustos com o pau fino comprido, que faz o barulho de um chicote. A Rita apanhou um monte de paus para a construção. Mas diz que os quer levar para casa. O Tomás, o Lourenço e a Lina estão junto a uma árvore, a tentar arrancar uns ramos junto ao tronco. Chamam-me, entretanto, para ver o sangue da árvore! Muitas brincadeiras com paus e destruição. Com alguma violência também, como é o caso do Lourenço. O Bernardo encontrou duas folhas grandes que coloca junto à cabeça e posa para a fotografia. A Pilar inventou uma cana de pesca, partindo um pau. (Diário de Campo, 14/03/2019)

Numa zona rica em troncos, paus e árvores, as crianças aproveitam esses recursos de diferentes formas. Por um lado, temos a ideia de construção ligada à cabana, enquanto, por outro lado, surgem iniciativas de destruição, como arrancar ramos de uma árvore. Também se destaca a intensidade com a qual o Lourenço chicoteia o ar e os arbustos, usando um pau comprido, fino e flexível. A diversidade de experiências e sensações aumenta, com a possibilidade de as crianças testarem aspectos mais violentos nas suas brincadeiras.

⁷¹ Iremos desenvolver o tema das lutas na rubrica sobre Conflitos e lutas.

Embora nem sempre se caracterizem pela violência, a presença de paus e troncos traz intensidade ao brincar, como salientam as seguintes notas de campo.

As crianças brincam com paus e troncos que foram recentemente cortados. Batem com os paus, transportam-nos, pegam-lhes em colaboração com outras crianças. A Adelaide e a Andreia estão junto a um monte de paus a tentar arrastá-los dali e colocá-los ao lado, em cima de um banco de jardim. Um trabalho de verdadeiro lenhador! Fisicamente intenso. (Diário de Campo, 19/10/2018)

As duas crianças estão numa brincadeira energética e vigorosa, tentando arrastar troncos e paus que foram recentemente cortados. A sua colaboração e eficácia é visível numa tarefa fisicamente exigente. A brincadeira parece consistir neste difícil desemaranhar dos troncos uns dos outros para depois serem arrastados e colocados de forma mais organizada em cima de um banco.

Materiais soltos manufacturados e brinquedos

Os elementos naturais e os materiais soltos naturais são muito evidentes, principalmente nas brincadeiras das crianças ao ar livre durante os passeios. No recreio do Jardim A Girafa, as crianças têm à sua disposição, principalmente, materiais soltos manufacturados seleccionados pelas adultas, como canos, tecidos, traves de madeira, caixas, caixotes, tachos, talheres, bidões, pneus, tijolos de borracha, entre muitos outros. O leque de materiais disponíveis para as crianças são decididos pelas adultas, embora as crianças façam as suas escolhas e, por vezes, procurem outros materiais.

Os brinquedos provenientes da indústria cultural para as crianças também estão presentes, como baldes, pás, bicicletas, baloiços, aparelho de ginástica, escorrega, entre outros. Durante os passeios salientou-se o uso de um trenó, que as crianças encontraram no Areal e utilizaram ao longo de muitas saídas ao ar livre, nomeadamente quando tinham condições para escorregar em encostas, como é o caso do Pinhal e do Areal.

As crianças também levam brinquedos seus para o Jardim, como barbies e beyblades, que são bastante populares. Embora os adultos não incentivem particularmente estas brincadeiras, também não as impedem.

As fotografias a seguir apresentadas mostram a diversidade de materiais soltos manufacturados e brinquedos que as crianças utilizam no recreio e nos passeios.





Fotografias 66 (A, B, C, D, E, F, G, H, I, J, K, L, M, N, O, P): Crianças brincam com materiais soltos manufacturados e brinquedos (fonte: autora, entre 10/2018 e 04/2019)

As fotografias mostram alguns dos materiais soltos manufacturados e brinquedos que as crianças utilizam, principalmente, no recreio do Jardim, mas também em algumas saídas ao exterior. As fotografias 66 (A, B) mostram os materiais arrumados no recreio. As fotografias entre a 66 (C) e 66 (L) mostram diversas utilizações que as crianças fazem dos materiais e brinquedos. Sublinhamos a presença de materiais manufacturados de fim aberto, que permitem uma variedade de acções por parte da criança, como os blocos, o bidão, a bobina e as caixas. As fotografias entre a 66 (L) e a 66 (P), mostram as crianças a brincar com brinquedos industriais, que muitas vezes conjugam com outros materiais soltos e elementos naturais.

Por último, salientamos o trenó, um objecto encontrado por uma das crianças, o Gustavo, num passeio ao Areal e que ficou a pertencer ao Jardim durante o resto do ano. Os excertos a seguir apresentados relatam a descoberta do trenó e algumas brincadeiras com ele.

Mas, enquanto isso, muitas das crianças já estão na encosta de areia, aliás, foram logo para lá. Rebolam, deitam-se, mexem na areia... o Gustavo encontrou um trenó! Alguém o terá deixado lá! O que é óptimo para deslizar pelo monte abaixo. Atmosfera leve, descontraída e animada. A encosta é grande, permitindo espaço e largueza para as brincadeiras, e a areia proporciona diversão às crianças. (Diário de Campo, 06/11/2018)

No buraco, as crianças andam de trenó. A Rita vai com a Maria João de trenó e atropelam o Rodrigo, o mais pequeno. O Rodrigo não se queixa, está a comer uma maçã, não parece ter-lhe dóido. Cai em cima do trenó. A Rita ri-se e diz “caiu ao meu colo!”. Diz-lhe “desculpa, Rodrigo, foi ao meu colo!”, abraça-o e volta a pedir desculpa. A seguir aponta o dedo para a Bruna, que está a pegar na corda do trenó “Tu não brincas! Nem...” e olha e aponta para o Joel e o Rodrigo. Mas nem um nem outro estão interessados no trenó. Estão a comer maçãs e começam a gritar algumas palavras que não compreendo, animadamente. Lá em cima, a Rita diz para a Bruna e a Maria João “Agora nós é que vamos outra vez para o trenó, não vamos, Maria João?”. A Bruna olha, a Maria João acena que sim. A Vanessa aproxima-se e a Rita diz para ela “Tu já não tens lugar”. A Vanessa afasta-se sem dizer nada. (Diário de Campo, 27/11/2018)

Quando o Gustavo encontra o trenó no Areal as crianças dedicam-se de imediato ao usufruto das suas potencialidades. A vasta encosta de areia proporciona deslizes, embora as crianças tenham que recorrer à tracção com a ajuda de uma pequena corda presa à parte da frente do trenó, como mostra a fotografia 66 (P). No segundo excerto, as crianças estão no Pinhal onde há um grande buraco que também é utilizado para escorregar com o trenó. Podemos analisar como a Rita parece ter o controlo

da brincadeira, decidindo quem anda ou não de trenó com ela. As crianças deslizam uma e outra vez, puxam o trenó para descer com mais velocidade, caem em cima umas das outras, tirando, assim, partido do terreno inclinado e do objecto encontrado.

Síntese

A organização da apresentação ao longo desta rubrica acerca dos elementos e materiais em separado facilita o elenco, mas realçamos que normalmente são usados combinados entre si.

Os elementos da natureza apresentados incluem a água, o fogo, a areia, a água + areia e as árvores. Salientamos a importante presença da água como elemento que proporciona uma variedade de acções e sensações. Parte delas estão incluídas, também, na combinação água + areia, mistura explorada de forma enérgica e dinâmica pelas crianças no Jardim A Girafa, em sintonia com o estudo das autoras Bilton et al. (2017).

Relativamente à chuva, salientamos as diferenças entre as observações realizadas no Jardim Kanin e no Jardim A Girafa. Embora no Jardim A Girafa as crianças utilizem roupa impermeável e brinquem com frequência nas poças que a chuva proporciona, não é frequente a realização de saídas com chuva fraca ou chuviscos. Aconteceu em algumas ocasiões chover e a reacção do grupo, crianças e adultos, é procurar abrigo e alterar os planos, como vimos no episódio descrito. Pelo contrário, no Jardim Kanin as crianças saem para brincar à chuva e esta é aproveitada como elemento enriquecedor das brincadeiras, como podemos analisar em alguns episódios relatados no capítulo V, em particular na rubrica sobre Brincar com a água.

Os materiais soltos naturais, nomeadamente paus, troncos, pedras e folhas, são bastante visíveis nas brincadeiras das crianças, em particular, durante os passeios ao exterior. Estes materiais versáteis permitem às crianças uma multiplicidade de acções e brincadeiras. É curioso observar como muitas vezes as crianças se fazem acompanhar de um pau na mão enquanto circulam ao ar livre.

Os materiais soltos manufacturados são encontrados, sobretudo, no recreio, fazendo parte das diversas brincadeiras das crianças. À semelhança dos materiais soltos naturais, as suas características polivalentes permitem diferentes usos e proporcionam um leque bastante amplo de brincadeiras e construções⁷².

Os brinquedos industriais, como baloiços, escorrega, bicicletas, baldes e pás, estão também presentes nas brincadeiras das crianças no recreio. Outros brinquedos mais específicos são trazidos de casa e, embora o seu uso não seja constringido pelas adultas do Jardim, também não é incentivado.

⁷² Como também é possível analisar pelos dados constantes na rubrica sobre Construções.

Parece-nos importante salientar a conjugação entre elementos da natureza, materiais soltos naturais e materiais soltos manufacturados enquanto recursos valiosos para o brincar.

2.4 – Decisões e escolhas informais das crianças – Tempos e actividades

Neste ponto, analisamos a forma como é gerido o tempo em actividades diárias relacionadas com os passeios semanais e o recreio, nomeadamente percursos a pé, transições entre actividades, horários e espaços, destacando o modo como as crianças se envolvem nesse processo.

Interessa-nos, particularmente, aquilo que acontece *entre* as actividades consideradas principais, *entre* os espaços em que se permanece, *entre* os tempos tabelados no horário. São alvo da nossa análise os momentos que já anteriormente designámos por *vazios pedagógicos*, ou seja, as situações que parecem menos importantes e que acontecem *entre* as actividades ditas principais e que aparecem no plano do dia. São os bastidores que direccionam o nosso olhar. Concordamos com Bae (2015) ao salientar a influência das situações do quotidiano para a realização dos direitos de participação das crianças. Acreditamos na importância das comunicações e interações entre adultos e crianças todos os dias, enquanto reveladoras da consideração destas enquanto actores sociais com direito à participação.

O nosso foco é, então, a gestão do tempo e das actividades que acontece de um modo informal e espontâneo, no momento, ditada pelas circunstâncias, na relação entre adultos e crianças.

Salientamos aqui, sobretudo, as situações em que foram as crianças a impulsionar as alterações na gestão de tempos e actividades, já que estas sobressaem relativamente à cadência habitual da rotina gerida pelos adultos e que obedece sobretudo à sua direcção e orientação.

As situações tratadas nesta rubrica incluem a gestão das actividades ao longo do dia em diversos contextos: nos percursos a pé durante os passeios, nos momentos de transição entre rotinas, nas alterações de horários das refeições, ou outras dinâmicas diárias, e na flexibilidade relativamente às actividades programadas.

Percursos a pé

Durante as saídas ao exterior há, em geral, três momentos em que são realizados percursos a pé: de manhã, à chegada ao local, entre o estacionamento da carrinha e o sítio onde o grupo tem a sua base; depois do almoço, numa actividade que constitui um passeio exploratório pelas redondezas; e de tarde, na volta para as carrinhas. Consideramos para esta reflexão os percursos a pé da manhã e da tarde,

uma vez que integram momentos de transição entre espaços, não sendo a actividade principal, como é o caso do passeio exploratório ao fim do almoço.

Gostaríamos de assinalar que estes percursos a pé podem ser encarados como actividades significativas de exploração e de descoberta, em vez de simples momentos de transição entre espaços. Quando realizados com calma e atenção, estes percursos são férteis em surpresas e motivos para as crianças questionarem, dialogarem, descobrirem e explorarem⁷³.

Em seguida, apresentamos alguns excertos do Diário de Campo que descrevem os percursos feitos a pé com as crianças. Neste primeiro excerto, podemos perceber as diferenças de ritmo entre as crianças, nomeadamente as mais novas, num percurso a pé feito pelo grupo das Abelhas.

Chegando lá, estacionamos antes do portão, uma bela entrada, grandes árvores, grande portão. Fomos caminhando, eu, a última, com o Eduardo, uma criança também bastante pequena, nova no Jardim este ano. Os outros despacharam-se rápido, nós ficamos bem para trás. O Eduardo ia devagar e eu segui o ritmo dele. (Diário de Campo, 02/10/2018)

Uma das primeiras percepções durante estas caminhadas com as crianças são as diferenças de velocidade entre elas. Algumas crianças vão mais rápido, seguindo na frente com uma das adultas, enquanto as outras ficam mais para trás, caminhando mais devagar. Isto faz com que o grupo não avance todo ao mesmo tempo de forma homogénea, uma característica também observada no Jardim Kanin. No entanto, registam-se outras diferenças significativas. No excerto acima, podemos notar que o grupo avançou e fui eu que fiquei para trás com uma das crianças que ia mais devagar, seguindo o seu ritmo.

No excerto seguinte, referente ao mesmo grupo de crianças mas na semana a seguir, podemos ler:

Depois fomos caminhar até ao espaço que há um tanque seco, cheio de folhas, com uma ponte, que fica depois do pomar de maçãs. O percurso foi feito com todas as crianças, em vez de andarem mais distribuídas pelos adultos, desta vez estiveram mais juntas, contidas, sem tanta dispersão. O grupo foi todo junto. Claro que algumas crianças vão a um ritmo mais lento, como o Eduardo e o Abel, que são os mais novos, parando muitas vezes durante o percurso, para subir e descer os muros, por exemplo. (Diário de Campo, 09/10/2018)

⁷³ Mais sobre as explorações das crianças na rubrica Explorações e Descobertas.

Embora o grupo desta vez siga este percurso de forma mais coesa do que anteriormente, ainda assim duas das crianças mais novas destacam-se, já que param frequentemente em actividades paralelas, como é o caso de subir e descer muros que ladeiam o caminho.

Na situação a seguir apresentada, uma das crianças que vai mais atrás sente esse desfasamento em relação ao grupo.

Seguimos o caminho de volta. Algumas crianças seguem mais à frente com a Mónica. Eu, como habitual, vou mais atrás com as crianças que vão mais devagar. Penso que a Beatriz fica um pouco aflita por estarmos longe da Mónica, mas eu descontrainho, digo para corrermos um bocadinho. Digo também que podemos gritar para eles esperarem por nós. Digo “um, dois, três” e gritamos “esperem”. Eles abrandam um pouco, mas não param. (Diário de Campo, 08/01/2019)

A educadora Mónica vai mais à frente com o grupo e eu fico mais atrás com as crianças que fazem o percurso mais devagar. Como descrevo, esta situação tem vindo a tornar-se habitual: a educadora vai na dianteira com as crianças que fazem o percurso mais rapidamente, enquanto eu acompanho as que param e exploram mais ou caminham mais lentamente. Nesta ocasião, a criança demonstra preocupação por ir atrás do restante grupo, algo que não registei acontecer com frequência com outras crianças. Motivada por esse desconforto da criança, sugiro que gritemos para lá à frente nos esperarem, mas a verdade é que não chegam a parar, apenas abrandam o ritmo. Isto revela alguma desconsideração por quem vem mais atrás no caminho, por aquela criança que se sentia desconfortável. Porém, compreendemos como estas situações de gestão do grupo são sensíveis, pois se é difícil para uns avançar mais rápido, também será para outros travar o passo quando a vontade é de correr e prosseguir caminho. Mesmo assim, a situação parece ser, sobretudo, desfavorável para quem percorre o caminho de forma mais vagarosa, sentindo que ficam para trás e que devem apressar-se para alcançar os mais despachados.

Seguidamente, apresentamos outro percurso com o mesmo grupo de crianças.

A Mónica vai à frente com algumas crianças, a Anabela e eu ficamos para trás com outras. O Eduardo quer experimentar ir à vala ao lado do caminho. Vamos chamando para avançarem. Há sempre algum corte nas explorações das crianças. O ritmo é sempre marcado pelos mais rápidos e, de alguma forma, as explorações paralelas não têm grande possibilidade de se desenvolverem. Ficamos sempre reféns de uma pressa qualquer em chegar a algum lado com rapidez. A Emília às vezes é mais atenta às crianças e fica com elas a ver as redondezas, explorando sem pressa. Ou então é a própria Emília a sugerir ver isto

ou aquilo que aparece pelo caminho e ficam ali com ela as crianças a ver, a explorar, a conversar. (Diário de Campo, 13/04/2019)

Neste episódio, eu e a auxiliar Anabela vamos na retaguarda do grupo. Uma vez mais, o Eduardo, uma das crianças mais novas, dá sinais de ter vontade em realizar alguns movimentos, no entanto, há que chamar as crianças para continuar sem tantas paragens. Reafirmamos a desvantagem que as crianças mais novas parecem ter em relação às restantes, face àquilo que são os seus interesses e às vontades manifestas de realizar acções ou fazer explorações. A desconsideração face a estas crianças é evidente. O excerto menciona, ainda, que a educadora Emília se destaca, uma vez que pára mais pelo caminho, acompanhando as crianças nas suas explorações, conversando e descobrindo com elas.

Na descrição que a seguir apresentamos, regista-se, uma vez mais, um desfaseamento no grupo durante um percurso.

Entretanto, o grupo segue mais para cima, onde há uma outra barragem de pedra, onde deve haver outro lago... Seguem os mais velhos e rápidos, como o Bruno, o César, o Hugo e o Marco. O Carlos, um dos mais novos, também vai a caminho atrás deles. Nós, adultas, ainda estamos cá em baixo. A Emília fala com as crianças que estão a ir lá para cima. (...) De qualquer forma, eu estou com algum receio, uma vez que, caso haja um lago, pode ser perigoso para as crianças. Mas elas já lá estão em cima, não há muito mais a fazer que não seja continuar a segui-las. Cá está uma situação em que são as crianças a marcar o ritmo do passeio, vão à frente e traçam a rota do percurso. (Diário de Campo, 20/11/2018)

Tal como em outras ocasiões já relatadas, são as crianças mais velhas que lideram o grupo. Contudo, neste caso, e uma vez que vão sem nenhuma adulta a acompanhá-las, são elas próprias a decidir a direcção do itinerário. Uma das crianças mais novas, o Carlos, segue-as mais de perto, embora sejam o Bruno, o César, o Hugo e o Marco que vão na posição de comando. Neste episódio destaca-se, ainda, o potencial risco de as crianças avançarem desfasadas das adultas para locais com elementos perigosos, como o lago.

A seguir, relatamos uma situação em que fico para trás com um grupo de crianças durante algum tempo em explorações, enquanto os outros esperam por nós um pouco mais à frente.

Mas, mais acima estão a Anabela e a Aida paradas com algumas crianças, como que à nossa espera. De vez em quando olham para trás. A Anabela acho que chamou uma vez. Eu chamo as crianças para continuarem o caminho, mas elas ficam a ver a maria-café. Tento, então, não ceder à pressão de

continuar o caminho. A Anabela e a Aida vêem que eu estou com elas e acho que cedem a esta espera para eu poder fazer o meu trabalho de investigação. Como eu geralmente fico para trás com as crianças que andam mais devagar, acabo por sentir pressão para as apressar um pouco. No momento tento contornar isso e estar mais disponível para as crianças que estão ali em explorações. Há sempre explorações que ficam pendentes. Há um potencial enorme de explorações ao ar livre que, mesmo assim, pela dimensão do grupo e pela gestão das adultas, acaba por se desperdiçar. Pelo que observo, este é um aspecto que a Emília tem mais em conta. Pára pelo caminho durante o tempo que for preciso para explorar o que se vê. Ela própria é um motor de explorações, chamando a atenção para algo que surge, para folhas, flores, animais, ou seja o que for que capte a atenção. O mesmo não acontece com as outras adultas. Há um pouco mais de pressa, de foco no final do caminho, no objectivo final, na meta, no ponto de chegada. É curioso. Mesmo assim, as outras adultas do Jardim, chegando ao final do caminho, permitem explorações. Mas durante o caminho apressam o passo, chamam as crianças, incentivam a ir mais rápido, todos juntos. Há várias situações em que eu estou com o grupo e fico para trás a ver explorações a acontecerem e sinto-me “pressionada” para andar mais rápido. Não porque me digam directamente, mas porque sinto que o grupo teve que parar à minha espera e das crianças, ou porque continuam a andar e não esperam. Como eu já anteriormente referi, há também o factor relacionado com as crianças mais velhas que muitas vezes seguem mais rápido. As mais pequenas vão mais devagar e páram bastante. Será uma espécie de discriminação em relação aos mais novos? A certa altura, depois de algum tempo de explorações, incentivo-os a continuar e agora eles levantam-se e continuam na direcção da Anabela e da Aida. (Diário de Campo, 29/04/2019)

Na descrição apresentada, estou na retaguarda com as crianças que pararam a observar um pequeno animal, uma maria-café. A auxiliar Anabela e a educadora Aida estão mais à frente com as restantes crianças e param à nossa espera, olhando de vez em quando para nós, o que me provoca alguma pressão à qual tento não ceder. Desta vez não registei que o grupo de trás seja o das crianças mais novas. Neste caso, a maria-café chama a atenção de algumas crianças que ali ficam em explorações. As crianças, curiosas pelo bichinho, ficam a analisar os seus movimentos, a tentar apanhá-lo, a discutir umas com as outras sobre ele. Ao fim de algum tempo, incentivo-as a continuarmos e as crianças avançam.

Seguidamente, descrevemos um episódio em que as crianças se alongam em explorações no percurso pela Quinta Antiga.

Depois começamos a marcha para o interior da quinta. Como sempre, paramos na ponte. A Emília está a chamar a atenção para os alfaiates que nadam à superfície. As crianças debruçam-se um pouco e há que

as puxar para baixo. Há uma tica de cigarro a boiar e a Emília chama-os a atenção para isso. Até o guarda veio e está a agarrar na Vanessa que está em cima do muro. Entretanto passa um pato que chama a atenção de todos. A Dalila corre para puxar um pequeno, talvez o Rodrigo, que está mesmo ao meu lado debruçado demais, mas eu não vi por estar com a máquina!

A seguir continuamos o percurso, vamos até ao fundo da quinta, já que andam em trabalhos aqui perto da árvore. A Emília vai à frente com as crianças. Eu venho mais atrás. A tendência mantém-se e é difícil de mudar. Mas depois tento mudar um pouco. A Emília vai chamando a atenção para as árvores, apanha flores para as crianças, vê as borboletas e eu acompanho-a nestas explorações.

A Dalila e a Anita, entretanto, vão mais à frente, carregadas com os sacos que não me deixaram levar. Mas a maioria das crianças ficou para trás em observações com a Emília e vou a acompanhá-las. Pararam logo a ver o senhor a cortar a erva junto à árvore. É incrível como este trabalho os chama a atenção, o barulho da máquina, o senhor a trabalhar. Depois a Emília chama-os a atenção para uma borboleta! Então ficam a ver algumas voarem. Sentamo-nos a meio do caminho a ver. Há uma casa velha, que a Emília assinala, junto a um campo de erva e flores. A Beatriz já apanhou muitas azedas para comer. Outras crianças também colhem azedas e comem. Fica-se ali um tempo. A Dalila e a Anita estão lá ao fundo à espera, com os sacos. É interessante explorar um percurso feito a pé com as crianças sem pressa. Já era algo que eu observava no Jardim Kanin e aqui também chama a minha atenção. Porém, há grandes diferenças no modo como estas duas realidades que observei, o Jardim Kanin na Noruega e este, fazem estes percursos. Hoje notou-se que as adultas não estavam sintonizadas. A Emília parou muitas vezes com as crianças para observar, ver coisas, apanhar flores... A Anita e a Dalila iam mais à frente, como que com pressa de chegar ao destino, e ficaram paradas à espera. Por outro lado, a Emília é a principal a chamar a atenção. Isto é, as coisas que captam a atenção dela são as que fazem o grupo parar e observar. Depois deixa as crianças explorarem e estarem a aproveitar esse momento, para apanhar flores ou ficar a ver alguma coisa. Mas é a Emília o gatilho da atenção das crianças “olhem uma borboleta!”, “olhem uma casa velha!”, “já viram que as flores têm sempre cinco pétalas?”. As crianças correspondem. Mas não acontece tanto pararem para ver o que chama a atenção das crianças... embora seja difícil dizer isto, porque depois o entusiasmo contagia-se. Mas parece sobressair a voz da Emília, enquanto na Noruega me lembro de ouvir as crianças “Sjá!”, ou seja “olhem!”. Eram elas a propor a paragem, a exploração. (Diário de Campo, 14/03/2019)

No relato acima, descrevemos um percurso em que acontecem muitas paragens pelo caminho para observar e brincar com diversos aspectos daquela paisagem: há flores, borboletas, plantas, paus, pedras, uma casa abandonada, entre outros. Tal como comento no excerto, a Emília destaca-se enquanto impulsionadora desses momentos de exploração, chamando a atenção das crianças. Registam-se, assim, diferenças entre as adultas do Jardim A Girafa, já que a Emília pára, mas a Anita e

a Dalila avançam, como mostramos na descrição. Por outro lado, reflectindo acerca das observações nos dois jardins deste estudo, neste contexto é a adulta, a educadora Emilia, que chama as crianças, enquanto no Jardim Kanin as crianças pareciam ter a primazia. Embora a diferença linguística seja uma barreira à compreensão das situações e isso limite as nossas possibilidades de realizar uma comparação, podemos salientar que as crianças do Jardim Kanin usavam palavras simples, como “olha!” para chamar a atenção das outras crianças e das adultas. Assim, mesmo com a dificuldade em compreender um discurso ou conversa na íntegra, era fácil perceber que a iniciativa de explorações nos percursos partia delas, que paravam, diziam “sjå!” e apontavam com o dedo para algo que lhes despertava curiosidade. A seguir, o grupo, ou parte do grupo, parava, observava, conversava e brincava sem pressa.

Momentos de transição

Os momentos de transição assinalam mudanças na rotina, geralmente caracterizadas por mudanças de espaço e/ou actividade. Pela sua natureza passageira, geralmente não são alvo de atenção no planeamento pedagógico, embora incluam aspectos relevantes de gestão do grupo. Por vezes, estas circunstâncias são mais permeáveis a imprevistos, e estes são também mais difíceis de gerir, acrescentando-se a pressão do tempo, pela urgência em alcançar a etapa seguinte. No entanto, realçamos que esta suposta necessidade nem sempre é relevante e salientamos alguns aspectos comparativos com o que observámos no Jardim de Infância Kanin.

De acordo com as notas de campo:

Distribuir as crianças pelas carrinhas, pôr cintos, sentar as mais pequenas nos bancos à frente. O César (...) não queria ir ao pé do Gustavo, entretanto sugeriram que outra criança fosse e foi.

Ainda que estes momentos de transição pareçam “desimportantes”, a verdade é que acontece muita coisa. É o ajudar a levar as coisas, é a cooperação de carregar um saco com outra criança, partilhando o esforço, o peso. Há, também, a entrada na carrinha, os primeiros a entrar, os últimos. O começar logo a apanhar pedras do chão para atirar para algum lado – os adultos a lembrar logo que não atirem para os carros ou para o outro lado do muro, onde podem estar pessoas, ou proibem totalmente (...). O Simão começou logo a apanhar e a atirar pedras. Depois, sentar: sentar ao lado de A, B ou C. Não querer sentar ao pé de A, B ou C. O Eduardo que chora baba e ranho quando o colocam na cadeirinha e há que desenvolver uma estratégia para ele aceitar ir para lá: chupeta, ou sentar-se primeiro no banco do condutor, ou distraí-lo de alguma forma. De uma forma geral, nos jardins e escolas por onde passei, estes momentos geralmente são desconsiderados, são vividos à pressa, são acelerados para a seguir

irem fazer coisas realmente importantes. Não são parte de actividades pedagógicas, não são nem planificados nem alvo de especial intencionalidade educativa. Muitas vezes são momentos de stress para todos, de pressa, de não ouvir ninguém, de gritos, de jogos de poder. Talvez porque não há tempo? Aqui no Jardim estes momentos são relativamente rápidos, vividos como transição para outro espaço, mas não são assim tão desconsiderados. Dá-se tempo para as crianças ajudarem a levar os sacos – o que leva mais tempo do que se fossem os adultos a levar; há margem para alguma negociação na ordem para sentar e escolher ir ao lado de um amigo, há também margem para a autonomia de tentar pôr o cinto. Há alguma margem para quem está à espera poder brincar com pedrinhas, ou terra, ou saltar por ali, em vez de ficar parado na fila à espera.

De qualquer forma, é sempre um momento de alguma pressa. Noto diferenças em relação ao Jardim Kanin na Noruega, em que não notava tanta pressa nestas alturas, como no ir à casa de banho, vestir, entrar na carrinha. E isto parece-me muito importante. Porque é nestes momentos que se treinam inúmeros aspectos de cidadania e relação com os outros. Tanto entre crianças como entre crianças e adultos. (Diário de Campo, 16/10/2018)

A saída para o passeio semanal acarreta a mudança do grupo de crianças e adultas do espaço físico do Jardim A Girafa para o espaço físico do passeio, seja ela a Quinta Antiga, o Areal ou outro. Este trajecto é feito em carrinhas, pelo que as crianças devem juntar-se encostadas ao muro antes de sair pelo portão do Jardim e encaminhar-se para o local de estacionamento. Aí, o grupo vai entrando e sentando-se nas carrinhas, enquanto as adultas dão orientações e ajudam as crianças que necessitem. É um momento em que, geralmente, aparecem inúmeras pequenas situações para gerir, que parecem atrapalhar o curso normal desta operação. Como mencionam as notas de campo, as questões aparecem no transporte dos sacos e mochilas, no entrar para a carrinha, no sentar, no sentar junto aos amigos e no colocar do cinto de segurança. Tudo isto envolve as crianças em várias movimentações e acções que, sendo realizadas apenas para conveniência adulta, podem implicar ir contra as disposições, interesses ou preferências das crianças. De acordo com o descrito, no Jardim A Girafa parece haver alguma flexibilidade da parte das adultas para considerar a posição das crianças. Assim, é-lhes permitida autonomia: para levarem os sacos sozinhas ou com os seus pares; para colocarem o cinto de segurança; para escolher os lugares onde sentar, procurando alternativas que satisfaçam as crianças; e para brincar com os recursos disponíveis no chão enquanto aguardam a vez de entrar. Ainda assim, trata-se de um momento de transição que se quer breve, por isso as acções das adultas são realizadas com o intuito de resolver rapidamente os problemas que surjam, no entanto, prestando-lhes atenção e sem os anular. Como tal, são perceptíveis diferenças em relação à

experiência no Jardim Kanin na Noruega. Como já descrevemos no capítulo V, na rubrica sobre a Relação entre crianças e adultas, os momentos de transição são vividos com tranquilidade. Não se sente pressão da parte das adultas, nem pressa em alcançar a próxima etapa. Aspectos da rotina como vestir-se para sair, entrar na carrinha, sentar para comer uma refeição e fazer a sua higiene, são vividos em equilíbrio com todas as outras actividades, sem aceleração nem fórmulas rápidas que geralmente anulam as condições das crianças, os seus gostos, as suas manifestações, as suas opiniões e as suas expressões.

Relativamente a este contexto de entrada nas carrinhas, apresentamos a seguir um excerto que mostra como a adulta interfere no momento de forma a abreviá-lo.

Na carrinha dos mais novos estes demoraram algum tempo a decidir onde sentar. A Aida interveio, calmamente, dizendo que teriam que se despachar para não ficarmos ali o tempo todo a decidir e ir brincar para a quinta. De alguma forma, penso que este também é um aspecto diferente do que foi observado no Jardim de Infância Kanin. Sempre que houvesse um conflito, confronto ou negociação, perdia-se tempo ali, sem apressar decisões. Decisões apressadas muitas vezes não respeitam as crianças mais tímidas ou que não tiveram oportunidade de reagir, ou que mais tarde se aperceberam do que estaria em causa. Não sei se é exagero ou não considerar este aspecto. Mas muitas vezes se aceleram processos de negociação das crianças para nos “despacharmos” para irmos fazer coisas mais importantes. E se aquela negociação for importante? Eu própria estou a reflectir sobre isto porque me lembro das paragens que por vezes aconteciam no Jardim de Infância ao Ar Livre, “só” para negociar questões com as crianças. Aqui, de repente, parece-me despropositado parar para as crianças falarem sobre onde se sentam... mas, só me parece despropositado porque estou em outro contexto. Aqui, em muitas situações, para que as rotinas não demorem demasiado tempo, “despacham-se” certas questões que surgem com atalhos propostos pela adulta. Mas fica a questão para reflexão. Depois de as crianças estarem todas acomodadas, fomos então a caminho e conversando. (Diário de Campo, 25/03/2019)

Como discutem M. J. Araújo and Monteiro (2020), o tempo das crianças raramente lhes pertence, sendo antes apropriado pelos adultos. Nesta situação, desapropria-se o tempo das crianças ao fazê-las sentir que as suas hesitações ao sentar na carrinha não merecem o dispêndio de tanto tempo. Embora nos consigamos colocar no ponto de vista institucional e adulto, que procura a rentabilização do tempo para realizar as actividades pré-determinadas, aqui as crianças pretendem satisfazer as suas preferências, sentando-se ao lado de quem gostam, o que leva o seu tempo, já que é necessário gerir as preferências de diferentes crianças. Será legítimo impedir as crianças destas oportunidades para

que o horário se cumpra sem atrasos? Será possível flexibilizar os horários de modo a haver mais margem para as crianças se manifestarem? Tendo em conta a experiência no Jardim Kanin, podemos perceber as diferenças sentidas, principalmente nestes momentos mais desconsiderados nas rotinas. Outro momento de transição ocorre na chegada ao local de passeio. Depois de estacionar a carrinha, as crianças saem e, de repente, estão num sítio novo.

À saída das carrinhas as crianças começam logo a brincar, sem perder tempo. Já têm as mochilas postas e começam a apanhar bolotas que há por ali no estacionamento. A Emília incentiva-os, pergunta, mostra, chama a atenção deles para folhas, bolotas, bichos... e reage quando eles vão mostrar alguma coisa. Entretanto nós, adultas, temos que olhar e agarrar pela mão as crianças mais novas, como o Eduardo, o Abel, o Carlos e o Rafael, que facilmente se podem escapar para a beira da estrada, ali mesmo ao lado. Depois de estarmos um bocadinho no estacionamento, continuamos a caminho do Parque Natural, as adultas dando a mão a algumas crianças, principalmente às mais novas ou aquelas que pedem, como a Susana, que me pede a mim para lhe dar a mão. O tempo que ficamos no estacionamento, onde há bolotas e folhas, é o tempo de as crianças brincarem um pouco, mas como não há muita coisa também não se prolonga assim tanto. Pelo facto de ser um estacionamento também não é propriamente adequado para estar, pois podem vir carros. No entanto, há ali um momento de paragem. O que não me lembro é se a Emília ou outra adulta cortou o momento, motivando as crianças para continuar para a floresta, ou se foram as próprias crianças a começar a encaminhar-se para lá. (Diário de Campo, 20/11/2018)

Assim que a carrinha pára, as crianças desapertam os cintos, prontas para sair. Na situação descrita acima, paramos num estacionamento e logo que as crianças saem começam a brincar. A urgência em brincar manifesta-se na rapidez com que pegam em bolotas e descobrem bichos, paus, folhas, entre outros. Podemos aqui salientar como a educadora Emília aparenta disponibilidade para acompanhar as crianças nestas explorações iniciais, mexendo também em coisas que encontra, mostrando-as e conversando com as crianças. Registamos, assim, diferenças na postura adulta comparativamente à da descrição anterior. Embora o estacionamento não seja o local ideal para brincar tendo em conta questões de segurança, neste caso foi dada a oportunidade às crianças de realizar algumas das suas explorações antes de seguirem caminho.

Alteração de horários

Os horários das refeições constituem marcos importantes nas rotinas diárias. Geralmente, a hora da refeição é a mesma para todos, independentemente das diferenças entre as crianças.

Quando estamos no Jardim A Girafa, a hora de almoço é às 12h ou 12h30, dependendo das actividades do dia da semana. No entanto, durante os passeios, estes horários podem sofrer alterações. Em seguida apresentamos alguns excertos que evidenciam essas mudanças.

No dia de passeio ao Parque Natural, mal se sentam e pousam as mochilas, uma das crianças manifesta fome, como se descreve no excerto seguinte.

Entretanto, o grupo todo chega, pousam as mochilas e sentam-se em grupo no caminho. Uma das crianças (...) diz ter fome e a Emília diz algo como “então comam”. O resto do grupo, contagiado, começa a tirar as sandes e tupperwares de comida e a comer. Eu olho para o relógio, ainda não é meio-dia e já estão a comer?! A Emília diz “eles quiseram, olha, começaram a comer!”, como estando tudo bem, apesar da iniciativa não ter partido de uma adulta. (...) [Na parte da tarde] perto da entrada do Parque há umas mesas de piquenique. As crianças sentam-se nas mesas, sobem às mesas e algumas lembram-se que têm fome. São 14h41 quando olho para o relógio. É bastante cedo, mas a Emília diz novamente algo como “se têm fome que comam, assim já vão mais leves para o Parque”. E todas as crianças tiram o lanche da mochila e vão comendo. Eu fico a ajudar os mais novos, o Abel, o Eduardo e o Carlos. (Diário de Campo, 20/11/2018)

Neste dia, tanto à hora do almoço como à do lanche, as crianças expressaram vontade de comer mais cedo e a ideia foi bem acolhida pela educadora Emília. Assim, o horário das refeições foi alterado por iniciativa das crianças, sem nenhum problema ou impedimento da parte das adultas.

Porém, nem sempre isso acontece, como se mostra a seguir.

De qualquer forma, quando estavam todas lá em cima, para pegar nas mochilas e continuar o caminho, uma delas quis beber água e abriu a mochila, outras crianças começaram também a abrir a mochila e a tirar o almoço para comer. A Aida e a Anabela disseram logo que era muito cedo para almoçar, iriam continuar para outro local, aí almoçariam, daqui a pouco. Voltaram a colocar o lanche dentro da mochila, pô-la às costas e seguimos caminho. (Diário de Campo, 25/01/2019)

Na situação descrita, algumas crianças começam a tirar da mochila o almoço, mas a educadora e a auxiliar, inibem essa iniciativa as crianças, por motivos de tempo e espaço. Ainda que a acção das

crianças possa ter sido reflexa, ou seja, por verem uma a abrir a mochila pensarem que seria altura de almoçar, na verdade as adultas refrearam logo esse comportamento, não procurando perceber se as crianças teriam fome ou não.

Na situação que a seguir descrevemos, a alteração de horário surge, mas não por vontade das crianças. Na saída à Quinta Agrícola, o caminho até às hortas é longo, onde devem chegar antes da hora do almoço. Lá as crianças vão apanhar e comprar os ingredientes para fazer uma sopa, no entanto, o percurso demora mais do que o previsto.

Neste trajecto já se vêem as hortas, mas a entrada para elas ainda fica distante. Continuamos a caminhada, o grupo da frente vai bem destacado dos mais novos. Mas nós vamos calmamente. Algumas crianças aqui dizem estar cansadas e com fome. O Joel e o Rodrigo vêm bem devagar, param bastantes vezes. A Pilar e a Bruna também estão por ali. (...) a Bruna começa a dizer que está cansada e com fome. O Tomás, que vai mais à frente (...) também mencionou isso quando estávamos todos juntos, mais perto dos cavalos (...). (Diário de Campo, 17/01/2019)

A descrição acima mostra como as crianças manifestam fome, todavia, ainda têm que caminhar até chegarem às hortas e apanhar os ingredientes com o agricultor, antes da hora de fecho para almoçar. Depois, devem a fazer o caminho de volta até à entrada da quinta, onde estão as carrinhas com as mochilas do almoço. Nesta situação, parece ter havido alguma falta de planeamento, uma vez que o caminho é comprido e o horário reduzido, assim, caso as mochilas estivessem com as crianças, poderiam almoçar logo depois de apanhar os ingredientes na horta. Por outro lado, além do longo caminho que separa a zona de estacionamento das hortas, este percurso está cheio de atracções para as crianças, que oferecem muitos motivos de exploração e descoberta. Mesmo com a pressão do relógio, as crianças fazem muitas paragens: para ver uma gruta, para espreitar uma ruína, espantam-se com uma árvore cheia de buracos, apanham azedas, param enquanto um tractor passa devagar, atravessam um tronco-ponte alto, entre outras. São muitas as razões para observações e brincadeiras pelo caminho. Por vezes, uma mudança nos planos pode facilitar ou dificultar o curso do dia. Neste caso, o simples facto de terem levado as mochilas poderia ter permitido fazer o percurso com calma, dando oportunidade às crianças de realizarem as explorações, assegurando que conseguiriam comprar os ingredientes na horta e, ao mesmo tempo, não estariam desconfortáveis com fome. O caminho de volta das hortas foi feito com essa tensão ainda mais forte. Mesmo assim, as crianças querem parar várias vezes: para observarem os senhores a cortarem a erva com uma máquina, para subirem por uma encosta do caminho, para verem os animais nos estábulos, entre outros motivos. Neste local,

parámos ainda por mais tempo a ver os cavalos, a fazer-lhes festas e a perseguir as ovelhas que fogem. Assim, quando por fim chegamos às carrinhas e tal como registei nas notas de campo:

Passa das 13h15, nunca comemos tão tarde num passeio. Pode não ser gravíssimo, mas denota alguma falta de planeamento e saber com antecedência o percurso, conhecer o espaço e conjugar ritmos. Muitas vezes a vida neste Jardim é feita de imprevistos, mas, desta vez, a ausência de planos levou a muitas queixas das crianças. (Diário de Campo, 17/01/2019)

As saídas implicam, por si mesmas, bastantes desafios, incertezas e imprevistos para as crianças, mas também para as adultas, tendo em conta os seus planos. Uma organização bem pensada de acordo com o conforto de todos, contando com o que pode ou não acontecer, facilita a vida do grupo, tornando o dia mais fácil. Apenas assim, é possível dar atenção às crianças e proporcionar-lhes tempo e espaço, de acordo com as suas necessidades. A falta de organização nas saídas, na coordenação de tempos, espaços e materiais essenciais, pode transtornar os grupos, dificultando a vida das crianças e das adultas. Acrescentamos, ainda, que este tipo de situação não é frequente no Jardim A Girafa, ou seja, mesmo com algumas alterações ao horário de almoço, habitualmente estas ocorrem por iniciativa das crianças e não lhes causam desconforto, sendo o seu propósito exactamente favorecer as necessidades delas. Assim, o caso acima relatado aconteceu apenas uma vez, ao longo de todo o trabalho de campo. Porém, consideramos importante salientá-lo já aponta para os pequenos os detalhes na organização das saídas que concorrem para a satisfação, ou não, das necessidades das crianças.

Num passeio ao Areal, com o grupo das Baleias, acontece uma mudança de horário associada a alterações na organização do grupo, tal como referem as notas de campo.

Entretanto, reparo que o Tomás já está a almoçar lá em cima, à sombrinha. Reparo que parte do grupo já está lá em cima na manta do almoço, ainda que algumas crianças estejam a brincar na areia. Não me lembro de ter ouvido da parte das adultas um anúncio da hora do almoço. Por fim, todos se juntam ao almoço. Comem livremente, sem grande insistência por parte das adultas. Uns comem tudo, outros oferecem alguma coisa do que têm aos amigos. Outros comem muito pouco. Vão comendo, sem pressões. (Mais tarde) O Valentim está com a Emília mais acima, já acordou e está a lanchar. O Rodrigo também está junto deles a lanchar. Mais crianças se juntam e lancham aos poucos, sem haver, como ao almoço, nenhum anúncio nem o juntar de todo o grupo para a rotina do lanche. É estranho, por um

lado... talvez porque eu esteja mais habituada aos outros grupos, em que todos fazem as refeições ao mesmo tempo, ainda que com alguma flexibilidade. (Diário de Campo, 21/02/2019)

De acordo com a descrição, neste dia regista-se uma mudança na rotina do almoço e do lanche que inclui o horário e a organização do grupo. Não é feito nenhum anúncio para o almoço por parte das adultas, como é habitual. O Tomás está a almoçar sozinho à sombra das árvores, outra parte do grupo está a fazer piquenique nas mantas, enquanto as outras crianças continuam a brincar. Desta vez, podemos perceber uma flexibilidade extra, pouco usual no Jardim A Girafa, uma vez que não há nenhuma comunicação por parte das adultas ao grupo todo, lembrando a hora da refeição e também não se juntam sequer no mesmo local. À semelhança da situação anterior, esta também não é um tipo de ocorrência que tenha sido registada mais vezes.

Flexibilidade nas actividades

Frequentemente, a realização das actividades obedece a uma estrutura prévia determinada pelos adultos. Mesmo que para essa planificação se tenham em conta as necessidades e interesses das crianças, no momento em que acontecem surgem frequentemente variações que mudam o estabelecido. Alguns destes imprevistos são ditados pelas crianças e é sobre eles que nos iremos debruçar neste ponto.

Como discutimos anteriormente, as alterações nas horas das refeições aconteceram, algumas vezes, de acordo com as sugestões das crianças. A seguir, relatamos uma parte de um piquenique à hora do almoço, focando as acções das crianças ao longo do mesmo:

Almoço! O Joel dá uma colherada do seu almoço ao Rodrigo. O Rodrigo pede mais ao Joel, mas ele não dá mais. Hoje o Luís não quer dar batatas fritas a ninguém. Da outra vez foi muito generoso e deu a toda a gente. O Tomás não quer almoçar agora, está sentado no banco. A Emília vai chamá-lo e conversar com ele. Ele vem então almoçar. Quase no final do almoço, a Emília está com a Vanessa ao colo para lhe dar arroz. A Vanessa, entretanto, tem chocolate e começa a comê-lo. Outras crianças vêm pedir-lhe. A Vanessa dá trinquinhas no chocolate e oferece-as às crianças que lhe pedem. As crianças olham meio de lado para o chocolate com baba, mas mesmo assim comem-no, afinal, é chocolate na mesma! O Luís também pede chocolate. A Emília diz-lhe que podia dar uma batata frita em troca de chocolate, já que a Vanessa também queria batata frita e ele não deu. O Luís oferece então a batata frita em troca de uma trinca de chocolate. O Valentim mostra-me o caroço de pêra, que comeu até ao fim! (Diário de Campo, 14/03/2019)

Como podemos analisar na descrição, são inúmeras as acções das crianças ao longo da refeição. O relato acima é apenas uma parte dela, um recorte e, ainda que breve, inclui diferentes dinâmicas entre as crianças, que mostram a riqueza de vivências que esta hora de almoço oferece. Num estudo de Bae (2015), a autora examina a interacção entre uma criança e a educadora à hora da refeição, discutindo a importância do momento para a vivência dos direitos de participação das crianças. Acrescenta, ainda, que o excesso de rigidez e as regras inflexíveis no jardim de infância podem inibir as iniciativas lúdicas das crianças, bem como a sua expressão e comunicação, aspectos centrais para a sua participação. Igualmente, Alcock (2007), num estudo acerca da forma como as crianças transformam as regras durante as refeições em contexto jardim de infância, evidencia o seu papel activo através da criação de actividades lúdicas, nomeadamente brincando com sons, palavras e seus significados. As crianças, apesar de estarem fisicamente constrangidas, inventam modos de se divertirem, por vezes de forma subversiva, modificando e brincando com as regras, ao mesmo tempo que constroem as suas culturas de pares infantis.

Assim, no trecho descrito, podemos perceber a flexibilidade na estrutura da refeição, talvez ainda mais descontraída por se tratar de um piquenique ao ar livre. Não há cadeiras nem mesas, os lugares não são rígidos e a comida está toda à mão das crianças. Esta atmosfera relaxada permite às crianças interagirem entre elas, partilharem ou não o seu almoço, negociar as formas de partilha ou até almoçar um pouco mais tarde. As adultas estão presentes, responsivas e atentas, como a Emília que vai conversar com o Tomás que está afastado do grupo. A Emília também sugere, sem forçar, que o Luís dê uma batata frita em troca de uma trinca de chocolate da Vanessa e as crianças aceitam a negociação.

Na Quinta das Abóboras, durante o passeio exploratório, uma das crianças expressa vontade de defecar. A Emília hesita um pouco e, entretanto, a criança resolve sozinha a situação, como mostra o excerto a seguir apresentado.

Entretanto a Lina diz que quer fazer cocó. A Emília está ali a ver onde ela poderá fazer cocó e a dar atenção a outras crianças e situações, já a Lina está a fazer cocó no meio do caminho! Muito despachada! A Emília diz que só foi pena ela estar a fazer no meio do caminho! Depois limpa-lhe o rabo com folhas, pois não temos ali papel higiénico, diz que era assim quando ela era pequena, eu também digo o mesmo. A Emília diz que nos escoteiros tinham que tapar os cocós que faziam e depois assinalavam com um pau espetado ao alto no meio, para que ninguém pisasse. E é isso que vamos fazer também. (Diário de Campo, 25/10/2018)

De forma decidida, a Lina não espera pelas indicações da Emília e encontra ela própria solução para a sua necessidade fisiológica. Ao ar livre, com as instalações sanitárias longe, há que resolver estas questões de forma alternativa, mediante a urgência do caso. E, afinal, são assuntos fáceis de solucionar, mesmo sem as condições que se julgariam indispensáveis, como papel higiénico ou sacos de plástico. Assim, tal como acontecia na infância da educadora Emília, ou até na minha, é sempre possível tapar as fezes com terra e limpar o rabo com folhas. A única observação feita pela Emília é sobre o local utilizado pela Lina, mas não se traduziu numa censura, sendo proferida em tom de sugestão.

Num passeio exploratório pelo Parque Natural, uma das crianças mais novas não quer fazer a sesta, quer antes passear, como descreve o excerto seguinte.

O grupo de crianças mais velhas prepara-se para ir passear. O Daniel, apesar de ser o mais novo, diz logo que não quer dormir. Está cansado para caminhar, quando vamos a avançar no caminho ele pára e diz que está cansado. Mas diz que quer brincar e quando lhe pergunto se quer dormir ele diz que não. A Aida e a Anabela confirmam que ele não dorme, pode estar cansado, mas nunca quer dormir a sesta. Então, vem connosco. (Diário de Campo, 11/01/2019)

Tal como se descreve no excerto, a decisão do Daniel de não dormir a sesta é respeitada, ainda que a criança manifeste cansaço durante a caminhada. As adultas aceitam que a criança faça essa escolha, mesmo parecendo ir contra o seu próprio bem-estar. Quais são os limites para as decisões das crianças? Neste caso, tendo em conta a protecção do descanso das crianças, que inclui a necessidade de dormir a sesta, será esta uma deliberação apropriada por parte das adultas? Não é fácil saber a resposta certa para estas questões, uma vez que há elementos que podem condicionar esta resolução. Por estarmos ao ar livre, a criança pode preferir explorar em vez de dormir, o que dificulta a sesta. Também por estarmos ao ar livre, existe apenas uma auxiliar para adormecer as crianças e, caso uma não queira dormir, pode perturbar o sono de todas.

A seguir, apresentamos um episódio relacionado com a actividade semanal em que as crianças escolhem um livro para levarem para casa.

A Filipa vem várias vezes chamar uma e outra criança para irem escolher um livro para levarem para casa. É sexta-feira, dia de levarem um livro para casa. As crianças resistem, pois não querem abandonar a brincadeira. A Filipa insiste um pouco, mas não os força. (Diário de Campo, 23/11/2018)

Na descrição, a auxiliar Filipa chama as crianças, que estão no recreio a brincar, várias vezes para irem escolher o livro. Compreensivelmente, para as crianças que estejam envolvidas em brincadeiras, torna-se difícil abdicar de uns momentos, ainda que escassos, para fazer outra actividade. Realçamos aqui como a Filipa, apesar de alguma insistência, não mostra rigidez no cumprimento do estabelecido.

Síntese

Ao longo do dia, no decorrer dos tempos e actividades no Jardim A Girafa, seja no recreio ou nos passeios semanais, as crianças têm oportunidade de efectuar escolhas. Estas decisões são tomadas de forma informal e espontânea, geralmente através de acções ou conjugando a expressão de opiniões, preferências ou gostos (voz), com a realização de movimentos, gestos ou outras manifestações físicas (acção).

Nesta rubrica, analisamos estas tomadas de decisão relativamente aos tempos e actividades do Jardim A Girafa. Saliemos quatro aspectos: os percursos a pé, os momentos de transição, as alterações nos horários e a flexibilidade nas actividades. Sugerimos que, nestas circunstâncias, as crianças possuem margem para agir e efectuar mudanças em relação ao que se encontra pré-estabelecido institucionalmente. São essas transformações o foco da nossa análise.

Os percursos feitos a pé com as crianças acontecem, principalmente, em três ocasiões ao longo dos dias de passeio. Assim que chegamos ao destino do passeio de carrinha, a seguir há uma deslocação a pé para um sítio nesse local onde será a base do grupo. Ali colocam-se as mochilas, almoça-se, faz-se a sesta e lancha-se. Durante a sesta dos mais novos, há outro momento de passeio exploratório, em que a educadora e as crianças partem à descoberta nas imediações do local onde está estabelecida a base. Não há distâncias pré-determinadas, muitas vezes estes percursos são decididos no momento. Mas existem condicionantes, como manter algum afastamento em relação às crianças que estão a dormir para não as incomodar. No final do dia de passeio, há um novo percurso a pé de volta para as carrinhas.

Nesta secção, abordámos os percursos a pé no início e no fim do dia, à chegada e à saída do local de passeio ou na mudança de espaços, uma vez que fazem parte dos tempos *entre* as actividades ditas importantes e que são o nosso alvo de reflexão. O passeio exploratório da tarde é realizado apenas com uma parte das crianças, as mais velhas, que não dormem a sesta, e constitui uma actividade principal.

Os percursos feitos a pé com as crianças são momentos da rotina cheios de possibilidades de exploração, tal como temos vindo a desenvolver. Já anteriormente havíamos apontado para a importância deste aspecto relativamente à experiência no Jardim de Infância Kanin. Nos percursos a pé aparecem constantemente motivos de paragem e descoberta que estimulam questões, curiosidades, brincadeiras e diálogos. Consideramos necessário legitimar estes momentos para que sua planificação tenha em conta a sua riqueza, nomeadamente na gestão do tempo pelos adultos.

Conforme descrito, os percursos a pé são, normalmente, feitos em ritmo acelerado, sendo as adultas acompanhadas pelas crianças mais velhas ou as mais rápidas, que determinam a velocidade. Os mais novos ou os que seguem mais devagar vão *a reboque* e são desconsiderados ou pressionados a continuar e abandonar precocemente os seus interesses e explorações. Registamos algumas situações em que os percursos foram realizados com mais tranquilidade, sem pressão e em que foram permitidas explorações. Ainda assim, nessas ocasiões as explorações foram iniciadas, sobretudo, pela adulta e não tanto pelas crianças. Depois, as crianças alinhavam e continuavam, mas o ponto de partida foram, principalmente, comentários e observações da adulta sobre a paisagem. Podemos, então, afirmar que as suas explorações durante os percursos a pé são, frequentemente, cortadas, perdendo-se, assim, um manancial rico de estímulos para as crianças.

Salientamos a importância destas situações enquanto momentos de deambulação, caminhando ao sabor do que aparece na paisagem e desperta a curiosidade das crianças, algo que já abordámos anteriormente no capítulo sobre a experiência no Jardim de Infância Kanin. Podemos sentir as diferenças existentes no modo de realizar estes percursos entre as duas instituições. No Jardim Kanin, o grupo avança tranquilamente, sem pressas, as adultas vão distribuídas por pequenos grupos informais, heterogéneos e variáveis, que vão separados por alguma distância. As paragens são frequentes, ditadas sobretudo pela iniciativa das crianças. No Jardim A Girafa, o grupo segue com os da frente mais rápidos, acompanhados pela educadora, enquanto as restantes crianças seguem mais atrás. As que vão em último, geralmente, são estimuladas a avançar mais rápido para acompanhar as que vão na frente e as suas explorações acabam por ser cortadas.

O tempo das crianças e, como dissemos, especialmente das crianças mais novas, está fortemente submetido às determinações das adultas e das crianças mais velhas. Ainda que haja alguma margem para as crianças pararem quando querem e realizarem algumas explorações durante os percursos a pé, geralmente estas tentativas acabam por ser apressadas pelo restante grupo e pelas adultas que chamam. Assim, concluímos que as crianças, principalmente as mais novas, estão em desvantagem quanto à gestão do seu tempo. Salientamos, também, que a educadora Emília parece mais disponível

para acompanhar as crianças nas suas explorações e fazer paragens nos percursos a pé. Como discutem M. J. Araújo and Monteiro (2020), o tempo não é de ninguém, mas apresenta-se como propriedade adulta, estando as crianças numa posição subordinada.

De modo semelhante, os momentos de transição são, muitas vezes, negligenciados como parte da abordagem pedagógica. Porém são importantes, pois contêm situações de escolhas e decisões informais. Analisámos alguns destes momentos, focando situações que tiveram lugar na entrada ou na saída para as carrinhas. Registámos como as crianças podem manifestar-se e realizar algumas acções nestes momentos, embora haja uma tendência para não demorar. São circunstâncias em que o foco está no que vai acontecer a seguir. Concluímos que as crianças expressam gostos, preferências e opiniões nestes momentos e que nem sempre são tidas em conta pelos adultos. Embora haja ocasiões, principalmente com a educadora Emília, em que se emprega tempo para dar oportunidade de realizar explorações.

As horas das refeições, por vezes, sofrem alterações por sugestão das crianças. Normalmente antecipam, dizendo que têm fome. Há alguma flexibilidade da parte das adultas, registando-se a tendência de questionar o grupo e então dar início à refeição em conjunto. Tiveram lugar situações excepcionais, em que almoçaram demasiado tarde face às manifestações de fome ou alteraram a rotina, almoçando cada criança quando quis, sem juntar todo o grupo. Ao ar livre a atmosfera torna-se menos rígida e mais descontraída, o que possibilita, também, margem para as crianças alterarem as horas das refeições ou as dinâmicas durante as mesmas. No entanto, devemos salientar que o conforto das crianças em relação às suas necessidades alimentares deve estar presente para uma gestão adequada do grupo e das rotinas. Assim, devem ser precavidas situações que impliquem mudanças nos horários, assegurando o bem-estar das crianças. A hora da refeição, sobretudo nos piqueniques, pode ser rica em situações lúdicas e interacções sociais entre as crianças, já que o ambiente é mais tranquilo e informal. Como salientam Bae (2015) e Alcock (2007), as refeições são momentos importantes para a vivência do grupo, participação das crianças e construção das suas culturas de pares.

2.5 - Iniciativas e acções das crianças – Brincar com riscos

Um dos temas que mais se destaca ao ar livre é a vivência de riscos, como já desenvolvemos no capítulo V acerca do Jardim Kanin, na secção sobre a Dureza da experiência ao ar livre. Os ambientes físicos diversos em conjunto com a disposição exploratória das crianças abrem inúmeras possibilidades de experiências. Nestas experiências, os riscos aparecem associados às categorias propostas por

Sandseter (2007), já mencionadas, e que se associam aos desníveis e irregularidades no terreno, ao contacto com ferramentas ou elementos perigosos como facas, serrotes, água e fogo, à maior dinâmica dos movimentos, às brincadeiras de lutas e perseguições, bem como à possibilidade de se perder ou desaparecer. A constante mudança e a possibilidade de ocorrência de imprevistos concorrem para o aumento dos riscos ao ar livre.

Um dos primeiros acontecimentos que vivi no Jardim A Girafa e que marcou o início do trabalho de campo foi, precisamente, a queda de uma criança a um tanque de água. Em seguida, descrevemos mais detalhadamente o episódio.

A queda ao tanque

Para começar, descrevemos aqui um episódio aparentemente negativo: a queda de uma criança a um tanque de água. Inauguramos, assim, o relato de forma algo violenta. Também o foi para mim, enquanto investigadora, uma vez que aconteceu no início do trabalho de campo, no segundo dia de passeios ao exterior, o primeiro com o grupo de crianças em causa. Foi um grande choque começar o trabalho de campo com uma ocorrência destas. E agravou-se com toda a atmosfera que o envolveu. Não foi apenas pela queda em si, mas por todo o contexto de emoções, nervos e dúvidas que, necessariamente, fazem parte do trabalho de campo numa etnografia, motivado pela complexidade que acrescenta às relações sociais a presença de um investigador (Sarmiento, 2011b). Basta dizer que este foi também o dia em que me apresentei oficialmente ao grupo de crianças como investigadora, o dia em que lhes pedi permissão para ficar com eles o resto do ano. Um momento importante no cronograma de uma investigação que se propõe respeitadora das crianças (Alderson, 2012; Einarsdóttir, 2007; Fernandes, 2016; Gallagher et al., 2010; Marchi, 2018). Ainda que, como os autores também destacam, não seja o único a se ter em conta numa etnografia com crianças. Concordamos com M. Ferreira (2010) na importância do assentimento das crianças ao longo de toda a pesquisa.

Neste primeiro dia de passeio com o grupo das Baleias, a minha cabeça andava a mil. Nós, as adultas mal conseguimos almoçar, graças às exigências de um grupo com muitas crianças mais novas a necessitar de muita atenção e outras mais velhas cheias de energia. Sair para um passeio com um grupo assim é, por si só, um grande desafio. As minhas notas de campo nesse dia traduzem esse sentimento:

Que dia! (...) Muitas crianças mais novas, que dormem a sesta, e depois outras mais velhas, super-mexidas: é uma mistura explosiva! Quase nem conseguimos almoçar, porque uns precisavam de muita ajuda, enquanto outros despacharam-se mais cedo e queriam ir brincar. Não houve sequer um momento à hora do almoço para falar às crianças da minha investigação... (Diário de Campo, 04/10/2018)

Nesta circunstância, juntaram-se as questões próprias da fase inicial de entrada em campo com as dificuldades de um primeiro dia de saída para o exterior do Jardim e toda a logística que a mudança de ambiente físico com crianças implica. Acrescentamos a isto as emoções e as dúvidas quanto ao momento certo para falar com o grupo de crianças acerca da investigação, exigindo um foco de atenção único a crianças de idades muito diferentes. E a contribuir para a composição final de um dia que já se afigurava desastroso, eis que acontece este imprevisto: o Bernardo cai ao tanque e eu sou a única adulta presente no momento. Eis como descrevi o acontecimento nas notas de campo desse dia:

O Bernardo caiu ao tanque verde. Todos queriam estar ali à beira, no muro do tanque, com paus, a mexer na água, debruçados. A Emília (directora e educadora), a Célia (educadora) e a Filipa (auxiliar) estavam a adormecer os mais pequenos... (...) eu fiquei com o resto do grupo, os que estavam acordados, mais velhos e alguns mais novos também (que ainda não estavam a dormir). Penso que tanto a Emília como a Célia passaram ali e viram-nos a brincar no muro do tanque ao pé da água e não disseram nada em relação a isso. Logo, eu também não os impedi. Mas fui dizendo para não subirem, para não se debruçarem. Até lhes pedi um pau, que uma das crianças tinha na mão, para mergulhar a direito na água, que estava totalmente verde, não dando para ver o fundo, para poder medir a profundidade da água. Então coloquei o pau ao meu lado com a marca da água para verem até onde chegava e também ao lado de algumas delas, chegando aos ombros do Guilherme e ao pescoço de outra criança.

Bem, entretanto estava eu a tomar conta dos mais novos, penso que o Rodrigo e a Vanessa, que estava a pendurar-se numa saliência de pedra, quando oiço “slpashh”! Pânico! Quem é que caiu? O Bernardo! Corro, ele está agarrado ao muro, a deslizar e diz “rápido, Joana, que eu estou a escorregar!”, eu agarro-lhe pelos braços e iço-o. Corri com ele para ao pé da árvore, onde estavam a Célia, a Filipa e a Emília a adormecer os mais pequenos. A Emília (ou a Célia?) espantou-se, não percebeu logo que o Bernardo tinha caído, mas não fez um drama. A Emília mais tarde até se riu da situação. Ele tirou a roupa e pôs a secar, andou o resto do dia sem meias nem sapatos. E o chão picava: terra, paus, galhos, pedras, picos, etc. (Diário de Campo, 04/10/2018)

Tenho que socorrer o Bernardo e aumenta o turbilhão dentro da minha cabeça. Não é apenas o facto de ter acontecido aquele incidente. É, também, alguma indignação pessoal por ser eu, a própria investigadora a ter que agir no momento, metendo literalmente *as mãos na massa* que é o Jardim, que é o grupo de crianças. Se eu tinha alguma ilusão quanto a um modo de fazer etnografia conservando *as mãos limpas*, a alguma distância de segurança, sem demasiada intrusão no terreno, uma *quase nativa* que não o é de facto, mantendo ali uma relação fácil entre *estou aqui, mas não estou* ou *o meu corpo está aqui, mas a minha cabeça está noutra lado* ou, ainda, *vou ficar ali num cantinho a tirar notas sossegada*, essa ideia caiu por terra logo neste momento (Graue & Walsh, 2003; Sarmiento, 2011b; Willis & Trondman, 2008).

A somar ao susto que tive, eu fiquei emocionalmente agitada por ser a única adulta ali naquele momento, por me ser exigida essa posição e a responsabilidade de auxiliar ou educadora, num momento que, ainda por cima, correu mal. Ou melhor, até correu bem, porque afinal ninguém se aleijou.

A minha agitação, embora motivada por um acontecimento fora do comum no Jardim, não teve o mesmo impacto nas outras adultas, como se pode ver no final do excerto das notas de campo. Fui desconcertada pela descontração da Emília, que chegou a rir-se da situação.

Porém, este tinha sido, para mim, um dia particularmente “difícil, exigente, confuso”, tal como descrevi nas notas de campo. A memória transportou-me à reunião de início de ano com os pais das crianças do Jardim, no dia 26 de Setembro de 2018. No dia em que aconteceu essa reunião no Jardim, a Emília lembrou os pais que nas saídas e brincadeiras das crianças os acidentes podem acontecer.⁷⁴

Mas o episódio não ficou encerrado neste dia, nem limitado às minhas emoções. Alguns dias depois, decidi voltar a conversar com as crianças e adultos sobre esse acontecimento. Já tinha passado algum tempo, quase uma semana, e a ansiedade gerada pelo incidente já se encontrava mais diluída, embora ainda bem fresco na memória de todos. Reflectindo agora, talvez tivesse sido importante registar as conversas mais em cima do acontecimento em si, mas como eu estava apenas a iniciar o trabalho de campo fui apanhada de surpresa pela dimensão do que aconteceu, não sabendo bem o que fazer com o meu próprio medo pela responsabilidade da minha presença como investigadora estar a extravasar o que eu mesma tinha imaginado. Então, analisei esta queda mais como um acontecimento perturbador para mim e para a investigação e não tanto como um dado integrado no processo de geração de dados. Mas logo que falei com o meu orientador, este, imediatamente, re-enquadrou o incidente e as minhas dúvidas subsequentes como parte legítima da investigação e, assim, encorajou-me a explorar

⁷⁴ Esta declaração da diretora Emília não se encontra registada no Diário de Campo referente à reunião.

um pouco mais o assunto. Deste modo, logo que encontrei um momento apropriado, falei com o Bernardo e com a Emília. Além disso, houve uma criança, a Susana, que durante um passeio à Quinta Antiga, mencionou também a queda do Bernardo.

Então, na semana a seguir ao incidente, voltei ao assunto pedindo individualmente a alguns envolvidos no acontecimento para falar um pouco sobre ele. Em primeiro lugar, é notória alguma formalidade que imediatamente se forma e impede, em algum grau, que a conversa flua com a naturalidade pretendida. O simples facto de pegar no telemóvel para accionar o gravador e registar a conversa torna-a um pouco constrangedora. Claro que, com o decorrer da mesma, há uma tendência para esta se tornar mais natural. Alguns autores debruçam-se sobre a importância de manter a espontaneidade e fluidez, salientando a importância de encarar as entrevistas como conversas nas pesquisas com crianças (Einarsdóttir, 2007; Sarmiento, 2011b). Este constrangimento tornou-se ainda mais notório quando falei do assunto com a criança envolvida no incidente. O Bernardo usou poucas palavras, repetiu várias vezes “não sei”. Todavia, as suas acções posteriores revelam outras dimensões, extrapolando este episódio em particular, como veremos adiante.

Mesmo assim, vale a pena debruçarmo-nos sobre as conversas desse dia. Vejamos a transcrição da conversa com o Bernardo.

Bernardo – Não sei o quê que aconteceu, porque... não... eu acho que escorreguei e não sei...

Investigadora – Aquilo quando foste tomar uma banhoca ao tanque?

Bernardo – Não sei, não sei, eu não sei muito... eu não sei...

Investigadora – Não sabes?

Bernardo – Não...

Investigadora - E o quê que tu achaste do que aconteceu?

Bernardo – Maaau...

Investigadora – Mau? Foi mau?

Bernardo – Sim...

Investigadora – Tu ficaste... como é que tu ficaste? Como é que tu te sentiste?

Bernardo – Nojento...

Investigadora – Hã?

Bernardo – Nojento...

Investigadora – Sentiste-te nojento? Porquê?

Bernardo - (silêncio) ... eu não sei como fui ali parar...

Investigadora – Não sabes?

Bernardo – Não.

(Transcrição da conversa com o Bernardo, 9/10/2018)

O Bernardo repete várias vezes que não sabe o que lhe aconteceu, respondendo, principalmente, com monossílabos. Talvez a conversa pudesse ter sido conduzida de forma diferente, em vez de perguntas fechadas, usar mais o *como* e o *porquê*. Poderia ter começado por pedir para contar o episódio, talvez isso pudesse ter sido um motor mais eficaz para a conversa e elaboração no discurso. Ainda assim, a resposta “Não sei” faz bastante sentido: trata-se de um imprevisto, e, habitualmente, quando estes acontecem, tudo sucede de um modo rápido, sem sabermos exactamente o que se passou de forma clara e racional. No final, é difícil descrever a sequência dos acontecimentos. O Bernardo refere que achou “mau” o que lhe aconteceu e que se sentiu “nojento”. Este sentimento aparece no discurso da criança antes ainda do “assustado”, provavelmente motivado pela água do tanque estar completamente verde e opaca, cheia de folhas e paus, não sendo possível ver mais do que escassos centímetros abaixo da superfície. A seguir o Bernardo refere que se sentiu “assustado”.

Investigadora – E estavas... como é que tu te estavas a sentir?

Bernardo – Não sei... assustado.

Investigadora – Assustado?... e o que é que tu achas... e acontece muitas vezes aquilo? Já te tinha acontecido?

Bernardo – Não...

Investigadora – E quando acontecem coisas assim o que é que tu achas que se deve fazer?

Bernardo – Não... chamar as pessoas... e perguntar a alguém... que não se deve... para não irem para ali.

(Transcrição da conversa com o Bernardo, 09/10/2018)

Além do susto, o Bernardo aponta também para a necessidade de precaver estas situações não indo para o locais como aquele onde se deu o acidente.

O mais curioso na conversa com esta criança acaba por ser tudo o que acontece a seguir, na semana seguinte e, até, podemos dizer, no resto do ano. À primeira vista, mesmo considerando que esta primeira conversa foi conduzida de forma pouco eficaz, a verdade é que o discurso do Bernardo apresenta alguns traços de insegurança, o constante “não sei”, a negatividade do “mau”, do “nojento”, do “assustado”, do “não se deve... para não irem para ali”. Porém, tudo isto não podia contrastar mais com o comportamento do Bernardo na sessão seguinte e, de forma geral, nas sessões todas que observei ao longo do trabalho de campo.

Mais à frente, voltaremos a este assunto, mas atentemos agora na conversa com a Emília. A conversa com a Emília tem, claramente, duas partes, uma mais formal, no início, em que responde às minhas questões com um discurso aparentemente mais organizado e generalista, mas depois entra num tom mais informal, espontâneo e, até, confessional.

Na parte inicial, a Emília aborda a questão do risco na brincadeira livre e ao ar livre:

Emília – Eu acho que faz... é inerente haver um certo risco neste tipo de brincadeira. E acho que... neste tipo de liberdade. São acidentes que acontecem que só nos servem para alertar que temos que ter, há situações em que temos que estar mesmo atentas e não podemos descorar e uma delas é a água. Porque a água é uma coisa super-perigosa e que nós, quando vamos para um sítio, temos que saber onde é que há água e temos que controlar toda a brincadeira que aí há. Não vamos evitar que haja a brincadeira, mas temos que estar super-atentos e super-prontos para se acontecer uma situação destas... É como tudo, não é? É como o andarem à solta, como o andarem a correr... tudo tem o seu risco, não é? Vamos minorar, para que o risco não seja grave, mas não vamos evitar, não vamos tirar-lhes essa experiência, não é? (Transcrição da conversa com a educadora Emília, 09/10/2018)

Aparece, em primeiro lugar, a questão da inevitabilidade do risco no tipo específico de brincadeira que acontece no Jardim e com a “liberdade” que a Emília considera ser a que estas crianças têm. Por outro lado, salienta também a importância da segurança, que o acidente veio lembrar ou relembrar. Ficamos com a ideia que o protocolo de segurança mencionado (chegar a um local – saber onde há água – controlar a brincadeira que aí ocorre) não foi seguido na semana passada, já que não houve uma atenção por parte das adultas do Jardim no sentido de estar alerta e controlar a brincadeira à beira da água. A única adulta ali era eu, uma investigadora que faz a sua primeira saída ao exterior do Jardim com este grupo de crianças. Talvez as três adultas que estavam a adormecer as crianças debaixo da árvore tenham delegado, mesmo sem o explicitar formalmente, a responsabilidade em mim. Embora seja importante salientar que, depois do que aconteceu, nunca me fizeram sentir responsável pela queda. Contudo, podemos supor que, antes da ocorrência, ao deixarem-me sozinha com o grupo de crianças, estariam a atribuir-me a responsabilidade pelo grupo de crianças, ainda que de forma implícita. Mesmo assim, podemos perceber aqui uma desproporção, já que mesmo que eu fizesse parte da equipa do Jardim, o número de adultos total de quatro, exigiria que o ratio fosse, pelo menos, dois adultos no tanque e dois a adormecer as crianças, para estar mais equilibrado. Outro aspecto a salientar é a Emília não considerar retirar este tipo de experiências mais perigosas do leque de brincadeiras, enfatizando, deste modo, a sua importância e o seu valor para este Jardim.

Mais à frente, a Emília adopta um tom mais pessoal, falando na primeira pessoa do singular e, especificamente, sobre aquilo que aconteceu.

Emília – Sim, eu acho isso, estás a ver? E acho que... vamos estar... se calhar vamos ter que falar com eles e dizer “olhem, ninguém vai para ao pé da água”... mmm... por acaso achei que aquilo estava vazio, porque eu perguntei na semana passada à Mónica e ela disse-me... eu disse “há ali água?” e ela disse “não, está tudo bem”. Estava tudo bem porque ela com certeza estava a controlar, estás a ver?
(Transcrição da conversa com a Emília, 09/10/2018)

Pelo que nos apercebemos da conversa, a Emília não sabia que havia ali água devido a uma dificuldade de comunicação entre a equipa. A Mónica, que já tinha ido com o seu grupo para a quinta, reportou que estaria tudo bem, talvez porque o tanque não foi alvo da atenção das crianças, de acordo com as minhas notas de campo⁷⁵, e a Emília ficou tranquilizada com esta informação, não encontrando motivos para preocupações. Porém, uma das adultas passou ali ao pé do tanque enquanto eu estava lá com as crianças, de acordo com a minha descrição da queda no primeiro excerto. Assim, podemos reforçar a importância de a equipa estar alerta e comunicar eficazmente entre si, bem como da necessidade de avaliar convenientemente o terreno antes e no próprio momento do passeio, pois podem sempre ocorrer alterações repentinas no ambiente físico, seja por acção humana, meteorológica ou de outra natureza.

No dia em que aconteceram estas conversas foi o passeio do grupo das Abellhas. Nesse passeio, a Susana mencionou a queda do Bernardo ao tanque.

(...) Investigadora – E vocês foram ali ver foi?

Susana – Fomos. Mas é só ali onde caiu o Bernardo.

Investigadora – Onde caiu? Viste onde ele caiu?

Susana – Nós já sabemos onde é que ele caiu.

Investigadora – Foi? Já sabem? Onde é que ele caiu?

Susana – Foi na... ali... nós fomos lá ver... a água de que cor é que estava.

Investigadora – Sim... e de que cor é que estava?

Susana – (silêncio) hããã... não sei, já não me lembro até.

Investigadora – Não te lembras? E o que é que achaste?

Susana – Mmmm não... também não me lembro

Investigadora – E o que é que achaste daquilo ali?

⁷⁵ No Diário de Campo desse dia não aparece mencionado o tanque.

Susana – (Silêncio)

Investigadora – Foi onde o Bernardo caiu, não foi?

Susana – Sim, nós estivemos lá. Um dia... um dia eu encontrei uma joaninha deste tamanho na minha casa, ao pé da porta.

(Transcrição da conversa com a Susana, 10/10/2018)

Em contexto de uma conversa informal com a Susana, de repente, ela menciona a queda do Bernardo ao tanque e, nessa altura, eu começo a gravar. A Susana diz que foram ver o sítio onde o Bernardo caiu, aludindo à cor da água. Mesmo tendo sido a Susana a levantar o assunto e estando a falar de forma mais informal, o facto é que não obtivemos informação muito consistente sobre a repercussão do acontecimento para esta criança, sobre o que ela sentiu, o que pensou ou a sua opinião. Uma vez mais, confirmamos a insuficiência da entrevista/conversa com as crianças como instrumento de geração de dados. Assim que eu começo a fazer algumas perguntas, a Susana diz que não sabe ou não se lembra. No final da transcrição, a Susana conta que encontrou uma joaninha na sua casa, colocando um termo no assunto da queda ao tanque. As dificuldades inerentes à realização de entrevistas/conversas com crianças são destacadas por alguns autores (Einarsdóttir, 2007; Sarmiento, 2011b). A estes obstáculos não é alheio o debate ético-metodológico em torno da problemática das vozes das crianças na investigação, que não são necessariamente, apenas, no formato de produções verbais (James, 2007; Spyrou, 2011).. Desta forma, os métodos visuais ganham importância, através do registo fotográfico e vídeo associados à observação participante, às notas de campo e a uma estadia prolongada no terreno (Sarmiento, 2014).

Dois dias depois destas conversas, fomos novamente com o grupo das Baleias à mesma quinta onde ocorreu o incidente na semana anterior. E, para meu espanto, ainda um pouco perturbada com as memórias da queda, eis que sou surpreendida pela Emília a dirigir-se com as crianças para o tanque, dizendo que a ideia tinha sido do próprio Bernardo. De acordo com as minhas notas de campo:

A Emília estava a ir para o tanque com água (onde o Bernardo caiu a semana passada) e disse-nos que o Bernardo disse que queria ir ao tanque e que hoje não ia cair! Foi o primeiro a lembrar-se de ir ao tanque novamente, segundo a Emília. (Diário de Campo, 11/10/2018)

Parece que, afinal, tinha sido eu a mais perturbada com a queda, mais até que o próprio Bernardo. A conversa com o Bernardo, dois dias antes, e todo o discurso negativo não era, afinal, um espelho assim tão fiel da sua realidade, dos seus sentimentos e dos seus pensamentos. Esta situação ilustra de

forma bastante clara o quão redutor é considerar as vozes das crianças como sendo apenas as suas produções verbais e procurar auscultar as crianças unicamente através de entrevistas. Não retirando a importância deste instrumento de investigação, há que considerar as dificuldades particulares ao trabalhar com crianças, nomeadamente na forma como se coloca a questão e no aparecimento de respostas estereotipadas, tal como alerta (Sarmiento, 2011b). Além disso, não devemos confundir as perspectivas veiculadas pelo discurso das crianças com a “realidade” do seu sentir e pensar, dos seus comportamentos, dos seus modos de agir, nem considerar as vozes das crianças absolutas e “autênticas” só por si, caindo na armadilha da idealização excessiva da criança (Gallacher & Gallagher, 2008; James, 2007; Spyrou, 2011). Por isso, nesta investigação procurei centrar-me mais naquilo que via acontecer e daí a importância da imagem (Sarmiento, 2014). As produções orais verbais das crianças também foram registadas, sobretudo espontâneas e no momento em que algo está a acontecer, não fruto de perguntas ou conversas dirigidas. Por outro lado, nesta altura ainda estávamos no início do ano, as crianças só me tinham visto algumas vezes e nem eu nem elas estaríamos assim tão à vontade para conversar.

Voltando ao relato, estamos, então, a dirigir-nos ao tanque onde o Bernardo caiu a semana passada. Para meu espanto, o Bernardo está completamente embrenhado em explorações, de pé na beira do tanque. O grupo todo, ou quase todo, está ali e as crianças estão entusiasmadas a observar aquela água escura, a atirar paus e a caminhar no muro do tanque, conforme mostram as fotografias.





Fotografias 67 (A, B, C, D, E, F): Crianças à volta do tanque (fonte: autora, 11/10/2018)

Na última fotografia, à direita, vemos o Bernardo em pé, de fato impermeável, com um ramo na mão batendo com ele na água, salpicando e experimentando os seus efeitos.

De acordo com as notas de campo:

À beira do tanque, grande agitação. Mas desta vez estamos três adultas. Há um vai-vem de crianças, todas querem subir ao muro, pescar com as suas canas de pesca que são paus apanhados no chão e deixam cair. O Bernardo diz que “não é assim tão fundo”, ele sabe, já experimentou. Curioso ver que o Bernardo não tem medo, está ali à beira, novamente, com bastante à-vontade, as crianças circulam à volta, mesmo com o muro escorregadio. As adultas vão sempre recomendando cuidado e que se afastem da beira do muro que dá para a água. Mas as crianças estão lá, experimentam mandar paus e folhas. O Rodrigo, uma das crianças mais pequenas, quer subir, eu ajudo-o, quer aproximar-se da água, eu peço-lhe para ficar sentado e não se aproximar muito. Vamos os dois procurar um pau cá em baixo em terra firme para ele fingir que é uma cana de pesca ou atirar ao tanque. O Vicente também anda com bastante à-vontade à volta do tanque, no muro. Caminha de um lado para o outro, passando atrás ou à frente de outras crianças... medo! O Bernardo mostra-se muito à vontade, arranja um ramo com muitas folhas para molhar na água e depois abanar, salpicando alguns de nós. (Diário de Campo, 11/10/2018)

Aqui estamos nós, o grupo todo, ou quase, adultas e crianças junto ao tanque onde, na semana passada, o Bernardo caiu. Aparentemente, a insegurança e susto transmitidos na conversa já se foram embora. Talvez estes sentimentos não fossem assim tão relevantes? Ou esconjuraram-se os medos voltando ao lugar do incidente? Difícil, se não mesmo impossível, saber qual é a dimensão que certos acontecimentos têm para quem os vive. Tal como discutem alguns autores (Gallacher & Gallagher, 2008; James, 2007; Spyrou, 2011), não podemos, enquanto investigadores, ter a pretensão de aceder às vozes dos sujeitos de investigação e que estas sejam autênticas e representativas. A investigação é, assim, tanto mais válida quanto mais se coloca em questão e em dúvida. Talvez o episódio tenha sido mais insólito para mim, enquanto investigadora que vem de fora, do que para as crianças e adultas mais habituadas “aos riscos inerentes a este tipo de brincadeira”, de acordo com o depoimento da Emília.

Este dia trouxe novas perspectivas à investigação, tanto no campo teórico como metodológico. Relativamente às técnicas e instrumentos utilizados na geração de dados, salientou-se a importância da imagem e das fotografias, da observação participante e do Diário de Campo, considerando as limitações sentidas nas entrevistas e conversas com as crianças. Por outro lado, destacaram-se algumas noções ligadas ao risco, ao perigo e à segurança, pela necessidade de as re-enquadrar teoricamente, tendo também em consideração a experiência vivida no Jardim Kanin, reflexão que terá lugar mais à frente.

Alguns meses mais tarde, numa visita à Quinta Antiga, com adultas diferentes, as crianças relembram o episódio:

A seguir, a Anita propõe irmos às laranjas. Vamos todos. Pelo caminho, passamos pelo tanque onde caiu o Bernardo já lá vão muitos meses, no início do ano. Ele, ou outra criança, lembra a situação, a Dalila pergunta como aconteceu e eu conto, com a ajuda das crianças. O Bernardo já não se lembra bem como foi. Realmente, parece que não ficou um trauma! (Diário de Campo, 04/04/2019)

É surpreendente para mim constatar como o Bernardo quase esqueceu aquela experiência que ficou tão bem gravada na minha memória. Confirmamos assim, como os acontecimentos poderiam ter sido erradamente interpretados por uma investigadora forasteira acaso a estadia no terreno não se tivesse prolongado no tempo (Sarmiento, 2011b).

O Bernardo e o brincar arriscado

Frequentemente, as crianças procuram o risco no brincar ao ar livre. Salientamos o Bernardo em relação ao tema do risco no brincar, uma vez que, nestes primeiros passos do trabalho de campo, confronta-nos com o que poderia ter sido um mal-entendido na interpretação dos dados se nos tivéssemos cingido ao episódio da queda ao tanque e posterior conversa com a criança. O contraste entre as primeiras sensações ligadas à queda ao tanque e as observações posteriores é notável. Basta dizer que dificilmente encontramos uma situação de risco e aventura no grupo das Baleias em que o Bernardo não esteja presente ou seja o protagonista. Em seguida, iremos percorrer alguns episódios que se destacaram.

Numa saída posterior à Quinta Antiga, o grupo dirige-se a uma área diferente. Nesse local, há várias árvores, uma delas cresceu em arco sobre dois tanques, que agora estão vazios de água, mas cheios de folhas secas. A certa altura, o Bernardo começa a subida pelo tronco em arco, como descreve o excerto seguinte.

Entretanto, sento-me um pouco com a Emília a falar (...). Enquanto conversamos, o Bernardo começa a subir o tronco-ponte arqueado que passa em cima do tanque. Bom, a parte inicial, tudo bem, é baixo, ainda não representa grande perigo. Mas ele continua, vai de gatas, com os joelhos assentes no tronco, o que é uma posição menos segura do que ir sentado, com uma perna de um lado e outra do outro (como na semana passada no grupo dos Camaleões). Bem, eu começo a ver aquilo e já não consigo ficar à distância, como a Emília. Digo à Emília que vou lá. Ela sorri, deixa-me ir, isto é, não diz nada em contrário. Assim, coloco-me por baixo do Bernardo, pronta a apanhá-lo. Digo para se agarrar bem. Ele começa a dizer que não consegue passar ali, porque o tronco tem um galho a interromper o caminho. Eu digo que ele consegue, mas que se agarre bem. Ele lá vai indo, o tronco húmido e escorregadio das chuvas, ele de gatas em precário equilíbrio... não sei bem o que pensar, só sei que estou nervosa, a Emília continua à distância a ver a cena... despreocupadamente?... entretanto, chega um moço que trabalha na quinta, vê a cena, aproxima-se e coloca-se do outro lado à minha frente. Mas o Bernardo continua a ir, devagar, passa os galhos e ramos. Entretanto, salta para o colo do moço, quando já está em posição suficientemente baixa para o agarrar. É isto. Sustos. (Diário de Campo, 18/10/2018)

Uma vez mais, confronto-me com o dilema de estar demasiado envolvida enquanto investigadora (Graue & Walsh, 2003; Sarmiento, 2011b). A subida do Bernardo parece-me excessiva e o risco de queda elevado. Porém, deveria confiar na avaliação da Emília, conhecedora das crianças e dos espaços, directora e educadora do Jardim A Girafa. Mas eu não resisto a aproximar-me do Bernardo

quando está em plena travessia do tronco. Tal como eu, um funcionário da quinta aparece alertado pela situação. A certa altura, o Bernardo salta para o colo dele, por não estar a conseguir percorrer mais o tronco. As dúvidas quanto à dimensão de risco permitida no Jardim A Girafa continuam. Todavia, o que sobressai aqui é o Bernardo estar, uma vez mais, no centro do quadro. Se no episódio da queda ao tanque não podemos salientar o papel activo da criança na procura do risco, neste caso, claramente, o Bernardo procura enfrentar um desafio, subindo a um tronco que se eleva progressivamente sobre os tanques. Reforça-se, desta forma, não a imagem da criança acidentada-assustada, associada ao dia da queda e à conversa posterior, mas a noção revelada na semana a seguir, quando o Bernardo diz à Emília que queria voltar ao tanque.

As imagens apresentadas mostram alguns aspectos da experiência.



Fotografias 68 (A, B): Bernardo atravessa tronco (fonte: autora, 18/10/2018)

Na primeira fotografia, o Bernardo gatinha sobre o tronco, já no seu ponto mais elevado. A segunda fotografia permite perceber, aproximadamente, a altura do tronco, comparando com a dimensão das crianças.

Certo dia estava prevista uma saída ao Areal com o grupo das Baleias. Contudo, devido à previsão meteorológica de chuva intensa, alteraram o programa e foram visitar um Museu. De acordo com as notas de campo:

Chegámos e as crianças andaram cá fora no átrio do museu. O espaço era seguro, um beco sem saída, com os nossos carros estacionados. Numa das esquinas do pátio há umas escadas para baixo, para o estacionamento. Claro que algumas crianças tentaram ir para esse lado, mas as adultas disseram que não fossem. De vez em quando, alguma voltava a ir para lá e as adultas chamavam. De repente, começou a chover! Eu pensei que iriam todos a correr para dentro do museu, mas não foi isso que aconteceu! As crianças apanharam chuva, estiveram cá fora, tinham alguns chapéus que as adultas

abriram, outras estiveram simplesmente a apanhar chuva. A Vanessa não tinha impermeável, outras não tinham o carapuço e, entretanto, as adultas puseram-lhes. Umas bebiam a água da chuva com a boca aberta. Alguma confusão. O grupo dispersou-se por ali. O Rodrigo e o Joel foram caminhando pelo caminho para longe do grupo, a Filipa foi com eles, chamando-os, a Emília chamou-a e depois perguntou porquê que estavam tão afastados. A Filipa respondeu que eles queriam explorar. O Bernardo e a Lina subiram à estátua que estava no meio do pátio. Mesmo com as galochas e tudo escorregadio. (Diário de Campo, 08/11/2018)

As imagens a seguir apresentadas mostram as crianças em cima da estátua.



Fotografias 69 (A, B): Bernardo sobe à estátua (fonte: autora, 08/11/2018)

Na primeira fotografia o Bernardo está a trepar a estátua. Embora nesta altura não esteja a chover, a segunda imagem mostra as crianças de carapuço na cabeça e o chão mais lúcido. Podemos perceber que o piso estaria escorregadio, tal como referem as notas de campo. Assim, os riscos associados à subida à estátua são ainda maiores. Mas nem o Bernardo nem a Lina se deixam intimidar e as adultas permitem esta vivência.

Pouco depois, deparamo-nos com outro aspecto nesta experiência, relacionado com a colaboração entre as crianças associada ao risco. O Bernardo, já sentado em cima da estátua, desvia-se para dar espaço à Lina, que está a subir, pendurando-se lateralmente e com menos apoio de forma a criar um lugar para ela se sentar. As fotografias a seguir apresentadas foram retiradas de um vídeo.



Fotografias 70 (A, B, C, D, E, F): Bernardo e Lina sobem à estátua (fonte: autora, 08/11/2018)

Quando começo a filmar, já o Bernardo saiu da posição sentada e está com menos apoios, localizado na lateral da cabeça da estátua, com uma das pernas por cima do pescoço da mesma, numa colocação que aparenta algum desconforto, como podemos observar nas fotografias 70 (A, B, C, D, E). Deste modo, permite que a Lina suba mais facilmente e ocupe, por fim, o lugar em cima da estátua, como mostra a imagem 70 (F). Neste episódio, há uma colaboração entre as crianças, em que o Bernardo facilita o movimento da Lina, colocando-se a si próprio numa situação fisicamente mais difícil e, por isso, mais arriscada. O risco é inerente à diminuição dos pontos de apoio, uma vez que não está sentado, mas sim quase pendurado de lado. Percebemos, então, como o Bernardo além do risco inicial de subir ao cimo de uma estátua em tempo chuvoso e de galochas, vai ainda mais longe, aventurando-se em posições com menos suporte, permitindo que a outra criança suba também. Estes

feitos apresentam-se em claro contraste com as primeiras impressões sobre a queda do Bernardo ao tanque.

Algum tempo mais tarde, o grupo das Baleias visita novamente a Quinta Antiga. Existem várias possibilidades de exploração dentro da propriedade e as crianças vão até à área das estátuas, junto ao edifício onde se situam as instalações sanitárias. As estátuas oferecem às crianças oportunidades para escalar e trepar. O Bernardo e o Lourenço mostram-se os mais activos nesta actividade, embora o Tomás e a Nácia também subam a algumas estátuas mais baixas. Mas é o Bernardo quem sobe a níveis particularmente elevados.



Fotografias 71 (A, B, C, D): Bernardo e Lourenço sobem estátuas (fonte: autora, 10/01/2019)

Nas primeiras duas fotografias é possível observar o Bernardo e o Lourenço em cima da mesma estátua, embora o Bernardo, na primeira, esteja num nível mais elevado. Nas fotografias 71 (C, D) vemos, uma vez mais, o Bernardo no topo da estátua e em plena escalada.

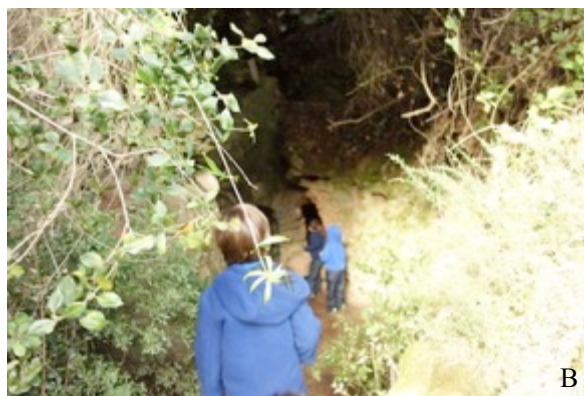
Também as notas de campo confirmam as proezas das duas crianças.

Estivemos ao pé das estátuas um bom bocado. O Tomás fingia ser uma estátua também e colocava-se em posição. Pedia fotografias. O Bernardo e o Lourenço, aventureiros, treparam as estátuas, mesmo as mais complicadas. (Diário de Campo, 10/01/2019)

Alguns dias mais tarde, numa visita à Quinta Agrícola, o grupo das Baleias tem a oportunidade de realizar diferentes explorações pelo território, já que o ambiente é rico em elementos que despertam a curiosidade das crianças: uma árvore esburacada, uma ruína com um portão, uma gruta, um homem a cortar erva, as azedas para chupar, flores, pedras, insectos, entre muitos outros. Assim, o trajecto é marcado pelas paragens das crianças para explorar. O Bernardo aparece neste dia como protagonista em várias situações mais arriscadas. Logo no início do trajecto, o grupo depara-se com uma gruta. Sobressai a ousadia do Bernardo, acompanhado pelo Lourenço, bem como a preocupação da Lina. As notas de campo referem:

A seguir, viram uma gruta, o Bernardo e o Lourenço foram logo lá ver o buraco escuro. Haveria morcegos? O Bernardo tentava encontrar. A Lina estava preocupada com o Bernardo, pedindo-lhe para não ir mais longe, para dentro da gruta. Caso ficássemos mais um tempo, com certeza que o Bernardo iria avançar na gruta, porque começou logo a ensaiar movimentos para lá entrar, apesar das pedras amontoadas na entrada, de estar escuro lá para dentro e de ser estreito. Ele parece ficar vidrado nestas “aventuras”, nestes locais para explorar, tem uma curiosidade e lança-se à descoberta. A Lina estava hoje, manifestamente, preocupada com ele, dizendo-lhe várias vezes para voltar para trás, para não ir, para ter cuidado e que era perigoso avançar. (Diário de Campo, 17/01/2019)

Nas fotografias, podemos ver como o Bernardo já está focado na gruta, enquanto o resto do grupo está a olhar para o placard à entrada com a Emília. Depois de entrar na antecâmara, o Bernardo e o Lourenço dirigem-se à pequena fenda na rocha.



Fotografias 72 (A, B): Bernardo explora a entrada da gruta (fonte: autora, 17/01/2019)

De acordo com as notas de campo e as imagens, é possível perceber como o Bernardo se lança em aventuras arriscadas, logo secundado pelo Lourenço, também ele atraído pelos desafios. O Bernardo espreita para o interior escuro da gruta, ensaia alguns avanços, mas a Lina impede-o de continuar. A Emília entra também na antecâmara da gruta e lembra a situação do Chile em que os mineiros ficaram presos. No entanto, é a Lina que prende os braços do Bernardo e não o deixa avançar, chegando mesmo a chorar. Embora o Bernardo pareça curioso, não faz mais avanços físicos, deixando-se, por fim, levar pela Lina para fora da antecâmara da gruta⁷⁶.

Um pouco mais à frente, o grupo encontra um tronco caído num vale onde passa um pequeno ribeiro. Não é preciso esperar muito para ver o Bernardo em cima dele, tentando percorrê-lo de gatas.



Fotografias 73 (A, B): Bernardo atravessa tronco (fonte: autora, 17/01/2019)

Como é visível nas fotografias, o Bernardo arrisca-se, de novo, numa travessia complicada. O Lourenço quer acompanhá-lo e vai a seguir. Outras crianças, como o Rafael, manifestam, também, o desejo de ir, como descrevem as notas de campo.

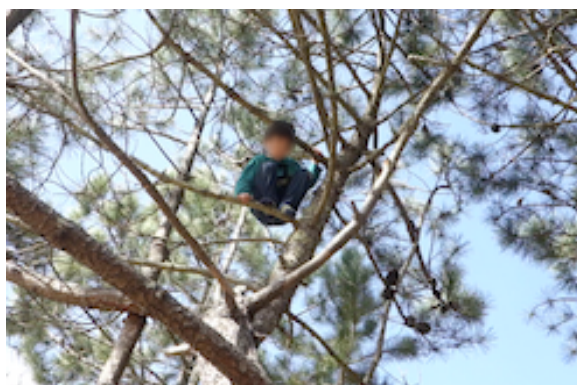
⁷⁶ De acordo com o registo em vídeo.

Mais à frente, no caminho, está um tronco na horizontal sobre um vale, fazendo uma espécie de ponte. É claro que o Bernardo já está em marcha para o atravessar de uma ponta à outra. O Lourenço vai atrás dele. O Rafael também quer ir, em pé. A Anita diz-lhe que fica para a próxima. Talvez seja uma actividade um pouco arriscada para ele, o tronco está escorregadio e ainda é alto, são necessárias algumas habilidades físicas. (Diário de Campo, 17/01/2019)

Observamos aqui, novamente, o Bernardo a destacar-se no seu impulso para a aventura. O Lourenço segue-lhe os movimentos, mas ao Rafael, como mostram as notas de campo, não lhe é dada a oportunidade de tentar, pela educadora Anita. Embora não seja habitual as educadoras impedirem as crianças de realizarem experiências, a Anita é a nova educadora do grupo e, talvez, o nível de dificuldade lhe pareça demasiado elevado para a criança em questão.

Num passeio ao Areal, o Bernardo vai ainda mais longe nas suas subidas em altura. Os pinheiros altos são o palco para a criança mostrar mais algumas das suas façanhas.

As fotografias a seguir apresentadas, feitas em contrapicado, mostram o Bernardo a trepar a grande altura.



Fotografias 74 (A, B): Bernardo trepa a um pinheiro (fonte: autora, 21/02/2019)

As notas de campo relatam a experiência e revelam esta dinâmica entre os meus medos, enquanto observadora participante, a confiança do Bernardo e a descontração da Emilia, que calmamente se aproxima da situação e se senta a fazer tricot⁷⁷.

As crianças vão brincar para a areia novamente. Eu vou para um monte onde estão árvores e há sombra.

Por ali, andam o Lourenço e o Bernardo. O Bernardo quer me mostrar as habilidades dele a subir à

⁷⁷ De acordo com o registo em vídeo.

árvore. Eu filmo. Estou aterrorizada! Ele trepa por ali acima até aos troncos mais altos e já finos. Tem um sorriso trocista (em relação às minhas expressões de medo contido) e orgulhoso, acho eu. Eu vou expressando espanto, admiração, mas também algum medo e não consigo evitar algumas recomendações – para ver se os ramos são fortes, se está bem agarrado e apoiado. Ele parece algo divertido com os meus receios e lá vai por ali acima até... sei lá onde! Só sei que uma queda dali abaixo poderia ser fatal... Mas que posso eu fazer? Olho para a Emília mais ao longe, ainda junto aos almoços. E faço-lhe sinal de que estou um pouco aflita sem dar a entender ao Bernardo. Passado um bocado, a Emília vem ter connosco. Ficamos ali a observar, espanto, medo, receio... e admiração. (Diário de Campo, 21 de Fevereiro de 2019)

No excerto acima, o Bernardo mostra-se confiante e, até, um pouco trocista face à minha preocupação e recomendações. A minha insegurança face ao nível de risco aceitável leva-me a chamar, discretamente, a educadora Emília, sendo também uma forma de partilhar a responsabilidade. O Bernardo sobe e desce aquele pinheiro com agilidade, chegando aos galhos mais finos. Fá-lo sem revelar hesitações, parecendo, também, manter uma distância saudável em relação ao meu nervosismo patente em alguns comentários. Os seus movimentos firmes e, simultaneamente, cautelosos manifestam o quanto acredita nas suas próprias competências, plenamente evidentes naquelas manobras de equilíbrio.

Depois de vários meses no Jardim A Girafa, a conviver quase diariamente com as crianças e suas aventuras, parece que estas me conseguem sempre surpreender no nível de risco que enfrentam, especialmente, o Bernardo. Sou sempre apanhada em alguma situação que parece extravasar os limites aceitáveis de risco.

Mesmo nos últimos dias em que visitei o Jardim A Girafa, já depois de terminar o trabalho de campo, as acrobacias arriscadas do Bernardo causam-me espanto, renovando continuamente a sensação *desta vez é que ele foi longe demais*.



Fotografias 75 (A, B): Bernardo empilha caixas (fonte: autora, 22/05/2019)

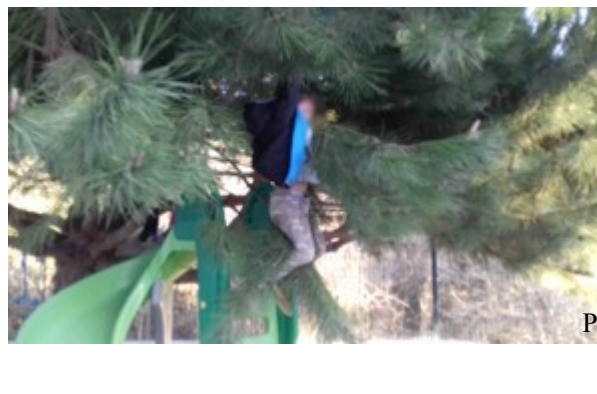
Como mostram as fotografias acima, o Bernardo tenta empilhar caixas de plástico recorrendo à subida ao gradeamento de um patamar mais elevado, ficando em equilíbrio precário enquanto coloca as caixas umas em cima das outras.

O Bernardo manifesta uma preferência por trepar e escalar em altura, subindo árvores, troncos ou outras estruturas altas. Tendo em conta as categorias do brincar arriscado propostas por Sandseter (2007), podemos enquadrar o brincar arriscado do Bernardo, principalmente, na categoria *alturas*. Relativamente ao episódio na gruta, podemos integrá-lo na categoria *elementos perigosos*, já que desperta a curiosidade do Bernardo e o leva a querer fazer explorações arriscadas.

As crianças e o brincar arriscado

Ao longo das últimas páginas, analisámos, de forma específica, como o Bernardo interage com o risco nas suas brincadeiras. Contudo, não apenas o Bernardo, mas as crianças, de forma geral, envolvem-se em diferentes situações de risco, como podemos ver pelas imagens a seguir apresentadas.







Fotografias 76 (A, B, C, D, E, F, G, H, I, J, K, L, M, N, O, P, Q, R, S, T, U, V, W, X): As crianças e o brincar arriscado (fonte: autora, entre 10/2018 e 04/2019)

Pelas fotografias acima, podemos perceber que uma das categorias do brincar arriscado que mais se evidencia é a *brincar nas alturas*, de acordo com a tipologia proposta por Sandseter (2007). Como

mostram as fotografias 76 (A, B, C, D, G, H, I, J, L, N, P, Q, R, S, T, U, V), as crianças, com frequência, sobem a árvores, muros, rochas ou outras estruturas que lhes permitem experimentar diferentes alturas. Todavia, também são vivenciadas práticas relacionadas com outras categorias de risco propostas pela autora, como *brincar com elementos perigosos*, que incluem a água, o fogo, a gruta, os cogumelos, nas fotografias 76 (F, W, X), ou *ferramentas perigosas*, como o serrote, na fotografia 76 (O). Nas saídas ao ar livre, as crianças podem ainda *perder-se ou desaparecer*, como mostra a fotografia 76 (K), em que uma criança se afasta do grupo, escondida atrás de uns rochedos. Por último, as crianças também se envolvem em lutas e perseguições, com risco de se magoar⁷⁸.

Em seguida, iremos analisar alguns excertos retirados do diário de campo, discutindo os riscos implicados nas situações, suas consequências, bem como aspectos ligados à segurança.

Para começar, salientamos que, ao ar livre, as experiências com risco podem ser diversificadas tendo em conta a paisagem, também ela diversa, como podemos ler no excerto a seguir apresentado.

Já vai o Gustavo, também, no trilho de rochas da barragem. Entretanto, o César quer descer pelo “precipício” e o Simão também. Estas crianças seguem pela margem pedregosa, enquanto as outras vão pelo caminho mais liso. É interessante que uma paisagem variada proporciona experiências com vários níveis de risco e, por isso, permite experiências diversificadas e para várias necessidades de risco/segurança, como aqui, em que há um caminho mais pedregoso, irregular, exigente e outro mais liso, mais direito, mais fácil. (Diário de Campo, 20/11/2018)

Tendo em consideração as diferenças existentes no próprio ambiente, com terrenos mais e menos regulares, torna-se possível para as crianças escolher aquele que querem percorrer. Neste episódio, as crianças puderam experimentar as dificuldades de um percurso com pedras e desníveis ou, pelo contrário, escolher um mais plano e sem tantos obstáculos.

Saí para o recreio, já havia algumas crianças cá fora. O Bernardo, o Lourenço e o Raul estão a saltar da árvore, do pinheiro. Trepam por ali acima a grande velocidade, pelo tronco da árvore ou pelo escorrega e depois sobem pelos galhos até... até conseguirem e quiserem. Depois vão caminhando pelos ramos até atingirem as partes menos firmes, descendo um pouco para regular a altura do salto... e quando atingem o ponto certo entre a coragem e o medo, entre a sensatez e a insensatez, entre o demasiado alto e o demasiado baixo... aí saltam cá para baixo! Comentam a coragem, o que conseguiram, ou se se alejaram ou não, se foi mais alto ou mais baixo do que o outro. É um exercício de desafio, de afirmação,

⁷⁸ Mais informação sobre lutas na rubrica acerca de Conflitos e lutas.

de risco, de coragem, de ir até aos limites, de competição uns com os outros também. Não há adultas a intervirem junto deles. São eles que fazem tudo sozinhos. Estão adultas, alguns pais e uma educadora sentados no banco ali mesmo ao lado. Até podem estar a observar, mas não interferem na brincadeira. (Diário de Campo, 19/02/2019)

Dois vídeos realizados mostram a situação acima descrita, bem como os diálogos das crianças entre si.

O César, o Bernardo e o Lourenço estão em cima do pinheiro e avançam até à ponta dos ramos. Ali mesmo por baixo da árvore, encostado ao tronco, está o escorrega.

O César desliza pendurado num ramo e, de repente, salta para a areia.

Investigadora - Estás bem?

César – Sim. (Sorrindo)

Retira um tronco que se encontra no local para onde saltou e afasta-se, olhando para o Bernardo que aí vem.

César – Eu já estou aqui em baixo! Anda, Bernardo!

Bernardo – Estou a tentar... (Avançando pelos ramos) Ahhh! (pendurando-se)

César – Larga!

O Bernardo salta e aterra na areia. O César retira ainda outro tronco da areia, do local das quedas.

César – Vai, anda! (Para o Lourenço que aí vem).

Bernardo – Agora tu! Não é preciso teres medo!

Lourenço – Ahhh! Isto é uma maneira.. (enquanto desliza pelos ramos)

Bernardo – E é muito fixe!

Lourenço – É uma maneira que eu... ahhh (apoiando-se no escorrega)

O Lourenço apoia os pés no escorrega, descendo as escadas, agarrado a um ramo do pinheiro, até chegar ao chão.

César – Não é por aí!

Bernardo – Não! Por aí não! Isso não é saltar!

Investigadora – Ahhh! Foi giro!

César – Eu também saltei, não saltei? (Virado para mim)

Investigadora – Foi tipo tarzan, com uma liana!

Bernardo – (Virado para o Lourenço) (...) saltou?

Lourenço – Eu saltei!

Bernardo – Tu não!

Lourenço – Saltei, salt...

Bernardo – Tu não saltas dali! (Apontando para cima, para os ramos)

César – Tu penduraste-te dali até cá baixo. (Apontando com a mão)

Bernardo – Tu tens medo de saltar.

Lourenço - Não tenho, ou quê! (Dando uma chapada no braço do Bernardo)

Bernardo – Mas tu não saltaste!

Lourenço - (Dando mais uma chapada) Saltei sim, ou quê!

Bernardo - Mas não é preciso bater!

César – (Já subindo novamente pela parte de escorregar do escorrega) Vamos lá outra vez e parem de discussões! (Gritando)

O Lourenço e o Bernardo seguem-no de imediato para cima da árvore, um pela parte de escorregar e outro pelas escadas do escorrega. (Transcrição de vídeo, 19/02/2019)

Como percebemos pela transcrição do vídeo, gera-se uma discussão entre as crianças sobre o salto, ou não, do Lourenço. Enquanto o Lourenço afirma e reafirma ter saltado, o Bernardo e o César, que observaram a cena, consideram que a estratégia do Lourenço facilitou a queda, uma vez que usou os degraus do escorrega para descer. Assim, o Bernardo atribui-lhe medo, algo que perturba o Lourenço, fazendo-o reagir com duas chapadas. O César está mais interessado em continuar a treinar as proezas e rapidamente mobiliza os seus amigos para uma nova subida e descida do pinheiro. Neste episódio, de acordo com a nomenclatura de Sandseter (2007) salienta-se, uma vez mais, a categoria de risco *alturas*. A fotografia 76 (P) mostra o salto do Lourenço do pinheiro.

Nos baloiços, as crianças realizam algumas manobras para modificar a forma mais tradicional de balançar. Assim, a Maria João e o Vicente, inventam a seguinte brincadeira com risco acrescido:

Subo até à entrada onde a Maria João e o Vicente estão a andar às voltas nos baloiços. A Maria João descobriu uma maneira de fazer uma rotação diferente que consiste em o Vicente soltar um braço e ficar semi-caído enquanto rodam às voltas. Então, primeiro a Maria João faz os dois baloiços de corda entrelaçados girarem e darem muitas voltas, até quase não terem espaço para estarem sentados. Depois, ela e o Vicente soltam os pés e giram, giram, giram a grande velocidade. O Vicente, então, solta uma mão e descai para o chão. O Vicente farta-se de rir contente com a queda. A seguir voltam a enrolar novamente. A Maria João dá balanço e o Vicente vai girando no ar, rodando e enrolando a corda do seu baloiço. Enrola tanto que entala um dedo, queixa-se e choraminga, tira o dedo e fica com ele no ar, a Maria João diz-lhe que tem que tirar o dedo, mas continua a enrolar até ao limite. Depois voltam a soltar-se e giram, giram, giram. O Vicente solta a mão e, com a velocidade, deixa-se cair mais e cai mesmo, batendo com a cabeça no chão. Mas não parece estar aleijado, pára um pouco, eu pergunto-lhe se ele está bem, a Maria João pergunta-lhe se está bem, ele levanta-se e ri-se, diz que sim. A Maria João diz

“esta foi mesmo gira, tu caíste!”. Depois diz-lhe para se afastar, desenrola as cordas e volta a oferecer-lhe o baloiço. (Diário de Campo, 30/04/2019)

Como podemos analisar pelo excerto, a invenção de um modo alternativo para utilizar os baloiços acarreta um maior risco. Esse risco acrescido leva o Vicente a cair duas vezes, algo que lhe provoca riso e diverte as duas crianças. Por outro lado, o enrolar das cordas dos baloiços um no outro também o faz entalar um dedo. Assim, há aqui uma mistura entre a diversão e o risco de se magoar. Neste episódio, as categorias de risco são a *altura* associada à *velocidade*, segundo a tipologia de Sandseter (2007).

Entretanto, a Anita pergunta se querem almoçar e chama as crianças para irem buscar as mochilas à carrinha. Alguns dizem que não querem, a Bruna, o Valentim, o Guilherme e o Luís. Mas a Anita fica para trás e insiste com eles para virem. Todos pegam na sua mochila e voltamos para a tenda, vou primeiro, com os que vão à frente e a Anita fica com os que vêm mais atrás. Sentamo-nos na tenda e nós, adultas, começamos a ajudar os que precisam, os mais novos, como o Guilherme, o Luís, a Pilar, o Valentim, a Bruna e o Vicente. Há outros que comem a comida do Jardim e desta vez é a Anabela que diz que os serve, em vez de eles se levantarem e se servirem, já que estamos numa posição que não dá jeito as crianças circularem. Estamos apertados e em terreno inclinado. Depois vamos nós almoçar e, de repente, a Anita ou a Anabela apercebem-se que falta alguém! O Rodrigo! A Anita corre, só pode ter ficado lá atrás pelo caminho. Depois da duna, a Anita traz o Rodrigo pela mão, juntamente com a mochila aberta e guardanapos e coisas na mão. O Rodrigo começou a comer sozinho, desenrascado! Voltamos ao almoço... Esta situação foi um susto para a Anita. Reforça a ideia de que é preciso estar sempre a contá-los e perceber se falta alguém. O ar livre é espaçoso, cheio de esconderijos. As crianças circulam à vontade, mas é preciso assegurar que estamos todos e não falta ninguém, com frequência. Também é importante relembrar a regra: as crianças têm que estar sempre a ver um adulto e não podem separar-se do grupo. (Diário de Campo, 07/03/2019)

A possibilidade de *desaparecer ou perder-se* é também apontada por Sandseter (2007) como uma categoria do brincar arriscado. Ainda que a situação apresentada se relacione com a rotina do almoço, podemos discutir que, ao ar livre, os movimentos pelo espaço mais amplo levam a que as crianças se possam afastar do grupo e, com relativa facilidade, perder-se ou desaparecer. Assim, as adultas do Jardim A Girafa têm vindo a reforçar as regras de segurança ao longo do ano, nomeadamente chamando a atenção das crianças para que estejam sempre a ver um adulto e não se afastem do grupo de crianças. Por outro lado, as adultas devem contar o número de crianças com frequência e,

particularmente, em situações críticas como é a deslocação no espaço, que, neste episódio, levou ao desaparecimento temporário do Rodrigo.

Num percurso a pé com as crianças, estas encontram cogumelos, como mencionam as notas de campo a seguir apresentadas.

Então, vamos caminhando e a Carlota vê cogumelos, a Aida alerta para o cuidado de não lhes mexer porque podem ser venenosos, num diálogo com ela e outras crianças que se aproximaram. Mesmo assim, a Carlota toca-lhes e a Aida e eu voltamos a dizer para não o fazerem. Depois outras crianças vêm mais cogumelos e voltam a mexer-lhes, embora a Aida e eu também digamos logo para não o fazerem, que têm que lavar as mãos, que não devem tocar na boca nem na cara. De qualquer modo, parece-me que estas regras ainda são pouco levadas a sério pelas crianças que, mesmo depois de lhes dizermos o quão perigosos são os cogumelos, mexem-lhes na mesma. Mesmo não tendo oportunidade de lavar as mãos logo a seguir, como a Aida disse que deveriam fazer. Acho que estas regras elementares têm falhado, sobretudo na prevenção. Há coisas realmente perigosas que não se devem facilitar e, no meu ponto de vista, tem se facilitado. As crianças, mesmo com uma margem de liberdade significativa e com esta possibilidade de circular pelo espaço e aproveitar o tempo como querem, deveriam respeitar certas regras que são relativas à sua própria segurança. Principalmente a de não saírem da vista dos adultos, algo que, por vezes, acontece, ou tocarem em cogumelos, que também acontece, ou não pararem quando os adultos lhes pedem para o fazer (estão melhor do que no início, de qualquer forma, hoje na reunião a Aida também lembrou esta regra), ou comerem folhas que não se conhecem, que também já vi acontecer. Mas claro que a aprendizagem vai ser gradual... mesmo assim, dado a perigosidade de alguns cogumelos, parece-me demasiado arriscado não ser rigoroso no respeito por esta regra. Ingerir coisas da natureza pode ser fatal! Estarei a ser dramática? Acho que não. (Diário de Campo, 09/11/2018)

O excerto acima descreve um episódio em que as crianças se aproximam de cogumelos e tocam-lhes, desconsiderando uma regra que tem sido referida com frequência pelas adultas. A descrição mostra, também, uma reflexão minha acerca da forma como as regras são discutidas com as crianças. A margem para a liberdade das crianças parece-me, nesta situação, excessiva, uma vez que pode implicar riscos sérios para a sua saúde. Mexer em cogumelos potencialmente venenosos e depois levar as mãos à boca pode representar um perigo real e, por isso, deve ser garantido que as crianças têm essa informação e a compreendem plenamente. Além disso, lavar as mãos convenientemente ao ar livre também não é muito fácil, por falta de água corrente e sabão. Assim, é importante acautelar

questões práticas e estar na posse de materiais de limpeza adequados, como por exemplo, toalhitas descartáveis ou uma garrafa com água.

Nos preparativos para a festa de Natal, cortam-se troncos para fazer uma fogueira:

Lá fora, estão a Anabela com a Carlota, a Adelaide e o Sebastião a serrar um tronco de madeira. Está a arranjar mais madeira para a fogueira de amanhã, para a festa. Estão três crianças a segurar o tronco e a Anabela serra com energia. Depois a Adelaide experimenta serrar. (...) O Sebastião está a apanhar o serrim, a serradura da madeira. A Adelaide sentada no tronco e a Anabela a serrar novamente. Eu digo que com a serradura se fazem caminhos no presépio, a Anabela concorda. (...) Entretanto ofereço-me para serrar o tronco, mas não sou tão eficaz como a Anabela! Passado uns minutos ela pede-me a serra de volta e acelera o processo! Corta num instante, bem mais rápida do que eu! (Diário de Campo, 14/12/2018)

A Anabela está a serrar um tronco e há três crianças a ajudar a segurar. Uma das crianças quer experimentar serrar durante um tempo. Não é fácil, exige força e destreza. Uma das categorias do brincar arriscado é, precisamente, a utilização de *ferramentas perigosas* por parte das crianças, como serrotes (Sandseter, 2007). A Adelaide manifesta vontade de serrar e a auxiliar Anabela permite a experiência à criança, mantendo a supervisão próxima da actividade, como observamos na fotografia 76 (O).

Chegamos a um campo de erva alta. Há um caminho pela erva já aberto. A Aida diz que foi o Raul que o abriu. Várias crianças correm pelo meio da erva, o Daniel, a Carlota, a Andreia e o Fernando... A Anabela alerta para o facto de ela própria não conhecer aquele campo e diz que podem haver poços, que têm que ter cuidado. A Aida olha para as crianças que correm pelo campo, mas não lhes diz para pararem. Nestas situações penso bastante no Jardim Kanin, nas questões de segurança, no facto de irmos para locais que não conhecemos. Realmente, andar com crianças em territórios desconhecidos dos adultos é um risco. Sinto que falta aqui algum trabalho de preparação das adultas em relação aos espaços. Bastará uma pessoa do grupo de adultas conhecer o espaço? Ou seria melhor que todas conhecessem? E quando nenhum conhece um determinado espaço, como acontece aqui neste campo em que a Anabela alerta para a possibilidade de existirem poços? No Jardim Kanin pareceu-me que estas questões estariam mais bem acauteladas. Diferenças culturais? É preciso deixar correr riscos... mas... como dizia a educadora Ingrid “uma criança só pode correr riscos em relação a coisas sobre as quais ela própria tem controlo, subir a uma árvore, a uma rocha... mas não pode ir andar num lago gelado sem o adulto avaliar se a camada de gelo é grossa suficiente para o poder fazer, visto que a criança não tem capacidade para

avaliar isso”. Aqui é a mesma coisa: a criança não pode saber se há poços ou não, tem que ser o adulto a avaliar o terreno e a gerir isso. (Diário de Campo, 29/04/2019)

As questões relativas aos riscos e à segurança no brincar são, muitas vezes, de natureza ambígua. A sua avaliação depende dos sujeitos e das suas percepções particulares, sejam adultos ou crianças (Sandseter, 2007). Um mesmo risco não representa exactamente o mesmo perigo para todas as pessoas, sendo a subjectividade uma dimensão inerente ao processo de avaliação. Assim, o trabalho de avaliação dos riscos é ainda mais indispensável, para que as margens das dúvidas pessoais não representem perigos efectivos e lesões para as crianças. Parece ser importante dialogar sobre os riscos e perigos antecipadamente, com a equipa do Jardim entre si e também com as crianças. Por um lado, a vivência dos riscos representa benefícios para as crianças, de acordo com diversos estudos e autores (Bento, 2017; Gill, 2017; Little, 2006; Sandseter, 2009; Sandseter et al., 2020; Stephenson, 2003; Waters & Begley, 2007). Por outro lado, os limites devem ser correctamente avaliados, tendo em conta não apenas as condições físicas de um determinado contexto, mas também as características individuais de quem o vai utilizar (Little, 2006; Sandseter, 2009). Como defendem Sandseter, Little, Ball, Eager, and Brussoni (2017), deve haver um equilíbrio entre a segurança e o risco no brincar. O conhecimento antecipado do terreno do passeio afigura-se como um aspecto fundamental dessa avaliação precoce do risco. Assim, parece-nos importante que todos os adultos da equipa conheçam bem os ambientes físicos dos passeios, bem como as mudanças que neles possam ocorrer ao longo das estações. Na situação apresentada, percebemos que este campo por onde as crianças correm não é conhecido por parte da equipa, tal como sinaliza a auxiliar Anabela, alertando para uma possível existência de poços. Contudo, este aviso não conduz a nenhuma alteração de comportamento por parte das adultas nem das crianças.

Depois de um passeio exploratório cheio de aventuras, as crianças mostram os seus troféus, como podemos analisar nas notas de campo a seguir apresentadas.

Começam a chegar as crianças vindas do passeio. O Daniel mostra-me um caracol amarelo grande. A Carlota vem com as pernas todas arranhadas e pede para lhe porem um penso. O Daniel também tem uns arranhões no braço. A Anabela e a Aida contam as peripécias do grupo que foi em exploração para o meio de um mato mais denso, por isso se arranharam. Mas conseguiram abrir caminho por uns sete metros, disse a Aida com entusiasmo. A Anabela ainda queria ir às nêspersas que estavam numa árvore lá ao fundo do campo onde tinham ido de manhã, mas não conseguiram. Disse que iriam depois do lanche. (Diário de Campo, 29/04/2019)

Como evidencia o excerto acima, as explorações das crianças por territórios mais selvagens implica risco de lesão. Mas nem sempre os danos físicos e ferimentos são percebidos como negativos. Na descrição, as crianças exibem os arranhões causados pela incursão no mato sem dramatismo. A Carlota requisita apenas um penso, mas mostra as pernas arranhadas para a câmara, como se vê na fotografia 76 (M). Também é visível o forte envolvimento da Anabela e da Aida na actividade exploratória com as crianças.

Síntese

Protagonismo do Bernardo

Ao longo destas páginas, em que narrámos um conjunto de situações relativas ao risco vividas pelas crianças, salienta-se o protagonismo do Bernardo. Em muitas ocasiões, esta criança é a primeira a aventurar-se em novas descobertas, sobressaindo no grupo das Baleias, embora acompanhado por outras crianças, como a Lina e o Lourenço. Os episódios relatados ao longo da rubrica contrastam, assim, com a queda ao tanque no início do trabalho de campo e as minhas primeiras impressões precipitadas pelo incidente. Tal como afirma Sarmento (2011b) a arma metodológica da reflexividade, aliada a uma estadia prolongada no terreno, permite evitar tomar acontecimentos pontuais como representativos de um padrão mais geral.

Ligação entre brincar ao ar livre e brincar arriscado

Como temos vindo a relatar, o risco está presente no brincar das crianças, em particular no brincar ao ar livre. De acordo com diversos autores (Alden & Pyle, 2019; Bento, 2017; Obee et al., 2020; Sandseter et al., 2020; Sandseter et al., 2017; Waters & Begley, 2007) existe uma ligação estreita entre o brincar ao ar livre e o brincar arriscado.

Perspectivas acerca do risco no brincar ao longo do tempo

Os autores Sandseter et al. (2017) e Obee et al. (2020) apontam para mudanças nas perspectivas acerca de risco ao longo do tempo. Até à primeira metade do séc XX, os riscos eram vistos como naturais, fruto do azar ou do destino. A partir de 1950, verifica-se uma tendência crescente para procurar evitar ou reduzir os riscos, seja nos locais de trabalho, em casa, na escola, entre outros. De acordo com Sandseter et al. (2017), nos contextos ligados à provisão do brincar, como parques infantis e recreios, o discurso dominante passou a ser o de identificar os perigos e eliminá-los, com o intuito de

proteger as crianças. A acompanhar esta concepção, as investigações focaram-se numa visão negativa acerca do risco, com a conseqüente diminuição da oferta de desafios nos equipamentos ligados ao brincar, como salientam os autores.

Investigações mais ou menos recentes que temos vindo a referenciar (Bento, 2017; Gill, 2017; Little, 2006; Sandseter, 2009; Sandseter et al., 2020; Sandseter et al., 2017; Stephenson, 2003; Waters & Begley, 2007) têm salientado os benefícios do risco no brincar das crianças. De acordo com os autores mencionados, o facto do risco ter vindo a ser visto essencialmente como negativo nos contextos ligados à infância, restringiu as possibilidades das crianças brincarem ao ar livre, com todos os prejuízos que isso acarreta para elas. Esta é uma realidade global e vivida em muitos países, nomeadamente em Portugal (Bento, 2017; Sandseter et al., 2020). A aversão ao risco é, de acordo com os autores (Gill, 2010, 2017; Neto, 2020) um sério problema das sociedades contemporâneas que conduzem a uma redução das experiências lúdicas na infância e graves conseqüências para a saúde física, emocional e mental das crianças.

Mas as mudanças que parecem estar a ocorrer quanto à forma de perspectivizar os riscos no brincar não são uniformes, variando de acordo com múltiplos factores. Sandseter et al. (2017) descrevem como os contextos sócio-culturais têm um peso forte na visão acerca do risco e do brincar ao ar livre, como os elevados ratios crianças-adultos, os regulamentos externos restritivos, a pobreza dos ambientes exteriores ligados à infância, a diminuta compreensão por parte dos educadores relativamente aos benefícios do risco no brincar ou o medo de litígios. Podemos perceber que esta visão negativa acerca do risco no brincar se encontra ancorada em aspectos que conduzem a uma efectiva dificuldade em proporcionar às crianças a vivência do risco num contexto de segurança, como iremos aprofundar mais à frente.

Categorias e características do brincar arriscado

Num estudo de Stephenson (2003), a autora examina o comportamento de correr riscos em crianças de idade pré-escolar, identificando alguns aspectos concretos como: o tentar algo nunca antes feito, estar no limite do *fora de controlo*, alturas, velocidades e ultrapassar medos. Refere algumas actividades que podem proporcionar esta sensação, como andar no escorrega, andar de baloiço e o andar de bicicleta.

A investigadora Sandseter (2007), baseada em alguns estudos anteriores, como o desta autora, bem como nas evidências encontradas no seu estudo, desenvolve o conceito de *brincar arriscado*, propondo a sua divisão em categorias. Estas categorias incluem: 1) Alturas; 2) Velocidades; 3) Ferramentas

perigosas; 4) Elementos perigosos; 5) Jogos de lutas e perseguições; 6) Desaparecer ou perder-se. De acordo com o seu estudo, a categoria que mais se salientou foi *alturas*, algo que também podemos constatar neste estudo, como se evidencia nos episódios mencionados ao longo das últimas páginas, pelas fotografias e descrições analisadas.

A mesma autora, mais tarde, descreve outras características do brincar arriscado, destacando as suas componentes ao nível ambiental e individual (Sandseter, 2009). Assim, o risco deve ser visto como uma conjugação destes dois factores. Little (2006) alerta para o foco quase exclusivo nas características ambientais relativamente às estratégias de prevenção de lesões, sobretudo ao nível do espaço e do equipamento. Como consequência, verifica-se o esquecimento e desvalorização dos aspectos comportamentais, relacionados com o modo como os indivíduos percebem e lidam com o risco.

Efectivamente, a subjectividade é um elemento inerente ao conceito de risco (Sandseter, 2009). Mesmo na posição de investigadora, eu expressei a minha subjectividade ao longo deste relato acerca da percepção do risco. É notório o meu envolvimento com as situações vividas, ligado a esta subjectividade na interpretação dos riscos. Por vezes motivada pela ausência de outras adultas, outras vezes por sentir que o nível de risco ultrapassava os *limites razoáveis*. Mas quem é que define a razoabilidade dos limites? Olhando para trás, penso: mas porquê que interferi tanto? Porque não deleguei essa avaliação na Emília, nas educadoras e nas auxiliares? Algumas vezes, porque os meus limites pessoais foram abalados e, simplesmente, não consegui permanecer indiferente, numa posição de *mera observadora*. Outras vezes, senti que, enquanto adulta ali presente, seria mais uma pessoa responsável pelo grupo e pelas crianças. Uma delegação de responsabilidade implícita e não formalizada, nem requerida pela instituição. Considerando a natureza da proposta pedagógica voltada para o ar livre, com a utilização de espaços amplos que permitem que o grupo esteja mais disperso, acaba por ser natural contar com todos os adultos presentes para acompanhar as crianças, o que me inclui nessa tarefa. Estas dúvidas e dilemas, já abordados anteriormente⁷⁹, são próprios da metodologia etnográfica, que implica a presença prolongada do investigador no contexto de observação participante e o estabelecimento de relações com as crianças e com os adultos, que necessariamente modificam as dinâmicas existentes (Sarmiento, 2011b).

Gill (2017) define alguns termos ligados à gestão do risco no brincar ao ar livre, salientando a emergência de uma abordagem baseada na *Avaliação Risco-Benefício*⁸⁰. O autor distingue *segurança*, *perigo*, *risco* e *lesão*, numa tentativa de clarificar e objectivar a forma como são entendidos. No seu

⁷⁹ No capítulo IV, sobre as Opções Metodológicas, na rubrica Desafios e dilemas no terreno.

⁸⁰ No original em inglês: Risk Benefit Assessment (RBA).

entender, *segurança* é uma palavra ambígua, com significados diferentes para pessoas diferentes, desde a ausência total de risco de lesão, ao cumprimento das regras da indústria ou a um nível de risco abaixo do aceitável. O termo *perigo* aponta para fontes potenciais de danos físicos ou lesões. Deve ser avaliada qual a dimensão do perigo em causa, uma vez que qualquer coisa pode ser, eventualmente, perigosa. O conceito de *risco* envolve uma probabilidade de ocorrer um resultado adverso, como uma lesão ou um ferimento. Na gestão do risco, deve ser avaliada qual a severidade do resultado negativo e probabilidade de este acontecer. A palavra *lesão* indica uma consequência negativa.

Como evidenciam Sandseter et al. (2017), o maior risco é não deixar correr riscos, uma vez que um ambiente demasiado seguro e aborrecido, leva a riscos maiores, pelas alterações na percepção do próprio risco.

Benefícios do risco observados nesta investigação

De acordo com as observações realizadas e subsequente discussão, percebemos como o risco não pode e não deve ser totalmente eliminado do brincar das crianças. O risco está naturalmente presente, em particular no brincar ao ar livre, como advogam os autores já mencionados. Subir e descer árvores, muros e outras estruturas, correr e movimentar-se livremente pelo espaço, contactar com elementos como água, fogo, grutas, animais ou vegetais, manusear ferramentas, poder esconder-se ou brincar sozinho, fazer jogos de luta com os amigos, entre muitas outras, são experiências que fazem parte das vivências das crianças, em particular ao ar livre. Assim, todas estas actividades apresentam riscos para as crianças, porém também enriquecem o seu léxico do brincar e permitem viver as culturas próprias da sua infância.

Perspectivas sobre riscos e segurança

Contudo, parece-nos importante trazer para a discussão acerca do risco a forma como este deve ser gerido em equilíbrio com os aspectos ligados à segurança das crianças, em sintonia com o que os autores defendem (Gill, 2017; Little, 2006; Sandseter, 2009; Sandseter et al., 2017; Stephenson, 2003). A ênfase nos resultados compensatórios do comportamento de correr riscos podem provocar um excesso de confiança por parte das crianças ao realizarem a avaliação do mesmo, como discute Little (2006). Argumentamos que, também para os adultos, o destaque nos benefícios de correr riscos no brincar pode levar a uma desvalorização de eventuais fontes de lesão física. Nem todos os riscos representam o mesmo nível de perigo e defendemos que essa avaliação deve ser realizada pelos

adultos em contexto de jardim de infância. De acordo com as nossas observações, podemos perceber essas diferenças: subir a uma estátua seca não representa o mesmo perigo que subir à mesma estátua molhada pela chuva; brincar perto da água com supervisão ou sem supervisão pode trazer resultados completamente diferentes; percorrer locais com fraca visibilidade e desconhecidos representa um risco acrescido.

Assim, a tónica nas questões de segurança não deve ser esquecida. A vivência de riscos pelas crianças deve acontecer em ambientes de segurança, proporcionando experiências ao ar livre desafiantes, mas também confortáveis para todos (Bilton, Bento, & Dias, 2017; Little, 2006; Sandseter, 2009). Se, por um lado, devemos valorizar a presença de desafios e de riscos nas brincadeiras das crianças, por outro lado, não o podemos sobrestimar, ignorando ou menosprezando as suas possíveis consequências negativas através de comportamentos menos sensatos. Tal como refere a autora Sandseter (2009), o brincar arriscado implica a possibilidade de ocorrência de danos físicos, que podem, até, em alguns casos, ser fatais. Como apontam as autoras Little (2006) e Stephenson (2003), as possibilidades de ocorrência de lesões e danos físicos devem ser minimizadas, sem, contudo, eliminar os elementos desafiantes e as oportunidades de correr riscos nas brincadeiras das crianças ao ar livre.

De acordo com Nilsen (2008), a imagem de criança robusta salienta-se na sua ligação ao ar livre e à natureza. A autora afirma que nos países nórdicos, a educação de infância promove o contacto com ambientes naturais, em que as crianças são confrontadas com adversidades próprias da natureza, seja o clima rigoroso, terrenos acidentados ou outros elementos desconfortáveis. A expectativa é que sejam fortes e resilientes, capazes de lidar com os problemas que surjam, encontrando soluções. Para Nilsen (2008), esta visão encontra-se em sintonia com o paradigma da competência da criança, ligado à Sociologia da Infância e à Convenção, que se opõe ao da criança incompetente, incompleta e em desenvolvimento, veiculada, particularmente, pela psicologia do desenvolvimento. Argumentamos que esta perspectiva não nos deve confundir e anular a consideração pelas condições específicas da criança, inerentes à sua imaturidade biológica e maior dependência de um cuidador, como assinala Grindheim (2017). De igual modo, Bae (2015) alerta que considerar as crianças autónomas e competentes pode levar-nos a subestimar as suas dimensões mais vulneráveis e dependentes.

As diferenças culturais na percepção de risco, que depois condicionam a actuação dos adultos junto das crianças, também se relacionam com os diferentes níveis de segurança efectivamente sentidos nos diferentes países. Num estudo de Sandseter et al. (2020), os autores analisam como o trânsito urbano é uma barreira à permissão por parte dos adultos à mobilidade independente das crianças em zonas urbanas, particularmente nos países do sul da Europa analisados, como Portugal e Grécia. Nos países

nórdicos esta barreira não é apontada com tanta frequência pelos pais. Os autores realçam, assim, a necessidade de investimento em mudanças no planeamento das cidades que criem condições para as crianças poderem usufruir do ar livre em segurança. De acordo com Sandseter et al. (2017), os factores que levam à minimização do risco no brincar são, também, os elevados ratios, regulamentos externos restritivos, ambientes pobres e sem recursos e a falta de compreensão dos educadores acerca dos benefícios do brincar arriscado ao ar livre, ou seja, o contexto sociocultural.

Assim, queremos aqui reafirmar a máxima importância do equilíbrio entre risco e segurança na gestão da responsabilidade que, forçosamente, cabe ao adulto.

Aspectos de segurança no Jardim Kanin

De acordo com os dados gerados e analisados, verificamos a importância de os adultos conhecerem antecipadamente e com detalhe os territórios para onde vão com as crianças nas saídas do Jardim. Como percebemos pelos episódios da queda do Bernardo ao tanque e das crianças que correm por um campo que as adultas desconhecem, parece crucial que a equipa esteja na posse de toda a informação disponível acerca dos contextos onde vão nas saídas com as crianças. Ao ar livre há sempre imprevistos, em particular nas saídas a ambientes exteriores ao jardim, por isso o conhecimento prévio do terreno permite saber onde estão os perigos e como os podem gerir com as crianças. Ao longo do trabalho de campo no Jardim A Girafa não registei nenhuma reunião entre adultas ou deslocações conjuntas prévias para reconhecimento dos terrenos. Percebi que muitos deles já são locais habituais dos passeios semanais ao longo dos anos, porém, a equipa muda e algumas das adultas que chegam de novo não conhecem antecipadamente os sítios. Assim, apenas os podem avaliar no momento em que lá se encontram, já com o grupo de crianças. Nestas circunstâncias, geralmente, apenas uma das adultas conhece o local. Por outro lado, podem ocorrer mudanças nos territórios, como no episódio do tanque, ou alterações nos percursos, como no dia em que atravessam o campo de erva. Estas mudanças levam os grupos a contactarem com aspectos desconhecidos.

Para além da avaliação dos riscos relacionados com os dimensões ambientais, existe ainda a componente individual, ligada à percepção dos riscos pelas crianças e suas características pessoais na gestão dos mesmos (Little, 2006; Sandseter, 2009). Os riscos não são percebidos por todos de forma homogénea nem representam o mesmo perigo para todos. Assim, abordar a temática dos riscos e geri-los com as crianças reveste-se igualmente de elevada importância. De acordo com os nossos registos, a tónica nas questões de segurança, através de realização de reuniões com as crianças, intensificou-se

depois do incidente da queda ao tanque, não tendo registado nenhuma abordagem anterior em reuniões com os grupos de crianças.

De acordo com os dados gerados, as medidas de segurança adoptadas no Jardim A Girafa foram:

- Na reunião com os pais, a directora Emília alerta acerca da possibilidade de ocorrência de acidentes⁸¹;
- Conversa com as crianças, após a queda do Bernardo ao tanque;
- Contagem das crianças antes e durante os passeios, várias vezes, principalmente nas mudanças de espaços;
- Conversas com as crianças durante os passeios: sobre cogumelos, plantas, afastar-se do grupo, entre outros.

O que está por fazer em matéria de segurança

Bilton et al. (2017) referem-se ao conforto que adultos e crianças devem sentir quando estão em situações de risco, ao ar livre. A supervisão afigura-se como um elemento chave na prevenção de lesões, de acordo com Little (2006), sendo também apontada como factor de segurança por Sandseter (2009). Entre os zero e os quatro anos, a supervisão deve ser constante; dos cinco aos sete anos, a supervisão deve ser quase constante, ou seja, um a cinco minutos no máximo sem supervisão, para situações de grau de risco moderado (Little, 2006).

Defendemos que as regras de segurança devem ser abordadas com mais consistência nas rotinas do jardim de infância, num diálogo efectivo e preventivo entre a equipa educativa e com as crianças acerca dos riscos e perigos.

Consideramos pertinente a realização de uma análise mais detalhada sobre os aspectos envolvidos no episódio da queda do Bernardo ao tanque, que constitui o incidente mais significativo ao longo do trabalho de campo. De acordo com Dallat, Salmon, and Goode (2015), existe uma avaliação inadequada dos riscos em programas *outdoor*, que pode conduzir a consequências negativas. Os autores descrevem modelos sistémicos de avaliação do risco, em que vários níveis estão implicados, desde o mais global ao mais local. Os autores referem-se especificamente a um modelo que analisa os riscos desde níveis mais abrangentes, passando pelo corpo governativo, as entidades reguladoras, o governo local, as escolas e pais, os órgãos de decisão e gestão, as decisões e acções dos líderes participante e outros actores e, por fim, o equipamento, ambiente e condições meteorológicas. Na investigação conduzida por Dallat, Salmon, and Goode (2015), participantes do estudo apenas identificam os riscos relativos aos níveis mais locais e imediatos, como o equipamento, ambiente,

⁸¹ Este alerta não foi registado no Diário de Campo.

condições meteorológicas e decisões de líderes e participantes. Porém, apontam para a importância de avaliar perigos relativos aos níveis mais globais, bem como identificar riscos combinados de vários níveis e, também, identificar riscos potenciais e riscos prováveis. No seu estudo, os autores referem um acidente mortal que ocorreu na Austrália por incorrecta avaliação do risco. A situação aconteceu durante uma saída com um grupo de estudantes a uma zona de barragem e os professores que os acompanhavam pensavam que o local era apropriado para nadar e tinha um nadador salvador. Deste modo, supuseram, erradamente, que as condições relativas a um nível superior de gestão estavam garantidas, sem as avaliar realmente. Além disso, argumentamos que está em causa uma delegação de responsabilidade em terceiros, algo que nos parece especialmente importante considerar na avaliação dos riscos e segurança.

No caso da incidente da queda ao tanque, podemos constatar que a justificação da educadora Emília para a sua desatenção refere ter por base a avaliação de outra entidade, no caso, da educadora Mónica, realizada no dia anterior. Parece, ainda, concorrer para o incidente uma transferência pouco clara e não explícita de responsabilidades entre uns e outros. Ou seja, pela minha parte, assumi que as adultas do Jardim estavam cientes da brincadeira no tanque e que esta estaria a decorrer dentro dos padrões normais para as crianças. Da parte das adultas do Jardim, podemos assumir que estas, provavelmente, delegaram em mim a avaliação e supervisão da actividade.

A experiência vivida pode trazer-nos algumas orientações importantes acerca dos procedimentos de segurança ao ar livre. De forma clara, mostra-nos como é necessário em todas as etapas assegurar o conhecimento acerca da entidade ou pessoa responsável pelo grupo de crianças, bem como o diálogo entre a equipa nos momentos de transferência de responsabilidade. Além disso, as saídas ao exterior do Jardim implicam contacto com espaços geridos por entidades terceiras, como parques, quintas, entre outros. Neste sentido, tal como defendem Dallat, Salmon, and Goode (2015), torna-se central avaliar riscos associados a condições geridas por essas entidades, tal como existência ou não de um guarda, esvaziamento ou enchimento de um tanque, existência ou não de vedações, realização de obras, escavação de buracos ou deterioração por vandalismo, para citar alguns exemplos.

Assim, consideramos importante agir pela prevenção, dialogando, conhecendo e avaliando os espaços antecipadamente, mas também no momento. Esta avaliação deve elencar os seus perigos e riscos, com base nas características e categorias elencadas por Sandseter (2007; 2009), mas acrescentando outras que se considerem pertinentes. Além disso, como defendem Dallat, Salmon, and Goode (2015), devem ter-se em consideração os riscos e perigos associados não apenas às esferas imediatas de acção, mas também às mais globais, bem como a existência de riscos combinados.

Podemos apontar como exemplos:

- Alturas: desniveis, muros, ravinas, poços, árvores, entre outros;
- Velocidades: brincadeiras das crianças, andar de bicicleta, corridas, andar de baloiço, entre outras;
- Elementos perigosos: água, fogo, grutas, poços, rios, riachos, lagos, tanques, cogumelos, plantas tóxicas, animais selvagens ou desconhecidos, carraças, abelhas, tráfego, paus, pedras, objectos pesados, estruturas danificadas, entre outros;
- Ferramentas perigosas: facas, serrotes, tesouras, cordas, entre outros;
- Jogos de luta e perseguição: conflitos, bater, lutas com paus e pedras, entre outros;
- Perder-se/desaparecer: esconder-se, zonas sem visibilidade, montes, vegetação densa, espaços sem vedações, entre outros.

Pela parte dos adultos, consideramos serem comportamentos de segurança:

- Conhecer bem os locais antecipadamente e avaliar os potenciais riscos;
- Fazer curso de primeiros socorros;
- Estabelecer regras e comportamentos de segurança com as crianças, antecipadamente;
- Reforçar as regras e comportamentos de segurança, no momento;
- Estabelecer limites espaciais com as crianças;
- Supervisionar todo o grupo, espalhando os adultos para acompanharem todas as crianças;
- Contar as crianças com a regularidade necessária;
- Estar na posse dos contactos dos pais e outros relevantes;
- Ter sempre dois telemóveis carregados disponíveis no grupo ou por cada adulto;
- Ter um kit de primeiros socorros;
- Entre outros aspectos que se considerem importantes.

Enquanto adultos, devemos, também, garantir que as crianças conhecem e praticam comportamentos de segurança acordados, como:

- Estar sempre a ver um adulto;
- Não se afastar dos seus amigos e do grupo;
- Não colocar plantas desconhecidas na boca;
- Não mexer em cogumelos;
- Não se aproximar de animais desconhecidos;
- Cumprir regras de segurança ao circular em zonas de tráfego;

- Outras que se considerem pertinentes.

Diferenças entre o Jardim Kanin e o Jardim A Girafa

As diferenças sentidas na vivência dos riscos, de acordo com as observações realizadas no Jardim Kanin e no Jardim A Girafa, relacionam-se com factores ambientais e subjectivos. Dos factores ambientais do Jardim Kanin, salienta-se, por exemplo, a baixa intensidade do tráfego automóvel e a baixa densidade populacional. A localização do Jardim Kanin insere-se numa zona verde, próxima da Universidade e junto ao fiorde, com amplas zonas verdes e algumas habitações. Os caminhos mais próximos são utilizados sobretudo pelos habitantes, ficando a estrada com trânsito bem afastada do local. No Jardim A Girafa, ainda que a rua que dá acesso directo à instituição não tenha trânsito, bem perto passa uma rua de acesso principal bastante movimentada, próxima do centro da cidade. Os locais visitados em ambos os jardins são, de forma geral, já conhecidos da equipa, pois são visitados numa base regular. No Jardim A Girafa observámos, ainda assim, algumas excepções a esta regra, o que conduziu a riscos acrescidos, como já referenciámos acima.

Relativamente aos factores subjectivos, podemos salientar o ratio mais elevado do número de adultos face ao número de crianças no Jardim Kanin, com uma adulta por cada cinco a seis crianças. No Jardim A Girafa, o ratio mais frequente é de uma adulta por cada sete a oito crianças nas saídas ao exterior.

2.6 – Iniciativas e acções das crianças – Explorações e descobertas

As crianças cantam assim:

“Os exploradores vão para a selva,
Procuram crocodilos, tigres e cobras,
Mas vão com cuidado a olhar muito bem,
Nunca se sabe o que pode aparecer.”

Ao ar livre, na natureza “nunca se sabe o que pode aparecer” e, assim, uma das actividades em que as crianças se envolvem com elevada frequência é a exploração do ambiente próximo em que estão. Durante esta actividade exploratória, as crianças fazem numerosas descobertas. Como descrevem as autoras Bilton et al (2017) o ar livre e a natureza proporcionam um ambiente rico em estímulos e sensações para as crianças, que contribuem para o desenvolvimento de experiências de surpresa,

admiração e ligação ao mundo natural. As crianças exploram o espaço com o próprio corpo e seu movimento, através de iniciativas que surgem, sobretudo, por moto próprio. O impulso para as acções está na criança, dentro da criança, que olha e sente o lugar onde está e vai ao seu encontro. Tal como já foi desenvolvido anteriormente, a Teoria das Affordances (Gibson, 1979; Waters, 2017) discute como o ambiente convida os seres, em particular as crianças, a desenvolverem certas acções. Seguindo a mesma linha, consideramos que esse processo implica a exploração dos ambientes físicos e descoberta de objectos, seres vegetais ou animais, sejam eles de maiores ou menores dimensões, que captam o interesse da criança e a convidam a interagir com eles.

No excerto seguinte, mostramos como o momento inicial dos passeios é pródigo em explorações.

Logo que as crianças saem da carrinha começam a explorar o local. O Daniel encontrou um pau e fica com ele na mão. A Carlota e a Adelaide vão até aos canteiros ao lado do estacionamento. Mas, logo a seguir, a Anabela e a Aida encorajam as crianças a porem-se a caminho do parque, com as mochilas às costas, algum cuidado para circular pela zona mais interior do estacionamento, longe da circulação de carros. (...) Ali ao lado está água a correr, numa pequena queda de água, com vedação, onde as crianças também vão, captada a sua atenção pelo som da água. Há também um buraco escuro de pedra, no meio das pedras, que algumas crianças vão espreitar, ver o que há lá dentro. Poderia haver morcegos, diz o Raul. As crianças ao chegarem a um local diferente começam instantaneamente a explorá-lo. É difícil conter este ímpeto e também é desnecessário tentar encorajá-lo. A curiosidade natural parece não precisar de estímulo adulto. Nem todas se deslocam a todos os sítios ao mesmo tempo, nem os adultos “dão uma aula” a partir de cada momento de exploração que surja. Mas, sem dúvida que há uma acção adulta que favorece ou não esta curiosidade e consequente exploração. Neste caso, como em muitas outras situações aqui no Jardim, os adultos dão algum tempo para exploração espontânea. Mas quanto? Muito? Pouco? Poderia ser mais? Ou já exageram? São questões difíceis de quantificar. É certo que ao pé de um estacionamento, onde há carros em circulação e perto da estrada, esta exploração não tem tanta margem para acontecer, temos que mudar de sítio e os adultos hoje, como em outras circunstâncias semelhantes, levam rapidamente as crianças para outros locais, cortando algumas explorações que elas estejam a fazer no momento. Mas, estando em ambiente mais tranquilo há algum tempo para explorar. Poderia ser mais? Talvez. (...) De qualquer forma, muitas vezes as adultas param com o grupo, dão atenção a qualquer coisa que capta uma criança, dialogam sobre algum interesse. As adultas, tanto a Anabela como a Aida, também chamam a atenção para alguma coisa que vejam. No entanto, como eu já disse não “dão aula”, não chamam todas as crianças, não exigem silêncio para elas falarem, não falam tudo sem deixar as crianças falar. São mais momentos de conversa informal e espontânea, que surge tanto por iniciativa das adultas como das crianças. (Diário de Campo, 25/01/2019)

Na relação das crianças com o espaço e os elementos que nele se incluem, emerge esta predisposição das crianças para explorar, um ímpeto que, aliado à curiosidade, natural parece dispensar intervenção adulta. A atitude do adulto atento e responsivo é importante, tal como defendem Bilton et al. (2017), porém, as autoras também alertam que o excesso de informação pode ser prejudicial. Esta posição de equilíbrio entre a presença plena do adulto junto das crianças, atento, disponível, sensível e responsivo, mas que, simultaneamente, dá espaço, tempo e liberdade, permitindo às crianças serem elas as protagonistas das experiências, afigura-se como um pilar da relação pedagógica, em particular ao ar livre. Como mencionam as notas de campo acima, os adultos não uma “dão aula” sobre cada descoberta das crianças, permitindo que o diálogo flua de forma informal e espontânea. No seu estudo, Alden and Pyle (2019) referem a importância do papel do adulto no brincar ao ar livre, evidenciando um espectro de atitudes que vai desde a não-intervenção até à intervenção activa, passando por diversas posições intermédias, colocando questões, lançando desafios e envolvendo-se nas brincadeiras das crianças.

Explorações pelo espaço

Boa parte das explorações ao ar livre acontecem através da movimentação das crianças pelo espaço.

As crianças começam logo a circular por ali e a explorar o local, correndo pelo pinhal até lá ao fundo, que é todo plano e com bastante visibilidade. Pegam em paus e movimentam-se bastante. Parece que estão a fazer um reconhecimento do território: correndo de um lado para o outro medem o espaço, pegando em materiais vêem o que há disponível para brincarem. É uma espécie de levantamento de recursos. (Diário de Campo, 29/04/2019)

As imagens abaixo mostram descobertas territoriais das crianças nos locais de passeio.



A



B



C



D



E



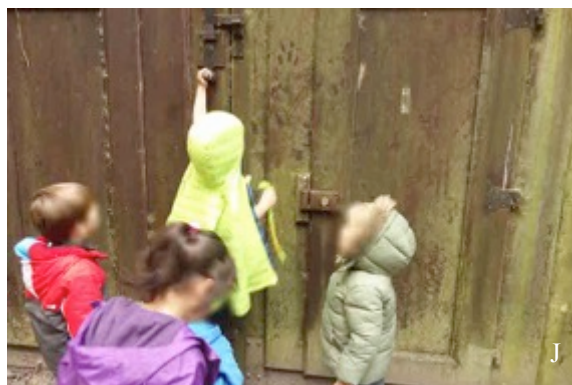
F



G



H



Fotografias 77 (A, B, C, D, E, F, G, H, I, J, K, L, M, N): Crianças em explorações pelo espaço (fonte: autora, entre 10/2018 e 04/2019)

Na primeira fotografia, as crianças estão num passeio exploratório pelo Pinhal, lugar da saída desse dia. Contudo, há ligação entre o Pinhal e o Areal. Assim que se aproximam e vêem o Areal, as crianças correm para lá com entusiasmo, como mostra a fotografia.

A segunda imagem refere-se ao passeio à Quinta das Castanhas e mostra como as crianças descobrem um canal, decidindo explorá-lo. De acordo com as notas de campo:

Depois vêem um riacho que corre por um canal e tem uma ponte. Sentam-se na ponte, começam a descer para o canal. A Emília, entre risos e algum agrado ao mesmo tempo, diz qualquer coisa como “lá

estão eles inventar outra vez!” e diz-lhes também em tom de brincadeira “olhem que não vão para o túnel que temos que vos ir apanhar à Praia!”. A ponte dá origem a um túnel onde passa o canal com água. Não é muita água. E as crianças exploram o sítio com segurança, sem confusão. A Emília diz “e como é que sobem daí depois?” e tem uma ideia: vê um escadote encostado ao muro e vai buscá-lo. Coloca o escadote no canal e agora as crianças podem subir e descer tranquilamente. Fazem-no várias vezes. O Simão sobe as escadas todas, mais acima, até, do que seria necessário. Mas vão treinando e experimentando sem que ninguém lhes diga o que fazer e como. (Diário de Campo, 23/10/2018)

Como podemos perceber pelo trecho acima, as crianças tomam a iniciativa de descer ao canal escavado no chão. A educadora Emília emite um aviso, gracejando, e, simultaneamente, faculto o escadote, acrescentando potencialidades à brincadeira. As crianças brincam e exploram aquele contexto de forma segura, mesmo contendo alguns elementos de risco, como a altura do canal, o túnel contíguo e o escadote. Porém, a exploração acontece de forma tranquila, parecendo haver um equilíbrio entre os elementos potencialmente perigosos e o modo como as crianças os exploram.

Neste mesmo dia, o intuito é apanhar castanhas. A educadora Emília sobe, então, ao telhado de uma garagem e varre os ouriços cá para baixo, onde as crianças os conseguem apanhar, tal como descrevemos em seguida.

Junto à garagem, a Emília lá em cima empurra as castanhas, ouriços e folhas pelo telhado fora e, entretanto, as crianças e nós, adultas, apanhamos. As crianças apanham a chuva de folhas que cai de cima do telhado, saltam para cima do tractor, apanham a maria-café. A quantidade de actividades que as crianças fazem paralelas à actividade principal, que seria aqui apanhar as castanhas, é significativa e representa tudo aquilo que o adulto não consegue prever nem objectivar, mas que será onde está, porventura, a maioria das aprendizagens e daquilo que a criança vive e experiencia enquanto cultura infantil. (Diário de Campo, 23/10/2018)

De acordo com o excerto, apesar de a actividade programada ser a apanha das castanhas, percebemos como as crianças utilizam outros recursos disponíveis para desenvolverem brincadeiras pela sua própria iniciativa. Salientamos, também, a fotografia 77 (C), que mostra o Gustavo, o Filipe e a Lia junto a um tractor a brincarem e investigarem a máquina que lhes capta a atenção. Estas actividades, embora aconteçam de forma paralela ao que foi programado, são momentos que as crianças vivem com intensidade, tendo um papel especialmente activo, já que são da sua iniciativa e

autoria. Consideramos a pertinência do estudo de Theobald (2013), que salienta como ter uma ideia para uma brincadeira representa para as crianças um argumento de posse e controlo sobre a mesma. Num passeio à Quinta Antiga, as crianças encontram uma porta que dá acesso a uma cave escura, como a descrição seguinte apresenta.

Pousamos as coisas nos bancos de pedra. E as crianças começam logo a brincar e a explorar. Fomos dentro de uma cave ali ao lado que está protegida com um portão fechado com um cadeado... mas afinal o cadeado está aberto. Entram, a Emília a liderar (...), e vão até lá ao fundo, está um pouco escuro, passam por uma cadeira “do rei”, dizem algumas crianças. Saímos. Vamos pelo caminho ao pomar. (Diário de Campo, 16/10/2018)

Apesar do cadeado parecer fechado, as crianças conseguem abri-lo e vão pelo túnel escuro, com a educadora Emília, explorando aquele local misterioso. A fotografia 77 (E) mostra a entrada da cave. A imaginação das crianças aumenta ao verem uma cadeira que lhes parece digna de um rei.

Num percurso a pé pela Quinta Agrícola, as crianças param a observar um homem que está a cortar erva com uma máquina, semi-escondido atrás da vedação e da vegetação. A fotografia 77 (F) e o trecho a seguir mostram como a situação capta a atenção das crianças.

Neste trajecto, há um homem a cortar erva com uma máquina, pelo qual o Joel, mas também o Rodrigo e o Valentim se interessam e ficam a observar por algum tempo. (Diário de Campo, 17/01/2019)

Este episódio, aparentemente simples, mostra como as crianças param e dirigem o seu foco para uma actividade que lhes desperta a curiosidade, ficando atentas ao que está a acontecer.

Na Quinta Antiga, as crianças exploram um ambiente rico tanto em elementos naturais como construídos. Como podemos ler a seguir, as crianças descobrem um lugar particularmente atractivo:

Vamos, então, para outro átrio, a Emília diz que era ali que estavam os cavalos. As crianças batem às portas fechadas, espreitam às janelas, exploram o espaço. Entretanto a Emília chama para irem a outro lugar, mas já o Gabriel, o Tomás, a Lina, a Vanessa estão a correr para um canto (...), eu vou atrás deles, vejo uma placa a dizer cisterna. Medo! Pânico! Susto! “PAREM”. Não pararam nada, eu corro a apanhá-los, já a imaginar o pior! Mas também me lembrei que aquilo é um local público e que normalmente os sítio humanizados têm grades de segurança. Chego lá, vejo as arcadas, um tanque quase sem água, interior, escuro, as crianças estão fascinadas. Quero que elas voltem, tenho medo que aquilo seja uma

tampa frágil. Entretanto, vem a Emília com o resto das crianças. E lá ficamos a ver o espaço. As crianças sobem para lá, andam, gritam, ouvem o eco. Umas vão mais lá para o fundo, mas a Emília diz-lhes que não o façam, mas elas vão um pouco mais e mais. O tanque não é fundo e o eco que aquilo faz, as crianças todas a quererem subir e experimentar, chapinar, gritar. Depois saímos, a Lina quer ficar lá mais um pouco, fica para trás, mas a Emília diz que vamos embora, ela fica. Claro que passados uns segundos já está ao pé de nós. (Diário de Campo, 11/10/2018)

A Quinta Antiga tem muitas estruturas para as crianças explorarem e eu assusto-me a ver as crianças a correrem na direcção da placa que diz “Cisterna”. Contudo, a Quinta Antiga e os seus recantos já são bem conhecidos pelas adultas do Jardim e também por algumas das crianças, em particular as que já o frequentam desde o ano anterior ou mesmo antes. Assim, o meu susto revela-se exagerado quando, a seguir, todo o grupo ali se junta numa experiência intensamente sensorial, proporcionada por aquela cisterna. Como podemos observar na imagem 77 (G), há que subir um muro para entrar na cisterna e muitas das crianças fazem-no. Lá dentro, a escuridão contrasta com o ambiente luminoso cá fora e sente-se o frio gelado que exala das pedras e da água ali armazenada. Quando entram e falamos, as crianças começam a ouvir o seu próprio eco, reverberado pelas arcadas altas. Então, ali vivem um conjunto de sensações fortes associadas ao escuro, ao frio e ao som. As explorações que este contexto específico permite às crianças são bem diferentes de outros, pelas suas características tão particulares.

No dia em que o grupo das Baleias vai visitar a Quinta das Abóboras, a quinta dos pais da Vanessa, as crianças exploram aquele território novo, para elas desconhecido, já que não é um espaço habitualmente frequentado pelo Jardim. Como descrevemos abaixo, as crianças encontram um escadote encostado a uma parede e começam a subir lá acima, de onde podem ver o que há do outro lado.

Depois as crianças voltam ao pé do poço. Entretanto, entram numa casinha mesmo ao lado, sem telhado, onde está um escadote. A Célia está com elas e incentiva-as a explorar por ali. Começam a subir ao escadote (...). Então, a Célia está ali com elas a segurar o escadote, a perguntar o que vêem do outro lado. Depois de descer, o Bernardo vai do outro lado da casa, onde há um alpendre e vários sacos que cheiram mal, talvez estrume. Ele começa a abrir gavetas de um móvel velho, eu vejo vários sacos, parece veneno para ratos, mas pode nem ser. Digo-lhe para não mexermos ali, que ali cheira mal, são as coisas dos pais da Vanessa e não devemos mexer. Saímos dali. (Diário de Campo, 25/10/2018)

Um espaço diferente oferece novas possibilidades de exploração às crianças e, assim, elas demonstram vontade de subir ao escadote. A educadora Célia estimula o espírito de curiosidade das crianças e apoia a sua decisão, ficando a segurar o escadote cá em baixo. O Bernardo sobe e vê o que há do outro lado da parede. Lá de cima, a visão sobre o terreno é diferente, o que permite conhecer outras perspectivas. Depois de descer, vai ao outro lado da casa explorar um pouco mais de perto. Eu modero a exploração por motivos de segurança.

Uma vez mais, o grupo das Baleias está na Quinta Antiga e, apesar de ser um contexto bastante conhecido por todos, parece haver sempre muito para ver e explorar.

Vamos pela entrada, onde há estátuas, e paramos numa com as crianças a ver o que parecem ser moedas. Mas estão presas, coladas, não saem. Depois avançamos pelo caminho, para cima. Passam carrinhas da quinta por nós. Lá mais em cima, há um tanque e o Bernardo mede a profundidade com um pau que mergulha lá. Avançam para um átrio, vêem uma placa com indicações e a Anita lê o que lá está. Algumas crianças aproximam-se das portas e batem com as maçanetas. As portas têm maçanetas em forma de animais. Depois avançam para outro tanque. Ali, o Bernardo e o Lourenço mais uma vez mergulham os paus para verem a profundidade. Dizem que este é fundo. O Bernardo vê, então, uma pedra no chão com uma pega e quer puxar. Puxa com força, para levantar a pedra, mas é difícil. Tenta uma e outra vez, até conseguir levantar um pouco. As crianças pensam que será uma entrada secreta. Mas ele volta a levantar um pouco mais e vêem que está lá um aparelho. A Anita observa, mas não as impede de fazer a exploração apesar de ser um pouco perigosa. Vêem vidros ao pé de uma porta e mexem-lhes com o pau. (Diário de Campo, 04/04/2019)

Nesta quinta há estátuas, portões, casas antigas, tanques, entre muitos outros elementos. Todos estes recursos atraem a atenção das crianças, que os examinam com detalhe. As crianças testam a profundidade dos tanques com paus, tocam às portas usando as maçanetas antigas e pesadas. Mas a sua curiosidade é espicaçada ao verem uma pega numa pedra do chão. O Bernardo quer levantar aquela pedra e a educadora Anita permite essa exploração. Ali ficam durante algum tempo a tentar puxar a pedra, uma tarefa que se revela difícil. Imaginam uma entrada secreta naquela quinta. Depois conseguem mover um pouco a pedra e vêem que escondia uma máquina. Podemos perceber como estas explorações são, também, estimulantes para a imaginação das crianças.

Numa saída ao Pinhal, o grupo dos Camaleões faz um passeio exploratório pelas redondezas. Descobrem um campo de erva alta a perder de vista, por onde as crianças começam a correr e a brincar.

As crianças correm pelo meio da erva, o Raul corre escondido para surpreender a Aida e a Anabela mais atrás. A Sílvia e a Jasmim apanham flores roxas e amarelas. Algumas crianças apanham caracóis. Há muitos caracóis na terra que pisamos e ouvimos o som “crac” das cascas a estalarem. A Mafalda apanhou uma joaninha! (Diário de Campo, 29/04/2019)

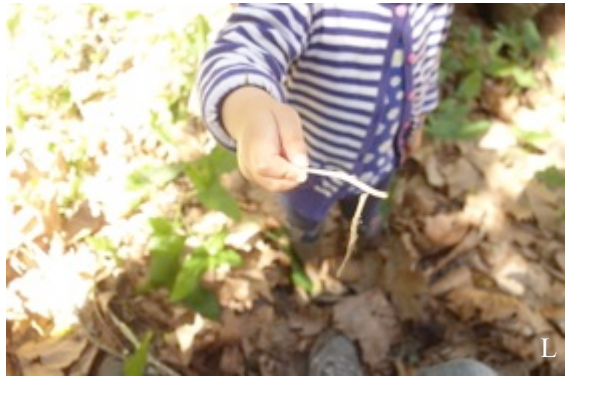
No campo, as crianças encontram flores que apanham em ramos, caracóis cujas carapaças estalam debaixo dos nossos pés, joaninhas e outros animais que podem apanhar. A erva alta também permite jogar às escondidas, como faz o Raul que surpreende, de repente, as adultas. Uma vez mais, um ambiente com características muito próprias e que abre outras possibilidades de exploração às crianças.

Descobertas e achados

As saídas e explorações pelos diferentes ambientes permitem às crianças fazer inúmeras descobertas e encontrar achados que as surpreendem.

As fotografias a seguir apresentadas mostram alguns desses elementos descobertos pelas crianças.









Fotografias 78 (A, B, C, D, E, F, G, H, I, J, K, L, M, N, O, P, Q, R, S, T, U, V): Descobertas e achados das crianças (fonte: autora, entre 10/2018 e 04/2019)

Ao longo do trabalho de campo, durante os passeios pelos vários locais de visita, mas também no recreio, as crianças fazem constantes descobertas. A possibilidade de explorar os territórios por onde circulam, associada à diversidade dos ambientes visitados, asseguram um leque amplo de achados às crianças, movidas pela sua curiosidade natural e intrínseca. O facto de eu andar com uma câmara na mão também estimulava as crianças a virem ao meu encontro mostrando-me as suas descobertas e pedindo para as fotografar. Por outro lado, nestes momentos também eu pedia às crianças para exporem à câmara fotográfica o que tinham encontrado. Assim, o repertório de achados é numeroso. Muitos deles são naturais, vegetais animais e minerais. Contudo, também surgem elementos em plástico, materiais de desperdício e lixos deixados por alguém. As pequenas bolas brancas na fotografia 78 (P) são deixadas pelos jogadores de *Airsoft* no Areal. Mas também se encontram tesouros verdadeiros, como um dia no Areal em que a Magda descobre uma moeda de 50 cêntimos, como mostra a fotografia 78 (G).

Brincar com as descobertas

Muitas das descobertas feitas pelas crianças valem por si próprias, pela curiosidade que estimulam e pelas questões que levantam. Muitas vezes, as crianças mostram-nas aos adultos e estabelece-se um diálogo sobre o objecto encontrado. Porém, em outras ocasiões, estas descobertas vão mais longe, fazendo parte de brincadeiras e explorações que lhe dão continuidade.

Nas imagens seguintes, apresentadas aos pares, mostramos como os elementos descobertos foram utilizados para brincar e fazer composições, explorando um pouco mais o material, graças às suas características físicas.





Fotografias 79 (A, B, C, D, E, F, G, H, I, J, K, L, M, N, O, P): Crianças brincam com as suas descobertas (fonte: autora, entre 10/2018 e 04/2019)

As brincadeiras que surgem a partir das explorações mostram como é possível criar com objectos manipuláveis de diversas características ou, como já desenvolvemos anteriormente, materiais soltos. Estes materiais soltos que se encontram pelos vários ambientes físicos dos passeios proporcionam explorações muito diversificadas e abrem, também, a possibilidade de construir a partir do que se encontra.

As primeiras duas fotografias mostram como as folhas e limões se convertem num arranjo. De acordo com as notas de campo:

A Magda e a Violeta encontram limões pequeninos e folhas de limoeiro. Mostram-me para eu tirar fotografias e dizem que cheiram muito bem as folhas, que me dão a cheirar. Eu tiro as fotos e cheiro. (Diário de Campo, 23/10/2018)

Como mostra o excerto, são as crianças que descobrem os limões e as folhas que, além do seu aroma, permitem a realização de uma pequena composição. As crianças partilham comigo a experiência que registo através de fotografias.

Na Quinta das Abóboras, as crianças fazem várias descobertas, como descreve o excerto seguinte.

As crianças andam por ali, apanham paus, encontram pevides, chamam sementes de abóbora, saltam do muro, mexem no composto com paus. O Valentim coloca uma pena (...) no topo de um pau e está todo contente com a invenção! Penso que chama algum nome à sua criação... mas não me lembro qual... cana de pesca? Espada? Acho que é espada. Encontra um marmelo e faz-lhe um furo, pede para tirar uma foto e lhe mostrar. Depois, encontra um bocado de esferovite a desfazer-se e quer desfazer ainda mais, mas eu peço-lhe que não o faça, dizendo que é lixo, para não mexer. Deveria ter apanhado para pôr no saco do lixo... A Rita encontrou mais sementes de abóbora! (Diário de Campo, 25/10/2018)

À semelhança da situação anterior, o Valentim cria a partir de dois elementos naturais, realizando uma composição que o deixa satisfeito e que exhibe para a câmara. As fotografias 79 (G, H) mostram a obra realizada pela criança.

Seguidamente, uma descoberta feita pela Adelaide converte-se numa brincadeira.

A Adelaide encostou-se a um muro e ficou com uns “picos” agarrados à camisola e às calças. Tira-os uma primeira vez, aquilo parece que tem uma espécie de cola. Parece gostar da actividade. A seguir vai novamente encostar-se ao muro para agarrar mais picos e tirá-los outra vez. “Estes picos são divertidos!”,

diz a Adelaide e volta outra e outra vez ao muro para colar mais picos à camisola! A Flor a certa altura diz “queria ficar aqui para sempre!”. Lá estamos a aproveitar o momento de espera. A Flor come uma palha (...). Lá ao fundo está a Aida com o Raul e o Lourenço, eles estão a atirar-se para cima de um monte de folhas enquanto ela tira fotografias. (Diário de Campo, 12/10/2018)

O momento de transição entre espaços, em que estamos à espera da carrinha que nos há-de levar de volta ao Jardim, é usufruído pelas crianças através de explorações e descobertas, divertindo-se a inventar brincadeiras. A Adelaide descobre que uma planta de um muro solta uns “picos” que se agarram à roupa, divertindo-se depois a tirá-los. Repete a brincadeira de colar e descolar os “picos” várias vezes. A Flor come uma palha do campo, enquanto o Raul e o Lourenço brincam saltando para cima de um monte de folhas.

Num dia de passeio à Quinta Antiga, durante a sesta dos mais pequenos, a Adelaide e a Flor iniciam uma brincadeira com flores, como mostram as notas de campo a seguir apresentadas.

No meio das ervas, estão a Adelaide e a Flor a colocarem flores do tipo dente de leão, brancas e esvoaçantes, no cabelo. Dizem que são “casadas”. Arrancam muitas e vão pondo no cabelo todas entretidas. Aquilo esvoaça. Peço-lhes para tirar fotografias. Entretanto, põem também à Mafalda, não me lembro se ela pediu ou se foram elas que resolveram pôr. De qualquer forma, a Mafalda não se importa nada. Fica muito sossegada enquanto elas lhe põem as flores no cabelo. Como o cabelo dela é castanho, faz um contraste bom com o branco das flores. Eu tiro fotos. E entretanto elas põem também em mim (...). Então aí estamos nós, as noivas, cheias de flores no cabelo. Tiramos fotos e selfies. A Adelaide quer ser ela a tirar fotos. Pede para tirar “1 foto. Não, 2 fotos. Não, 3 fotos.” Embora um pouco receosa deixo tirar algumas fotos com a máquina, explicando os cuidados ao segurar e carregar poucas vezes. As crianças pedem, também, para ver como ficaram as fotos e eu mostro. Bem, foi uma actividade que durou bastante, foi muito tranquila, não podíamos fazer barulho para as crianças que estavam a dormir mesmo ao lado. Mas foi mesmo um prazer! Uma brincadeira muito feminina, mas assim com uma magia no ar tão bonita!

Depois, a Aida diz para irmos explorar lá mais para cima. Avança com algumas crianças. Mas a Adelaide, a Flor, a Carlota e a Sílvia ainda estão no campo a pôr flores na cabeça. Eu fico com elas, tiro fotografias. Faço um bouquet para a Flor, com flores e folhas à volta. Ela fica com ele bastante tempo, acho que até quase ao final do dia. A Aida pede-me para continuar para cima, para as crianças que estão a apanhar flores virem atrás de nós. Eu sigo com a Aida e as crianças que estão a apanhar flores em breve se juntam a nós. Aí vamos pelo caminho acima. (Diário de Campo, 19/10/2018)

A Adelaide e a Flor apanham flores brancas e enfeitam os cabelos, imaginando-se noivas, como é possível observar nas fotografias 79 (K, L, M, N, O, P). Descubrem que o branco das flores contrasta bem com o castanho do cabelo da Mafalda e enchem-lhe o cabelo de flores. Os seus cabelos mais claros não permitem um contraste tão intenso. Também eu sou presenteada com enfeites e as crianças entusiasmam-se a ver o resultado das suas decorações nas fotografias. Tiram muitas e querem ver como ficam as imagens. Só ali estão meninas e a brincadeira simples de colocar flores no cabelo e imaginar-se “noivas” ganha uma aura feminina muito particular. A vivência do belo e do delicado através das flores e da criação de adornos são também referidas por Piorski (2016) como forma de reviver tradições e rituais ancestrais ligados aos cultos agrários. As crianças estão imersas na sua brincadeira com as flores e demoram a responder às chamadas da educadora Aida para continuarem o passeio exploratório.

Tesouros para guardar

Algumas das descobertas que as crianças fazem levam consigo mais tempo, guardando-as como tesouros e relíquias. As fotografias que a seguir apresentamos mostram alguns desses tesouros encontrados pelas crianças durante os passeios.





Fotografias 80 (A, B, C, D, E, F, G, H): Crianças guardam tesouros (fonte: autora, entre 10/2018 e 04/2019)

As fotografias acima mostram alguns elementos recolhidos pelas crianças para ficarem consigo durante um certo tempo. Podemos ver como os paus e as plantas recolhidos durante o passeio permanecem com as crianças durante a viagem de volta na carrinha e depois já no Jardim, como evidenciam as fotografias 80 (F, G, H). De acordo com as notas de campo:

Na carrinha, o Tomás mostra-me o “cavalo” que trouxe com ele, ou seja, um pau, que tem umas curvas que lembram um cavalo. O Sebastião também leva vários paus e uma planta seca. À chegada ao Jardim estas duas crianças mantêm estes achados consigo. O Tomás mostra-me o cavalo a dar uma cambalhota. (Diário de Campo, 25/10/2018)

Para o Tomás, aquele pau é um cavalo capaz de fazer piruetas no ar. A imaginação associa-se à descoberta que o Tomás conserva consigo da saída à Quinta das Abóboras.

Numa caminhada pela Quinta Agrícola, o grupo das Baleias faz diversas explorações. As crianças apanham flores “azedas” para chupar e a Pilar, em particular, tem as mãos cheias com os bonecos que trouxe de casa e os achados que, entretanto, encontrou na quinta. A fotografia 80 (A) mostra os

diversos elementos que a criança transporta consigo ao longo do percurso a pé e as notas de campo seguintes descrevem o episódio.

Pelo caminho, as crianças apanham coisas. A Rita e a Maria João apanharam mais azedas para chupar. O Rodrigo e o Joel param a apanhar pedras e atirá-las ao ar. (...) A Pilar apanhou bolotas de eucalipto e transporta-as com mil cuidados juntamente com o seu dragão e macaco. Diz que deviam cheirar bem, mas aquelas não cheiram. O grupo dos mais velhos estava parado lá à frente a ver um pássaro em ferro preso a uma árvore e um painel sobre pássaros. A Emilia está a ler com eles. A seguir temos que nos desviar porque vem lá uma máquina, um tractor com uma pá. As rodas são enormes! As crianças ficam a olhar muito interessadas, faz muito barulho e é maior do que nós. (Diário de Campo, 17/01/2019)

Como podemos perceber, as crianças recolhem o que encontram no caminho, sejam flores *azedas*, cuja seiva se pode saborear, pedras para atirar ou cápsulas de eucalipto. A Pilar repara que as suas cápsulas deviam cheirar, mas isso não acontece. Ainda assim, leva-as consigo, nas suas mãos carregadas de tesouros. Os bonecos já vinham de casa e permanecem com ela ao longo de todo o passeio, juntamente com os objectos mais recentemente apanhados. Também encontram outros materiais, como óculos de sol e uma embalagem de cigarros que serve para encher com mais achados, nas fotografias 80 (B, C), respectivamente.

Descobertas que se sentem

Alguns dos elementos que as crianças encontram na natureza dão para sentir de diferentes formas, como podemos observar nas imagens apresentadas seguidamente.





Fotografias 81 (A, B, C, D): Crianças provam as suas descobertas (fonte: autora, entre 10/2018 e 04/2019)

Durante os passeios, e consoante a época do ano, as crianças encontram na natureza frutos e flores que podem provar, como mostram as fotografias. De acordo com as notas de campo:

Por ali, há uma figueira, as crianças apanham figos e comem, pedem-me também que apanhe figos que estão mais altos para comerem. Eu apanho e dou-lhes. (Diário de Campo, 25/10/2018)

Na Quinta Antiga, durante o Outono, as crianças comiam maçãs e, depois, no Inverno e Primavera iam apanhar laranjas.⁸² Na Quinta das Castanhas, alguém refere que a flor de abóbora é comestível e o Filipe aventura-se a testar o seu sabor. No dia do passeio à Quinta das Abóboras, com o calor do início do Outono, ainda há figos nas figueiras e as crianças apanham e comem com apetite, como está descrito no excerto acima.

Explorações e descobertas com animais

Os animais parecem ocupar um lugar de destaque para as crianças, nas suas brincadeiras e, especialmente, nas suas explorações e descobertas. No Jardim A Girafa há vários animais domésticos, como a cadelinha Gigi, os porquinhos-da-índia e as galinhas, com os quais as crianças contactam diariamente, integrando-os, por vezes, nas suas brincadeiras, especialmente, nas construções⁸³. Mas, em muitas ocasiões, as crianças estão, simplesmente, com os porquinhos-da-índia ao colo ou a fazer festas à Gigi. No recreio do Jardim, também encontram outros bichos mais selvagens, como marias-café, abelhas, lagartixas, minhocas, bichos-de-conta, entre outros. Ao longo do ano, também tiveram bichos da seda e girinos. Durante as saídas e os passeios as crianças descobrem frequentemente

⁸² Estes episódios encontram-se descritos com mais detalhe na rubrica sobre Regras e Disrupções.

⁸³ Mais acerca deste assunto na rubrica sobre Construções.

animais, interessando-se por eles, por apanhá-los, tocar-lhes e dialogar acerca deles com outras crianças e com as adultas.

As imagens seguintes mostram alguns dos animais encontrados pelas crianças ao longo do trabalho de campo.





G



H



I



J



K



L



M



N





Fotografias 82 (A, B, C, D, E, F, G, H, I, J, K, L, M, N, O, P, Q, R, S, T, U, V, W, X, Y, Z, AA, BB): Crianças e animais (fonte: autora, entre 10/2018 e 04/2019)

Como podemos perceber pelas numerosas imagens, são muitas as explorações e descobertas com animais realizadas pelas crianças. Parece estabelecer-se uma ligação forte entre ambos, caracterizada pela afectividade, curiosidade e contacto próximo. Como descrevem Policarpo et al. (2018), a relação entre animais e crianças evolui ao longo do tempo e de acordo com constructos sociais. Assim, inicialmente as crianças são encorajadas a desenvolver uma relação com os animais caracterizada pela emotividade e sensibilidade, mas estas vão diminuindo progressivamente e dando lugar à sua objectificação e legitimação de uma visão sobre eles enquanto recursos, para comida e vestuário, por exemplo.

As crianças no Jardim A Girafa manifestam com frequência comportamentos carregados de emoção, como podemos ver na fotografia 82 (H).

Os excertos que a seguir apresentamos referem-se a um episódio com uma abelha e evidenciam a sensibilidade e a curiosidade que as crianças têm pelos animais.

Depois, vi que a Emília tinha chegado com mais um grupo e estava sentada nas escadas de pedra com a Magda, a Violeta e a Susana. Estavam a ver uma abelha que quase não se mexia e a Violeta tinha uma maria café numa folha. Estavam a explorar estes dois seres, principalmente a abelha. A Emília ia dizendo algumas coisas acerca da abelha, que parecia quase morta, já não se mexia muito, que as abelhas são muito importantes... a Magda, a Susana e a Violeta super-atentas e interessadas, a fazer perguntas, a pôr hipóteses. A abelha tinha duas bolas amarelas agarradas às patas e nem a Emília nem as crianças sabiam o que aquilo era. Perguntaram, puseram hipóteses, talvez fosse uma doença e por isso é que estaria a morrer... Entretanto, a Emília lembrou-se de ver na net, pesquisar e estiveram a ver um pequeno documentário. A Susana colocou a abelha numa caixa com lupa e levou-a com ela. (Diário de Campo, 09/10/2018)

A seguir, a Susana estava com os olhos chorosos, a choramingar, eu aproximei-me e perguntei o que tinha acontecido. Ela disse que a abelha tinha desaparecido. Ela tinha-a guardado no copo-lupa, mas deixou-a cair no chão e já não a encontrou mais. Primeiro, eu disse-lhe para irmos procurar, mas de facto, era difícil encontrá-la no chão. Ela disse que se calhar tinha morrido, eu disse que talvez sim, ela já estava quase a morrer. A Susana disse “gostava que os animais existirem noutra mundo para não morrerem”. E continuámos ali a falar da abelha, que talvez outras abelhas a tivessem encontrado, a Susana argumentou que não, porque não havia ali mais abelhas. Continuámos a falar (...) (Diário de Campo, 09/10/2018)

No primeiro excerto, as crianças mostram bastante curiosidade pela abelha que encontraram. A educadora Emília está em diálogo com as crianças, que evidenciam grande curiosidade sobre a abelha encontrada, colocando questões e avançando com suposições acerca do seu estado de saúde. Como mostra a fotografia 82 (C), a educadora Emília usa o seu smartphone para pesquisar factos sobre as abelhas com as crianças.

No segundo excerto, a Susana manifesta uma reacção de tristeza face ao desaparecimento da abelha e à sua possível morte. O seu desejo expresso em voz alta acerca da existência de outro mundo para os animais revela, também, como os pensamentos acerca da vida e da morte são construídos pela

criança, através da aspiração a um mundo em que os animais não morram. A sensibilidade exteriorizada pela Susana é evidente, em sintonia com as afirmações de Policarpo et al. (2018).

Enquanto esperam pela chegada da carrinha para voltar ao Jardim, na Quinta das Castanhas as crianças descobrem um bicho estranho na parede.

Depois as crianças vêem um bicho na parede, enorme, parece um gafanhoto! O que é? Uma louva-a-deus! (...) Ficam a observar a louva-a-deus com muita concentração, parecem querer mexer-lhe, com um pau. (Diário de Campo, 23/10/2018)

As crianças ficam muito interessadas naquele animal, fazendo um círculo à sua volta. Tentam tocar-lhe usando um pau e até com a mão, enquanto ele se move pela parede. A vontade de se aproximarem, tocarem no animal e a curiosidade por ele destacam-se neste episódio.

Num dia de passeio ao Areal, já à saída, perto das carrinhas, as crianças juntam-se num grande grupo à volta de uma aranha, de acordo com as notas de campo.

A certa altura, uma criança vê uma aranha e, de repente, estão as crianças todas juntas espontaneamente à volta do pequeno animal, dizem que é uma tarântula, acompanham os seus movimentos. Uma criança quer matá-la, mas outras impedem-na. Gera-se ali uma reunião/discussão em torno da aranha. (Diário de Campo, 30/04/2019)

As crianças permanecem ali durante um considerável período de tempo, observando o animal e discutindo questões entre elas.

De acordo com o vídeo realizado, várias crianças estão em círculo à volta da aranha, enquanto dialogam.

César – Não! Aquilo é uma ta-rântu-la!

Bruno – Mas aquilo é... (enquanto a Lia o agarra e depois a Beatriz).

O César dá uns saltos para trás e grita “Aghhh-Aghhh”, afastando-se da aranha.

Beatriz – Ehh Bruno!

Várias crianças afastam-se um pouco.

Magda – Está na sua vida! – E afasta-se.

O Eduardo aproxima-se da aranha, como que a apanhá-la e o César dá uma sapatada leve na cabeça dele.

Susana – Está na sua vida! Ó Eduardo ela vai-te picar!

César – Ó Eduardo!
O César coloca uma pedra perto da aranha
Susana – Não mates, que ela vai para cima disso e sobe.
Eu aproximo-me do local, uma criança diz “Encontrámos uma coisa!”
Eu pergunto – É o quê?
Várias crianças – Tarântula!
Eduardo – É uma aranha... encontramos uma coisa, é uma aranha...
Bruno – É um aranhão.
Susana – Não, Bruno, é uma tarântula!
Marco (para mim) – Deixa-me ver, quero vê-la (na câmara)
(...)
Bruno – Tens de ir para a sombra para se ver.
Eu – Pois, não dá para ver muito bem aqui.
Enquanto a Susana mexe com um pau na terra, junto à aranha, o César baixa-se repentinamente:
César – Está ali!
Susana – Estou a vê-la.
Bruno – Matem!
Susana – Não! Ela está na sua vida!
Violeta – E ela... e ela... os bichos da natureza não se matam! E ela é da natureza!
Bruno – Mas ela é uma aranha venenosa.
Violeta – Mas ela é da natureza!
César (para o Bruno) – Sabes que o Gustavo já matou um caracol?
Bruno – Eu sei.
O Eduardo aproxima-se de joelhos da aranha, a Susana grita:
Susana – Ó Eduardo pára!! (E trava o Eduardo com a mão)
A Susana baixa-se e aproxima levemente o pau da aranha, a Violeta baixa-se também.
Susana – Parece que ela não vê nada! – Virada para o Bruno e o César.
César (baixa-se para ver) – O quê?
Susana – A aranha.
Bruno (de pé) – Ficou cega.
As crianças continuam ao redor da aranha. (Transcrição de vídeo, 30/04/2019)

No vídeo podemos examinar a discussão das crianças que encontram uma aranha, bem como as suas explorações acerca do animal, procurando, ainda, decidir acerca da sua vida ou morte. A fotografia 82 (F) mostra o círculo de crianças em torno da aranha. Algumas crianças querem matar a aranha, como

o Bruno e o Eduardo. O Bruno, que permanece de pé, no anel mais exterior do círculo de crianças, mantendo uma certa distância, argumenta que a aranha é venenosa e esse motivo parece legitimar a sua defesa pela morte do animal. O Eduardo está de cócoras, mais perto do animal, e vai tentando fazer aproximações no encalço da aranha como que para a esmagar. Algumas crianças tentam travar os ímpetos para matar a aranha. A Lia e a Beatriz agarram o Bruno, enquanto a Magda defende a aranha dizendo “Ela está na sua vida” e sai dali. A Violeta e a Susana mantêm-se por perto e procuram proteger a aranha. Usam argumentos como “não matar animais da natureza” e repetem que “ela está na sua vida”. A Susana afasta fisicamente o Eduardo e usa o pau para aproximar-se do animal sem o magoar. O César mostra reacções de medo em relação à aranha e, a certa altura, coloca uma pedra perto da aranha como se fosse para a esmagar. Contudo, também tenta impedir que o Eduardo de se aproximar e magoar o animal. Faz uma confidência ao Bruno dizendo que o Gustavo matou um caracol. Talvez mantenha segredo por se aperceber da controvérsia do tema, uma vez que algumas crianças ali defendem a vida da aranha e, provavelmente, também iriam condenar a morte do caracol. Nesta discussão, podemos, também, notar que quem quer matar a aranha são crianças do sexo masculino, enquanto as que procuram defender a sua vida são do sexo feminino.

Num passeio à Quinta Agrícola, as crianças passam pelos estábulos e encontram cavalos, cabras e ovelhas. De acordo com as notas de campo:

Mais à frente, no estábulo, a Lina abraça uma égua preta, a Flecha, que diz que já montou. Talvez tenha vindo cá com os pais anteriormente. As crianças ficam a ver os cavalos e a cabra que anda por ali e dá cornadas. Sobe acima de uma pilha de feno. O Guilherme fica cá fora, parece estar com medo dos cavalos e eu fico com ele. Uma senhora chama-nos para irmos ver ali uma coisa, numa capela: é uma ovelhinha pequena! Lá vou com a Pilar e o Guilherme. Depois vem também a Emília com mais crianças. As crianças entram e assustam a ovelha, que foge lá para trás. Elas vão atrás dela. (Diário de Campo, 17/01/2019)

A relação da Lina com uma das éguas, já sua conhecida, estimula a demonstração de afecto através de um abraço. Porém, nem sempre a aproximação física é bem-vinda pelos animais e alguns esquivam-se ao contacto humano. Assim acontece com a ovelha, algo que as crianças têm dificuldade em aceitar, perseguindo o animal, apesar deste fugir à insistente presença das crianças. A vontade de tocar no animal é mais forte e parece suplantar a capacidade de perceber como se sentirá a ovelha.

Ainda na Quinta Agrícola, o Bernardo encontra uma salamandra, tal como referem as notas de campo.

Apanhou, entretanto, uma salamandra preta e amarela, com um pau, pois não se pode tocar nestes animais, são venenosos, diz ele. (Diário de Campo, 17/01/2019)

O Bernardo manifesta vontade de apanhar o animal e fá-lo usando um pau. A criança revela alguns conhecimentos acerca do salamandra e da necessidade de não lhe tocar directamente com a mão, já que são animais que segregam substâncias tóxicas.

Num passeio exploratório no Areal, as crianças encontram caracóis nas ervas junto ao caminho.

Continuámos a caminhar e fomos para bem longe do sítio do piquenique. A Carlota, a Adelaide e a Andreia viram caracóis e começaram a apanhar e a pôr na minha mão para guardar. Imensos! Já tinha uma mão cheia, disse que não tinha espaço para mais, entretanto a Carlota e a Adelaide voluntariaram-se para guardar nos bolsos. A Mafalda, uma criança mais nova, também começou a apanhar e a Adelaide e a Carlota queriam ambas que ela colocasse os caracóis no bolso de cada uma. Assim discutiram a posse dos caracóis durante um tempo. Depois desistiram. A seguir, começaram a ver as babas dos caracóis e a rir “que nojo”, depois acarinharam um dos caracóis que estava a sair da casca “oh caracolzinho”. (Diário de Campo, 09/11/2018)

Ao ver tantos caracóis na erva, a Carlota, a Adelaide, a Andreia e, mais tarde, a Mafalda não resistiram a apanhá-los e a guardá-los. Depois, houve uma disputa pela posse dos caracóis, na tentativa de acumular o maior número. Podemos, também, perceber a rapidez com que as crianças passam de uma reacção de nojo ao verem a baba do caracol, misturada com um certo gozo, para logo a seguir demonstrarem afecto pelo caracol a sair da sua carapaça, tratando-o com meiguice, como expressam as palavras “oh caracolzinho”. As interacções com estes animais incluíram, assim, várias emoções diferentes, desde o impulso inicial para os caçar e colecionar, passando pelo nojo, pelo gozo e, por fim, a afabilidade. A fotografia 82 (W) mostra as mãos de uma criança cheias de caracóis.

Com frequência, as crianças procuram animais e tentam apanhá-los. Na Quinta Antiga, as crianças estão a tentar apanhar pequenos insectos para dentro de uma caixa.

O Bernardo está a apanhar bichinhos para uma caixa. O Tomás está ao lado dele e também quer apanhar. Mas o Tomás tem dificuldades. Está bastante tempo ali a tentar e a pedir ao Bernardo que apanhe para ele. Mas, de cada vez que o Bernardo apanha, guarda para ele próprio. Junta quatro bichinhos, insectos. Então tento ajudar o Tomás a apanhar. Apanho um para ele e mostro-lhe como se faz, coloco a caixa em cima do insecto para ele não fugir e a seguir passo a tampa por baixo. (Diário de Campo, 18/10/2018)

Capturar pequenos insectos para os guardar e observar por algum tempo é uma actividade que entusiasma as crianças. O Bernardo mostra bastante destreza a apanhar os pequenos animais, enquanto o Tomás, apesar de tentar, não consegue.

No Jardim, durante a Primavera, fizeram uma criação de bichos-da-seda. No recreio, vejo a caixa dos bichos-da-seda em cima de uma pequena árvore e o Bernardo a trepá-la.

O Bernardo começa a trepar a árvore mesmo em cima da mesa onde estão a brincar com os *blades*⁸⁴. Fica ali um bom bocado em manobras, pendurado, subindo, seguro em alguns galhos. Sobe até chegar a uma caixa que está ali atada no cimo da árvore. De acordo com a Emília, foi o Tomás que disse que tinha pena que os bichos-da-seda estivessem dentro de uma caixa. Então, puseram a caixa presa com fita-cola no cimo da amoreira, assim eles podem ir viver para a árvore. O Bernardo vai lá espreitar a caixa. (Diário de Campo, 03/04/2019)

Como podemos analisar pelas notas de campo, as crianças exibem aqui comportamentos de empatia pelos bichos-da-seda. Por um lado, o Tomás que, de acordo com a educadora Emília, sentiu pena por estes animais estarem numa caixa de cartão em vez de usufruírem do seu habitat natural. Percebemos que a ideia é bem acolhida pelas adultas e, assim, decidem colocar a caixa na amoreira, planta da qual os bichos-da-seda se alimentam. O Bernardo decide, espontaneamente, ir ver os pequenos animais, subindo à árvore enquanto por baixo os seus amigos brincam.

No recreio do Jardim A Girafa há gaiolas com porquinhos-da-índia, animais com quem as crianças brincam bastante, pegando ao colo, fazendo construções⁸⁵ de casinhas para eles ou, simplesmente, observando e dando comida através das grades.

Ao pé da gaiola dos porquinhos-da-índia estão agora o Abel e o Eduardo. A Dalila está junto deles, dá-lhes cascas e instruções para eles darem a comida aos porquinhos. Diz-lhes onde colocar, a que porquinho dar, para não porem na água, para tirarem a comida da água e colocarem na palha. As duas crianças vão seguindo as instruções e dão as cascas de fruta por entre as grades da gaiola. (Diário de Campo, 03/04/2019)

O Abel e o Eduardo estão muito empenhados junto à gaiola dos porquinhos-da-índia a alimentá-los. A auxiliar Dalila orienta-os e as duas crianças aplicam-se neste momento com dedicação. Um dia,

⁸⁴ Os Beyblades são brinquedos relacionado com os desenhos animados e que as crianças trazem de casa.

⁸⁵ Mais sobre o assunto na rubrica acerca das Construções.

nascem duas crias e as crianças do Jardim ficam especialmente entusiasmadas com os porquinhos-da-índia.

Lá em baixo, na gaiola dos porquinhos, apercebemo-nos que estão duas crias novas. Nasceram no fim-de-semana. Dão razão à Anabela que tinha dito que uma das fêmeas parecia estar grávida. É muito excitante para as crianças ver os porquinhos bebés! Estão várias ao pé da gaiola a ver. A Vanessa quer agarrar e, quando lá não está mais nenhuma adulta fora eu, ela abre a cancela e com destreza, agarra o porquinho nervoso e fugidio sem problemas. Imediatamente, a Anabela e depois a Dalila, que andam por ali, dizem para o largar, senão a mãe pode rejeitá-lo. A Dalila vai levar para casa um dos bebés mais crescidos que está na outra gaiola e, como é necessário desocupar uma das gaiolas, vai buscar um caixote para guardá-lo até ao fim do dia. O Rafael também quer agarrar num porquinho, pede insistentemente, mas não o deixam. A Vanessa conseguiu, mas foi num momento em que as adultas não estavam ali. (Diário de Campo, 18/03/2019)

O excerto acima mostra como as crianças se sentem atraídas pelos porquinhos-da-índia, querendo, sobretudo, agarrá-los e pegar-lhes ao colo. Com a presença das crias pequenas, essa vontade aumenta e as adultas tentam refrear os comportamentos das crianças alertando-as para a possibilidade de a mãe rejeitar os seus filhos. Mesmo assim, a Vanessa consegue agarrar um deles por momentos, antes de as adultas a impedirem.

Síntese

O comportamento exploratório está especialmente presente ao ar livre, na natureza e durante os passeios (Bilton et al., 2017). O impulso para a exploração, descoberta e a curiosidade está nas crianças, surgindo de forma espontânea na relação com a diversidade oferecida pelo ambiente ao ar livre. Aos adultos cabe gerir com equilíbrio o espectro entre a não intervenção e a intervenção activa (Alden & Pyle, 2019), procurando dar espaço e tempo para as explorações das crianças, sem as sobrecarregar de informação (Bilton et al., 2017).

Como podemos perceber pelas situações descritas ao longo desta rubrica, descobrir coisas faz parte do dia-a-dia das crianças ao ar livre. Nestas circunstâncias, podemos reforçar a importância do papel do adulto na forma como permite às crianças viverem as suas explorações e descobertas, numa atitude equilibrada entre a presença atenta e a possibilidade de margem para a liberdade. Podemos destacar alguns episódios com atitudes diversas das adultas. No episódio em que as crianças encontram uma abelha, a educadora Emília envolve-se na descoberta das crianças e utiliza o seu

smartphone para poder realizar com elas uma pequena pesquisa em conjunto. Na actividade em que as crianças colocam flores na cabeça enquanto se imaginam “noivas”, explorando os efeitos das flores no seu cabelo, a educadora Aida incentiva as crianças a continuarem o percurso, encurtando a sua brincadeira.

As crianças envolvem-se em explorações e descobertas com animais. A relação com animais é cheia de emoções diversas, muitas vezes marcada pela sensibilidade (Policarpo et al., 2018) outras vezes pela curiosidade, mas também por alguma agressividade, nojo ou susto. A demonstração de afecto e carinho, manifesta-se na vontade de tocar e fazer festas e pela a tristeza associada a sentimentos de perda. A curiosidade acerca das suas características e conhecimentos sobre a sua biologia e fisiologia marcam também as interacções exploratórias com animais, como no episódio da possível morte da abelha, na alimentação dos porquinhos-da-índia, na colocação dos bichos-da-seda na amoreira ou manipulação cuidadosa da salamandra “venenosa” com um pau. As crianças por vezes expressam, também, nojo em relação a alguns animais, devido às suas características, como a baba dos caracóis. Por outro lado, podem exibir agressividade na forma como querem tocar nos animais, mesmo que estes mostrem desconforto. Podem, até, chegar a querer matar alguns animais, como vimos no episódio da aranha-tarântula, com a justificação de esta ser venenosa. O espectro de atitudes das crianças em relação aos animais é, como vemos, variado.

De forma geral, a curiosidade e a aproximação física, através do agarrar, mexer ou pegar ao colo parecem ser o motor para as interacções entre crianças e animais.

2.7 – Iniciativas e acções das crianças – Construções

A partir dos recursos e materiais, sejam eles elementos da natureza, materiais soltos naturais ou manufacturados, bem como brinquedos industriais, tal como já descrevemos anteriormente⁸⁶, as crianças fazem construções físicas e compõem artefactos. Estas construções manifestam-se através de combinações diversas e engenhosas com os elementos disponíveis, durante as suas brincadeiras. Como discute Piorski (2016, p. 102), “Um menino imaginador é um menino *apetrechado*”. A criança mune-se, assim, de uma variedade de apetrechos, materiais e ferramentas, para, com imaginação, “vencer a matéria”, construindo e trabalhando sobre esses elementos como um “artesão” (Piorski, 2016, p. 103). O investigador entende estas construções como uma forma de a criança enfrentar e transcender a imobilidade dos materiais, enquanto, de igual modo, se mobiliza e activa a si própria nessa acção.

⁸⁶ Mais sobre este assunto na rubrica acerca dos Materiais e elementos da natureza.

Amado (2005) transporta-nos pelo universo dos brinquedos populares, classificando e destacando deste modo aqueles que são construídos pela própria criança, numa viagem pelos tempos mais antigos da infância portuguesa, através das evidências reveladas na literatura. Estes brinquedos, autênticos engenhos saídos das mãos das crianças, salientam a sua acção, partindo, sobretudo, de materiais naturais e utilizando pequenas ferramentas para a sua confecção, como canivetes e pregos. Para Amado (2005) e Piorski (2016), as acções desenvolvidas pelas crianças com os materiais reforçam o seu papel activo, como agente: fazendo, construindo, gerando, criando, inventando, produzindo. Todos estes verbos exprimem dinâmicas de actividade.

Embora as construções das crianças no Jardim A Girafa sejam diferentes das que nos apresentam os dois autores, seja pela dimensão, formatos ou materiais utilizados, consideramos a existência de traços comuns, que evidenciam a acção da criança, a sua iniciativa, inventividade, criatividade, imaginação e capacidade de realização. As crianças utilizam os materiais disponíveis, naturais, manufacturados e de desperdício, para, com as suas mãos, o seu corpo e a sua fantasia, criarem algo novo, construindo fisicamente um mundo de significados que integram as suas brincadeiras.

Apresentamos, em seguida, algumas imagens que mostram as construções das crianças, seja no Recreio do Jardim, seja nas saídas semanais pelos espaços na natureza.







Fotografias 83 (A, B, C, D, E, F, G, H, I, J, K, L, M, N, O, P): Crianças fazem construções (fonte: autora, entre 10/2018 e 04/2019)

As primeiras doze fotografias exibem obras produzidas pelas crianças no espaço exterior do Jardim A Girafa. Nelas, sobressai a utilização de materiais soltos manufacturados e de desperdício, como tábuas, tubos, panos, escadotes, pinos, bidão, caixas, entre outros. Estes são utilizados em conjugação com brinquedos industriais para a infância, como o escorrega, o aparelho de ginástica, os baldes e os veículos. Nas fotografias 83 (A, C, F, G, H, J) as crianças utilizam as possibilidades oferecidas pela altura, fazendo construções em cima da árvore e em cima do aparelho de ginástica. As imagens 83 (I, K) mostram construções relacionadas com animais. Na primeira destas fotografias, as crianças fazem uma cerca para proteger os porquinhos-da-índia da cadelinha Gigi, enquanto na segunda constroem uma casa para a minúscula maria-café, animal encontrado com frequência pelas crianças.

Nas fotografias 83 (M, N, O, P) as crianças constroem em locais de passeio, fora do Jardim A Girafa. São espaços na natureza e, por isso, os materiais soltos disponíveis são, sobretudo, naturais. Nas fotografias 83 (M, O, P) podemos ver troncos, paus e canas, enquanto a fotografia 83 (N) mostra uma construção realizada com lixo recolhido durante a saída à Praia. Nas fotografias 83 (C, F, G, M, P) as crianças utilizam a proximidade de árvores para construir.

Em seguida, apresentamos alguns episódios de forma mais detalhada acerca de construções realizadas pelas crianças ao longo do trabalho de campo.

Na Quinta Antiga, depois do almoço, as crianças aproveitam as pequenas poças de água, as ervas que nascem por entre as pedras, algumas folhas, paus e um boneco para construir piscinas. Estas são algumas imagens das construções realizadas:



Fotografias 84 (A, B, C, D, E, F): Crianças constroem numa poça (fonte: autora, 16/10/2018)

As fotografias mostram como as crianças conjugam os elementos disponíveis naturais com outros de natureza industrial para conceber a sua brincadeira. Assim, reúnem a água das pequenas poças, as ervas que crescem nas juntas das pedras, as folhas soltas, os pedaços de madeira tosca, um

minúsculo boneco trazido de casa e, depois, uma tigela do almoço, para a sua construção. As notas de campo mostram outros detalhes da história que ali surge.

Depois, o Eduardo vai dormir, um grupo afasta-se com a Mónica e a mãe do Carlos, mas fica a Emília com a Magda e a Violeta que estão já ali numa brincadeira há algum tempo. A Emília chama a minha atenção para elas. Então eu aproximo-me delas, pergunto o que estão a fazer. Elas explicam-me que cada uma tem uma piscina (as poças), onde está a tomar banho um bonequinho, no caso da Magda. A Violeta tem uma folha que finge ser a irmã mais velha, como ela diz. Depois à volta têm folhinhas, onde o bonequinho dorme, um pouco de tronco de árvore, onde descansa sem se molhar, um pau que cria a barreira. A Violeta tem também ervinhas à volta. Depois a Violeta quer fazer uma sopa e vai pedir à Emília uma tigela das do almoço, a Emília deixa-a levar. A Violeta enche-a de água e vai fazer a sopa. A Magda também quer. Entretanto, a sopa vira piscina e a irmã mais velha e o bonequinho mergulham. Depois a Violeta queixa-se que a folha não boia e procuramos mais para ela. Entretanto, o Rafael que estava perto da Emília, quer vir para ao pé delas e até tenta entrar na brincadeira, mas a Magda e a Violeta não querem e afastam-no dizendo não (...). (Diário de Campo, 16/10/2018)

A partir dos elementos disponíveis, as crianças criam um cenário de uma piscina, com um tronco e ervas que servem de espreguiçadeiras ou toalhas onde as personagens descansam. As personagens são um boneco e uma folha, que mergulham e nadam nas piscinas para depois se estenderem ao sol. Depois, a Violeta pede uma tigela, que se transforma numa piscina para o boneco e sua irmã.

Nesta brincadeira, as crianças utilizam os reduzidos materiais disponíveis, aproveitando com maestria a sua diversidade para inventarem um cenário e uma história. Água, folhas, tronco, um boneco e uma tigela são suficientes para a sua obra, aliados, claro, ao valioso recurso da sua imaginação.

No Areal, a Magda, Violeta e a Susana, encontram um tronco ainda com folhas que enterram na areia. Recolhem alguns materiais ali disponíveis e compõem uma nova paisagem.





Fotografias 85 (A, B, C, D, E, F): Crianças constroem na areia (fonte: autora, 15/01/2019)

A brincadeira avança em torno de uma árvore ali plantada de manhã. Depois, as crianças juntam pequenas aparas de madeira escura para criar uma fogueira e utilizam a areia para construir muros. O excerto a seguir apresentado evidencia outros aspectos da brincadeira.

Depois do almoço, as crianças voltam à areia e às brincadeiras. Vou ver a Magda, a Violeta e a Susana, que estão a fazer várias construções para os coelhos. Então, têm duas fogueiras, com pequenos pauzinhos empilhados, uma da Magda e outra da Violeta. A Susana pede-me ajuda para fazer a fogueira dela, mas eu opto por não a ajudar logo, ficando a ver como ela está a fazer. A Magda constrói um muro à volta da fogueira para abrigar o coelho. A árvore que plantaram de manhã tem agora alguns enfeites de lá, é uma árvore de Natal. A brincadeira progride, a Magda constrói vários muros, um labirinto à volta da sua fogueira. (Diário de Campo, 15/01/2019)

Esta construção, que parece ser destinada ao abrigo de coelhos, tem como elemento centra um ramo, que já foi ali “plantado” anteriormente. Entretanto, transforma-se numa árvore de Natal, enfeitada com pedaços de lã, como se vê na imagem 85 (C). As crianças têm fogueiras, com pedaços de madeira cuidadosamente empilhados em pirâmide, e depois fazem muros de areia à sua volta. Podemos, assim, perceber como as crianças investem na criação desta cena onde os coelhos se podem aquecer

e proteger. São as personagens imaginadas que ali vivem e para as quais as crianças concebem esta composição.

Como já temos vindo a desenvolver, no Recreio as crianças dispõem de diversos materiais soltos manufacturados, como canos, tábuas de madeira, pinos, tachos, caixas, embalagens, panos, entre muitos outros materiais de desperdício, cujas características e versatilidade permitem um amplo leque de construções. A seguir, apresentamos uma obra que envolve uma elevada quantidade e diversidade de materiais, destacando-se pela sua grandiosidade.





Fotografias 86 (A, B, C, D, E, F, G): Construção no recreio (fonte: autora, 23/11/2018)

Nas fotografias acima, observamos como a construção progride até alcançar um grau considerável de elaboração, na fotografia 86 (F). São quatro as crianças mais envolvidas nesta empreitada. Podemos perceber a complexificação da brincadeira nos detalhes, como a campainha à entrada, na fotografia 86 (G). De acordo com as notas de campo:

Assim, comecei por ir para a parte de trás do Jardim, onde está a areia. De repente, estão o Gustavo, o Filipe, o Simão e o Bernardo a tirar caixas e pinos e outras coisas da arrecadação. Estão em grandes movimentações a construir... algo. Trazem canos, panos, caixas, pinos, tábuas de madeira e um vasto leque de objectos sem nome que fazem parte da arrecadação do Jardim. Vão trazendo e construindo com grande dedicação e engenho. Aproximam-se outras crianças, mas não entram propriamente na construção. (...)

A construção continua. Há uma casa, que parece uma tenda de índios, há uma cozinha feita de caixas cheias de tachos e panelas, há pontes, tapetes, um sino, um telhado redondo, que acumula energia eléctrica... que grande construção! E não pára, sempre em reformulações. Vem alguém que deita alguma coisa abaixo, é repreendido pelos “donos” da brincadeira que a seguir refazem ou reformulam e mandam embora a pessoa. (Diário de Campo, 23/11/2018)

As crianças brincam e constroem com energia e dinamismo. Esta casa ocupa boa parte do recreio e a sua produção faz-se ao longo de um período considerável do período da manhã. Uma das educadoras que ia chamar o grupo onde se incluíam as crianças envolvidas na construção para ouvir a história e

reunir na sala, refreia-se perante a evidente relevância do trabalho-brincadeira que está ali a acontecer. De acordo com as notas de campo:

Entretanto, aparece a Célia, vê que eles estão ali em grandes construções e pede desculpa por interromper, mas têm que ir ouvir a história. Volta a pedir desculpa, ficam a olhar para ela sem dizer nada, continuam a brincar. A Célia diz que podem deixar tudo como está e depois continuam a brincar... e chega a Emília. A Emília vê aquela dimensão de brincadeira e diz “que sa lixe” a história. E a Célia agradece alegremente porque estava mesmo a custar-lhe interromper a brincadeira. E assim continuam a construir! (Diário de Campo, 23/11/2018)

No excerto acima, é evidente o reconhecimento por parte das adultas em relação à importância e significado daquela brincadeira para as crianças. A educadora Célia, algo relutante em interromper as crianças, chamando-as para a usual actividade de ouvir a história, é, entretanto, apoiada pela educadora Emília, directora do Jardim, que chega e se depara com uma obra visivelmente imponente. Seguidamente, expomos outro tipo de construção que aparecia com frequência no Recreio do Jardim, constituída por engenhos para deslize de bolas.





Fotografias 87 (A, B, C, D, E, F, G, H, I, J): Construção com canos (fonte: autora, 12/12/2018)

Como podemos analisar pelas fotografias, as crianças aproveitam com habilidade os desníveis existentes nos equipamentos e estruturas do Recreio do Jardim para as suas construções. Recorrendo ao escorrega e às escadas, as crianças utilizam pontos mais elevados e outros mais baixos para experimentar o deslize de bolas de ténis através de tubos e canos em meia lua. De acordo com as notas de campo:

Cá fora, está o Bernardo a fazer construções junto ao escorrega com duas tábuas de plástico encostadas uma à outra em triângulo, formando uma ponte. Depois, o Bernardo e o Simão constroem deslizes com canos para uma bola. O Raul dá um toque na tábua com o pé e ela cai. O Simão fica a olhar para ele e volta a apanhá-la e a tentar colocá-la no sítio onde estava. Entretanto, chega o Bernardo e tira a tábua

para a ir colocar noutro sítio. A Mónica diz ao Bernardo “deixa o Simão pôr a tábua como ele queria”, mas o Bernardo justifica que não dá porque ela é pesada e tem que estar inclinada. O Simão diz que vai fazer antes na rampa. Então vai para lá, a Mónica diz que tem que levar as coisas, ele vai buscar um cano e o Bernardo também pega num cano para levar. Vão para a rampa e montam lá os canos para fazerem os deslizes da bola. Testam o deslize com a bola, mas, entretanto, há crianças que querem passar para irem almoçar e, como a brincadeira está num sítio de passagem, acabam por destruir. O Bernardo diz “estão a destruir!” e o Simão resmungava também. (...)

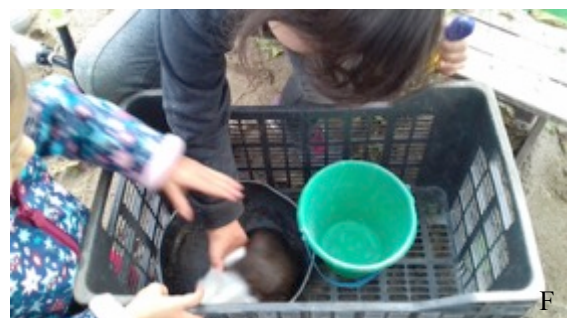
Ao lado, o Bernardo e o Simão já têm uma nova rampa de deslize para as bolas de ténis. Refizeram a anterior, colocando-a um pouco ao lado, assim deixam a passagem livre para quem quiser passar ali. Experimentam várias vezes lançar a bola e ficam a vê-la deslizar. A seguir, o Bernardo retira um dos canos do lado de cima e coloca-o a meio da construção. O Simão diz que não, mas o Bernardo leva o cano e entretanto lançam a bola lá de cima várias vezes, correndo para a outra extremidade onde aguardam expectantes que ela venha sair. Depois, colocam um tijolo de esponja na vertical para fazer altura no cano inicial, de modo a aumentar o grau de inclinação. O Simão acrescenta, ainda, outro tijolo na horizontal, ficando assim mais estável. O Bernardo lança uma bola e ri-se correndo para a apanhar do outro lado. O Simão acrescenta um terceiro tijolo. Com três tijolos a inclinação é ainda maior e os dois lançam bolas e vão a correr apanhá-las. O Sebastião aproxima-se e fica a olhar para a brincadeira deles. O Simão quer colocar ainda mais tijolos e na vertical de modo a ter ainda mais altura no início do deslize. Tenta de várias formas e entretanto volta a colocá-los na horizontal, cinco empilhados. O Sebastião está a observá-los. O Bernardo dá-lhe uma bola para ele poder lançar também. (Diário de Campo, 12/12/2018)

A criação de engenhocas, particularmente com tubos e bolas para experimentar deslizes, constituiu uma brincadeira pontual mas recorrente ao longo das observações realizadas durante o trabalho de campo. O Simão destacou-se como criança especialmente interessada nesta brincadeira, envolvendo-se com frequência na realização dos engenhos, concebendo percursos, utilizando vários tipos de desnível e experimentando as velocidades de deslize das bolas com diferentes alturas.

Na descrição acima, as crianças começam a sua obra junto ao escorrega, como se vê nas fotografias 87 (A, B). A educadora Mónica faz uma intervenção pedindo ao Bernardo que dê espaço para que o Simão possa montar os materiais à sua maneira. As duas crianças acabam por mudar a localização da engenhoca para as escadas. Depois têm que ajustar a sua localização, desviando-a para o canto de forma a não incomodar quem quer passar, como se lê no excerto. Aí, as crianças podem, então, fazer várias experiências. O Simão modifica a altura de forma a criar mais inclinação, como vemos nas imagens 87 (G, H). As crianças entusiasmam-se a ver as bolas ganharem velocidade através dos canos, ficando à espera que apareçam no fim do percurso, depois de atravessarem um cano fechado,

que funciona como um túnel. A expectativa das crianças é visível na forma como correm para ver as bolas chegarem, tal como refere o excerto. A fotografia 87 (F) mostra o Simão à espera da chegada da bola.

As construções de casinhas para os porquinhos-da-índia integram outro tipo de estruturas realizadas recorrentemente pelas crianças. Estas autênticas fortalezas surgem com o pretexto, muitas vezes alegado pelas crianças, de defenderem os pequenos animais dos ataques sempre iminentes da cadelinha Gigi.



Fotografias 88 (A, B, C, D, E, F): Construção para os porquinhos-da-índia (fonte: autora, 23/11/2018)

As crianças gostam de se aproximar dos animais e ter os porquinhos-da-índia ao colo é uma actividade que procuram com frequência ao longo do dia, no Recreio do Jardim A Girafa, como mostra a fotografia 88 (A). Muitas vezes, surge, então, a ideia de construir casinhas para os pequenos animais, motivada também pela sua protecção em relação à cadelinha Gigi, como já dissemos. A seguir,

apresentamos um excerto acerca da construção em causa.

Em cima do muro estão a Magda, o Tomás, o Bernardo e a Violeta com porquinhos-da-índia ao colo. Estão altos, para a cadelinha Gigi não os apanhar. A Susana quer pegar no porquinho, mas como chegou mais tarde, os porquinhos já estão ao colo de outras crianças, que não cedem facilmente os porquinhos aos outros. “Oh Susana! A Susana está muito triste” diz a Mónica e vai ter com ela. A Susana está a choramingar porque quer pegar num porquinho. A Violeta diz “Vamos fazer uma casinha para eles!”. E constroem em cima da mesa uma casa com os blocos. Vão buscar muitas folhas para fazer a cama dos animais. Trazem também couves e alfaces. A Emília pergunta: onde foram vocês apanhar as alfaces? Não me digam que foram apanhar nos canteiros onde acabámos de plantar...”, a Magda responde “só apanhámos umas folhinhas...”, a Emília “não façam isso, está bem? Assim não crescem as alfaces”. A Susana, entretanto, pega num porquinho que uma das crianças libertou por estar (talvez) a construir a casinha para eles. No banco de pedra do muro, a Magda toma conta de outro porquinho. Está a apanhar os cocós que ele fez para dentro de uma frigideira. (Diário de Campo, 23/11/2018)

As crianças utilizam os materiais disponíveis para tentar proporcionar aos porquinhos-da-índia uma habitação confortável. Os tijolos criam barreiras e paredes. As crianças usam a palha das gaiolas para fazerem um piso mais suave. Na fotografia 88 (D), bem como no excerto acima, podemos perceber que os seus cuidados estendem-se à alimentação, já que as crianças vão buscar folhas de alface, que estavam a ser cultivadas na horta, para dar aos porquinhos-da-índia. Esta iniciativa das crianças é alvo de crítica por parte da educadora Emília, uma vez que as alfaces foram plantadas há pouco tempo e ainda não tiveram oportunidade de crescer. As crianças dão, também, água aos porquinhos-da-índia e tratam da sua higiene, apanhando as suas fezes, como mostram as fotografias 88 (E, F).

Assim, salientamos o esmero das crianças que brincam com os porquinhos-da-índia, na sua atenção aos detalhes de protecção, alimentação, sede e higiene. As crianças mostram-se, deste modo, zelosas para com os animais, o que se encontra manifesto nesta construção com todos os pormenores associados às suas necessidades.

Destruir

Nas suas brincadeiras, os comportamentos das crianças não revelam, apenas, manifestações construtivas e cuidadas. A contraparte da construção torna-se também evidente nas acções das crianças. Destruir constituiu-se, com efeito, como um comportamento pontual mas recorrente ao longo

das observações realizadas ao ar livre, tanto no Recreio como nos locais de passeio semanais em ambientes naturais. A seguir apresentamos alguns destes episódios.

Na Quinta Antiga, o grupo das Abelhas desloca-se para uma área com vários troncos grossos cortados espalhados. O ambiente é outonal e a casca daqueles pedaços de madeira começa a desfazer-se um pouco graças à acção da água das chuvas. Apercebo-me, então, que as crianças estão interessadas nos troncos.



Fotografias 89 (A, B, C, D): Crianças destroem troncos (fonte: autora, 16/10/2018)

Algumas crianças estão a escavar nos troncos e, quando me apercebo, aproximo-me com o intuito de saber o que estão a fazer, talvez estejam a construir algo. Contudo, as suas respostas surpreendem-me. De acordo com as notas de campo:

Entretanto, o César está a martelar com um pau num tronco enorme, abrindo sulcos e buracos. O que estás a fazer? “A destruir”. O Gustavo também faz o mesmo. (Diário de Campo, 16/10/2018)

Habituada às engenhosas construções das crianças, fico espantada com aquela resposta. O objectivo da criança não é criar um artefacto guiada pela sua imaginação, como eu calculava em pensamento, mas sim “simplesmente” destruir. O impacto desta réplica da criança, contendo aquilo que se afigura

como o avesso da criação, da construção e da invenção, desperta em mim perplexidades. A expressão “destruir”, por oposição a “construir”, aparece como negativa. Contudo, a própria natureza ali em pleno Outono já estava a decompor e a degradar aqueles troncos. As crianças apenas se juntam àquele movimento que já estava a acontecer à sua volta, que já tinha sido iniciado. Mais à frente, na Primavera, volta a regenerar-se e a criar. Então, este comportamento da criança é reenquadrado numa lógica diferente, de acordo com o ritmo e as dinâmicas próprias do mundo natural.

Num passeio do grupo das Baleias à Quinta Antiga, na entrada, junto às poças do estacionamento, a Maria João encontra um tronco com algo esquisito numa das suas extremidades.



Fotografias 90 (A, B): Criança destrói líquenes (fonte: autora: 18/10/2018)

Na primeira fotografia, vemos a formação de líquenes que cresceram no tronco e chamaram a atenção da criança. Segundo as notas de campo:

A Maria João traz um tronco com uma coisa estranha na ponta... estou com ela a ver o que será. Digo-lhe que é musgo. (...) Entretanto, a Maria João destrói o musgo com o pé. (Diário de Campo, 18/10/2018)

Neste caso, a criança observa algo insólito e logo surge o impulso de o destruir. Este ímpeto para a destruição parece-nos diferente daquele que assistimos no relato anterior. Aqui, a observação de uma estrutura estranha parece despertar na Maria João a vontade de a estragar.

No Recreio, também observamos comportamentos de destruição por parte das crianças, habitualmente depois de terem construído algo.

O episódio que a seguir relatamos, acontece depois da terceira construção anteriormente descrita, a casa que as crianças edificam no Recreio. Esta casa, depois de uma intensa actividade construtiva por

parte das crianças envolvidas na brincadeira, é atingida pelo “fogo”. As fotografias a seguir apresentadas mostram a destruição que ali ocorre.



Fotografias 91 (A, B): Crianças destroem construção (fonte: autora, 23/11/2018)

A casa, que foi alvo de um trabalho tão longo e minucioso de construção ao longo da manhã, é, por fim, destruída pelas mãos de quem a construiu, através de um fogo imaginado que atira tudo pelos ares. Como podemos ler no diário de campo:

A seguir vou dar a volta ao edifício. (...) Continuo e quando volto lá abaixo a casa já está destruída! A grande construção desfez-se! Mas não sozinha! Houve um incêndio, diz o Gustavo. Aliás, as labaredas continuam a atacar e a viram-se contra mim também, sob a mãos do Gustavo. Depois ele e o Guilherme fingem-se de mortos. (Diário de Campo, 23/11/2018)

O cenário tão habilmente elaborado acaba por sucumbir àquelas chamas destrutivas. Os despojos amontoam-se caoticamente pelo chão, derrubados por tão forte catástrofe. As crianças, anteriormente protagonistas da edificação da casa, arquitectas e obreiras dedicadas, são agora os seus impiedosos destruidores, para logo a seguir serem os habitantes mortos na tragédia. A oscilação entre comportamentos opostos e personagens da brincadeira, ora construir, ora destruir, torna-se clara neste episódio dividido em duas partes.

Num outro dia, depois de construir uma casa, o Gustavo volta a destruí-la, como refere o seguinte excerto:

De volta ao Jardim, o Gustavo está a construir uma casa na arrecadação. Pede-me ajuda. Eu ajudo, coloco umas placas a meio das “muralhas” de caixas, para ele pôr o canhão. A Lia está com ele dentro da arrecadação, mas não está muito activa fisicamente. O Gustavo movimenta as caixas, os canos, as

tábuas, etc. Passado um bocado destrói tudo! Atira tudo para o chão! Lá vão caixas e canos e tábuas!
(Diário de Campo, 28/11/2018)

Uma vez mais, este pêndulo construir-destruir está presente, com as crianças a assumirem-se como capazes de realizar uma obra e, depois, a arruinarem.

Síntese

O sentido de construção enquanto forma de mobilizar materiais e a si próprio em relação ao mundo físico (Piorski, 2016), parece encontrar eco nas dimensões de participação enquanto acção da criança. Nas brincadeiras, nem sempre acontecem estas construções com a manifestação física de uma composição de vários elementos. Há, ainda, crianças específicas que, recorrentemente, constroem, como pudemos observar ao longo das situações que abordámos nesta rubrica. Por outro lado, estas construções parecem necessitar de tempo de permanência num local para que possam ocorrer. A construção do Recreio ocupa quase toda a manhã e apenas pôde concretizar-se porque as adultas decidiram não a interromper com as actividades já planeadas.

Acentuamos a importância de permitir às crianças tempo suficiente para que possam criar, construir, elaborar e manufacturar os seus próprios brinquedos e brincadeiras. O tempo, nomeadamente o tempo livre para brincar, voltam a evidenciar-se enquanto dimensão fundamental dos direitos da criança (M. J. Araújo & Monteiro, 2020).

Realçamos, ainda, o comportamento de destruição que aparece, por vezes, como complementar ao de construção. Gostaríamos, também, de reflectir acerca deste comportamento ligado à destruição de composições ou formações ao ar livre. Ao ar livre, mais do que dentro de edifícios, é possível destruir com pouco dano e, por isso, com maior aceitação social, nomeadamente, por parte dos adultos.

Qual a importância deste comportamento que se aproxima da disrupção para as crianças? No quadro da investigação produzida acerca do brincar ao ar livre, o comportamento ligado ao destruir quase não aparece. Ainda assim, salientamos a autora Fasting (2017) que assinala como as crianças procuram ao ar livre lugares excitantes e dinâmicos para brincarem e utilizarem de diversas formas, construindo e reconstruindo. Nas suas palavras, a importância do ar livre reside na liberdade que é facultada à criança para controlar a sua própria brincadeira, criando e construindo, mas também desconstruindo e transformando. O aspecto da desconstrução aparece apontado por Fasting (2017), relacionado com a transformação.

2.8 – Iniciativas e ações das crianças – Desafios e problemas

Diferentes autores que investigam acerca do brincar arriscado apontam para a componente de desafio como intrinsecamente ligada ao risco (Little, 2006; Obee et al., 2020; Sandseter et al., 2017; Stephenson, 2003). De acordo com as suas perspectivas, a presença de risco no brincar associa-se aos desafios que o ambiente pode proporcionar às crianças quando interagem com ele. Sandseter et al. (2017) e Stephenson (2003) salientam como a ausência de desafios pode levar as crianças ao aborrecimento ou a correrem riscos ainda maiores, por alterações na percepção do risco.

Enquadrados pelo brincar arriscado, os desafios aparecem, de igual modo, especialmente vinculados às experiências ao ar livre. Os ambientes exteriores, caracterizados pela sua imprevisibilidade e mudança (Stephenson, 2002), colocam muitos desafios e problemas para as crianças resolverem.

Deste modo, destacamos a importância da presença de desafios nas experiências das crianças.

Consideramos, ainda, como o papel do adulto, pode ou não facilitar a vivência de desafios por parte das crianças.

Seguidamente, iremos analisar alguns desafios que se destacaram ao longo do trabalho de campo.

“Esta laranja nunca se pá’te!”

Estamos no segundo dia de passeio com o grupo das Baleias. Na semana passada, o acontecimento-chave que marcou a saída foi a queda do Bernardo ao tanque verde, episódio que já foi descrito anteriormente. Hoje, esse incidente já está mais diluído e menos negativo na minha memória. Depois do almoço-piquenique na relva, fui com a Emília e o grupo de crianças caminhar e explorar a enorme Quinta Antiga. Depois de termos percorrido alguns espaços, parámos junto ao parque dos aparelhos de ginástica e das laranjeiras. As crianças mais novas ficaram com a Célia e a Filipa a dormir a sesta debaixo da árvore. Aqui, as crianças experimentam os aparelhos de ginástica e apanham laranjas. De acordo com as notas de campo:

(...) a Maria João, a Lina, o Bernardo e, depois, o Sebastião continuam a apanhar laranjinhas ainda verdes e pequenas do chão, abrindo-as e lambendo-as. Dizem que é bom. É ácido, mas continuam a lamber. (Diário de Campo, 11/10/2018)

As imagens que a seguir apresentamos mostram as suas experiências com as laranjas.



Fotografias 92 (A, B, C, D, E): Crianças abrem laranjas (fonte: autora, 11/10/2018)

Na fotografia 92 (A) podemos observar como a Maria João e a Lina saboreiam as laranjas ainda verdes. Nas fotografias 92 (B, C, D, E), o Bernardo tenta abrir uma laranja verde, esmagando-a com o auxílio de uma pedra, que é uma tijoleira retirada do muro onde as crianças estão.

Pouco depois, apercebo-me que as crianças estão envolvidas em algo importante.





Fotografias 93 (A, B, C, D, E, F, G, H, I, J): Crianças tentam esmagar laranja (fonte: autora, 11/10/2018)

As crianças empenham-se enormemente em esmagar aquela laranja, como podemos constatar pelo excerto que se segue.

Até que o Bernardo apanha uma laranja um pouco maior do que as outras e está a tentar abri-la com a ajuda de uma pedra chata, um pedaço de tijolo do muro, assim em forma de paralelepípedo plano. Esmagando-a, tenta abri-la. Mas a laranja não está a ceder. Então a Maria João, a Lina e o Sebastião ajudam-no colocando-se uns em cima dos outros, em cima da pedra, em cima da laranja. Não sei quem teve a ideia, mas não foi nenhuma adulta que lhes disse, eles estão autonomamente envolvidos naquela actividade. Quando eu capto o que está a acontecer, já eles estão empoleirados uns em cima dos outros. Mesmo assim, nada: a laranja não abriu! (Diário de Campo, 11/10/2018)

Partindo do vídeo realizado, mostramos as suas acções das crianças de forma mais detalhada ao longo do processo de resolução daquele problema em forma de desafio.

O Sebastião, a Maria João e a Lina saem de cima uns dos outros e o Bernardo, que ficou por baixo, retira a pedra e todos espreitam a laranja.

Maria João – Eu vi em baixo!

Bernardo – Carambas!

Maria João – Eheheh!

Bernardo – Carambas, isto não dá, outra vez! – Diz o Bernardo com determinação

Eu repito:

Investigadora – Outra vez!

E o Bernardo deita a barriga em cima da pedra, logo a seguir a Lina por cima dele, que incentiva a Maria João a fazer o mesmo:

Lina – Maria João, vai!

Bernardo – Outra vez, outra vez!

Ouve-se um “Arggggh”

E o Sebastião no fim, já a torre humana quase se desmorona, quando a Lina diz:

Lina – Saíam todos, saíam. – Para verem o resultado.

Lina – Poças!

Maria João – Ehhh nunca mais esmaga-se!

Lina – Esta laranja... esta laranja nunca se pá'te!

Investigadora – A sério? Ahh!

E toca a tentar novamente. Desta vez, o Bernardo senta-se com o rabo em cima da pedra e depois a

Lina encosta-se a ele de frente. O Bernardo corrige-a:

Bernardo – Não, então (...), senta-te também.

E faz movimentos mostrando como a Lina se deve sentar ao colo dele, a seguir a Maria João e depois o Sebastião. Logo o Bernardo diz:

Bernardo – Saem, sai.

E saem do colo uns dos outros. O Bernardo tira a pedra de cima da laranja e observam com expectativa.

Eu pergunto:

Investigadora – Já está?

Lina – Poças! – Ao ver que não resultou.

Bernardo – Poças!

A Emília entretanto apercebe-se da situação e pergunta do outro lado do muro:

Emília – Ai era para esborrachar? Mmmmm...

Ao que o Bernardo responde, esticando a mão com a laranja e mostrando-a ainda inteira:

Bernardo – Carambas!

A Emília repete:

Emília – Carambas! Hahaha – Dando uma gargalhada.

O Bernardo questiona, já com a laranja novamente debaixo da pedra:

Bernardo - Como isto é mais forte que nós?

Investigadora – A laranja é mais forte que vocês?!

Mas a Lina já está a colocar-se em cima do Bernardo dizendo:

Lina – Mais um bocadinho, assim.

O Bernardo olha a pedra, a laranja e não se deixa esmorecer:

Bernardo – Está quase... boa... está quase, boa, está quase. Então, outra vez.

Um de cada vez, primeiro a Lina, depois o Sebastião e por fim a Maria João, comprimem-se uns contra os outros e à pedra com a laranja por baixo. Fazem força, emitem uns sons de esforço e uns momentos depois, o Bernardo diz:

Bernardo – Saem, saem todos.

As crianças saem, tiram a laranja de baixo da pedra e... nada...

Bernardo – Carambas!

Lina – Dá-me isso.

Investigadora – A sério?! Ainda não?

O Bernardo chama então a Lina para ser ela a primeira a carregar na pedra:

Bernardo – Agora é a Lina. Lina anda para aqui!

Mas a Lina afasta-se do grupo enquanto diz:

Lina - Eu tenho uma técnica nova.

Bernardo – Anda, anda para aqui! – Já o Sebastião está em cima dele, depois vai a Maria João.

Bernardo – Não dá!

Logo saem, o Bernardo levanta a pedra:

Bernardo – Carambas!

Investigadora – Ainda não?

Sentam-se no muro, levantam a pedra, pegam na laranja, incrédulos.

Investigadora – Ah! Que resistente essa laranja!

Bernardo – Como ela consegue...? – E coloca novamente a pedra em cima da laranja, o Sebastião a tentar fazer força para esmagar com as mãos. Aproxima-se a Lina com uma pedra na mão:

Lina – Uma técnica nova! Esta é mais pesada.

Investigadora – Ahhh...

Bernardo – Então dá-me... estão aqui duas – E reiniciam manobras.

Lina – Eu é que sei a técnica.

Bernardo – Põe aqui... essa... agora, esta aqui – Levanta a primeira pedra e dá indicações à Lina para pôr a que foi apanhar – Espera, agora andem para cima de mim! Mais uma, anda mais uma... e mais essa... – E lá estão todos deitados uns por cima dos outros a fazer força, uma vez mais.

O Tomás aproxima-se para ver o que estão os amigos a fazer todos em cima uns dos outros, não diz nada, mas o Bernardo adianta, quase sem fôlego:

Bernardo - Estamos a tentar partir uma laranja.

Lina – Azeda. – Mas o Tomás já se foi embora.

Bernardo – Saem! Saem todos”

Investigadora – Já está?

Bernardo – Carambas... – Enquanto tira a laranja debaixo da pedra, um pouco derrotado.

Investigadora – A sério?!

Sebastião – E se nós fizermos assim? – Mudando a laranja de sítio, mas o Bernardo volta a colocá-la na posição inicial:

Bernardo – Não.

Lina – Vou procurar outra pedra. – Anuncia enquanto se afasta.

Bernardo - Mais pedras, precisamos de mais pedras! – E virado para o Tomás, que se sentou ali ao lado
– Carambas! Esta pe... isto nunca mais parte-se...

(Transcrição de vídeo, 11/10/2018)

De acordo com a Lina “esta laranja nunca se pa’ta!”. E, por isso, vão buscar mais pedras, para colocarem em torre por cima da laranja e depois empoleiram-se de formas diferentes em cima das pedras, fazendo pressão sobre a resistente laranja. Várias vezes, de várias maneiras, entre risos e “Carambas!”, com entusiasmo e persistência.

Estamos diante de uma expressão singular do brincar infantil, que, sem dúvida, merece a nossa maior atenção. Estão presentes diversos aspectos que tornam esta vivência rica e fértil de reflexões a um olhar atento.

Talvez o primeiro aspecto seja, desde logo, a iniciativa das crianças. As autoras da actividade são as crianças, são elas que tomaram iniciativa de querer “partir” aquela laranja. Nós, as adultas, chegámos mais tarde, apercebemo-nos do que estava a acontecer, já quando estavam aquelas quatro crianças empoleiradas a esmagar a laranja. E este cunho, este pontapé de saída, este início é a marca de autoria das crianças, como se fosse uma *patente* da brincadeira. São elas as legítimas donas da brincadeira, uma vez que foram elas o *gatilho*, o *motor*, a *força de ignição*. Um impulso que partiu das crianças. Aquelas crianças querem realizar algo e, efectivamente, fazem-no. As únicas adultas ali sou eu e a Emília. A Emília está à distância e intervém apenas para perguntar, rir-se ou fazer uma observação, porém, não interfere com o que os quatro estão a fazer. Eu filmo e pergunto se a laranja já está partida. Mas todas as ideias, iniciativas e estímulos para acção são das crianças. Reflectindo sobre a importância da afirmação de uma ideia para uma brincadeira na construção de um sentido de posse sobre a mesma, descrita no artigo de Theobald (2013), podemos perceber a importância para as crianças de ter oportunidade de sentir as suas acções e brincadeiras como efectivamente suas. No artigo, a autora apresenta momentos de disputa entre crianças em situação de recreio. Uma criança afirma que a ideia para a brincadeira foi sua para que, com esse argumento, possa ser ela a decidir e controlar o desenrolar da brincadeira. Embora esta reclamação não seja absoluta, mas antes negociável entre as crianças, importa aqui salientar esta ligação entre “ter uma ideia para uma brincadeira” e o sentido de posse sobre a mesma, que permite à criança estar numa posição de decisão, controlo e autoridade. Se Theobald (2013) apontou as interacções entre crianças, aqui destacamos aspectos na relação adulto-criança. Assim, a posição em que os adultos se colocam

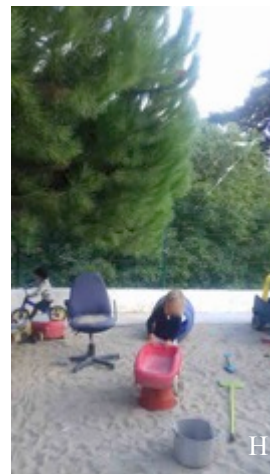
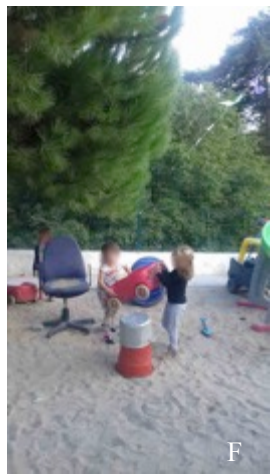
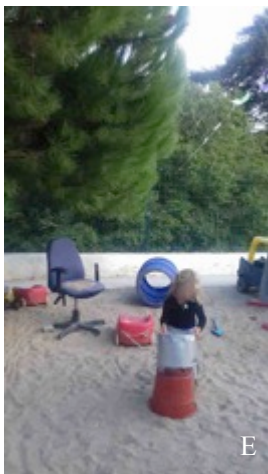
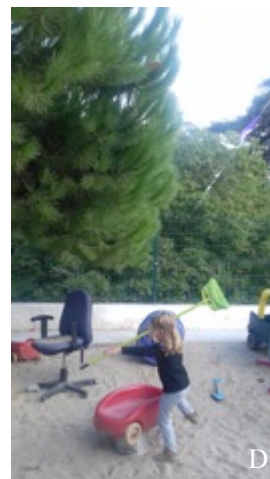
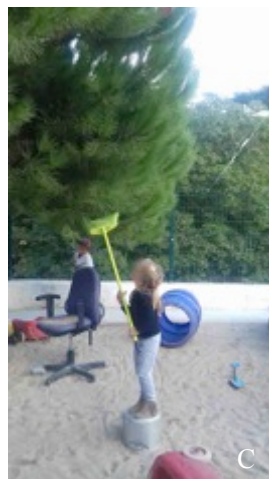
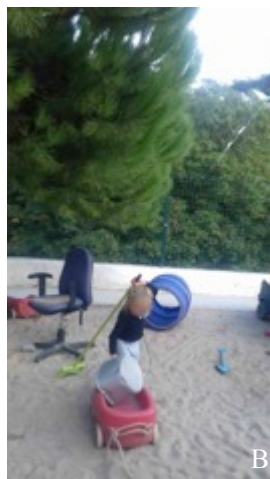
relativamente à criança poderá abrir ou fechar possibilidades de acção, já que estes estão, à partida, sociologicamente, numa posição de poder sobre elas (Sarmiento, 2008). Contudo, podem adoptar diferentes formas de estar que permitam à criança fazer escolhas (Alden & Pyle, 2019), tal como se verifica neste episódio em que a educadora Emília não procura manipular a acção das crianças. Alden and Pyle (2019) e Emilson (2007) problematizam a questão da participação e influência das crianças em contextos de educação de infância, discutindo como a acção do adulto condiciona as oportunidades das crianças se expressarem, tomarem decisões e influenciarem a vida diária. Nos seus estudos, concluíram que um forte controlo por parte dos adultos limita a participação e influência das crianças. Pelo contrário, um controlo mais fraco, mais dialogante e com uma atitude mais lúdica, permite às crianças ter possibilidade de fazer escolhas e ter iniciativas. Na situação acima descrita, podemos perceber como a educadora Emília assume uma posição de observadora interessada, sem tentar controlar ou limitar a brincadeira que as crianças estão a desenvolver. Questiona “Ai era para esborrachar?”, ri quando o Bernardo diz “Carambas!”, depois de mais uma tentativa falhada, mantendo-se, de forma geral, a uma certa distância e sem perturbar o que ali está a acontecer. Esta atitude da parte da adulta é outro aspecto que se salienta na situação acima descrita.

Por outro lado, podemos analisar como as crianças investem naquele desafio com energia e perseverança. Não desistem, mesmo após inúmeras tentativas e derrotas. Esta capacidade de insistir na resolução de um problema surge, nas crianças, através de um cenário de brincadeiras livres, ou seja, actividades não estruturadas, organizadas e orientadas pelo adulto. As crianças desenvolvem acções de forma decidida e colocada em prática por elas, em interacção com os seus pares, sem imposições adultas. Avançam com várias diligências e ideias para solucionar aquela difícil empreitada. De igual forma, podemos perceber como as crianças se organizam-se entre si, sem necessidade de intervenção da adulta. Claramente, o Bernardo destaca-se pela forma como mobiliza a equipa em torno daquele desafio. É dele que parte, muitas vezes, o estímulo para as várias tentativas de esmagamento da laranja, através de vigorosos “outra vez!”, colocando-se a si próprio em primeiro lugar na base da torre humana, com a barriga na pedra, como mostra a descrição e também vemos nas fotografias 93 (B, E, G, I). Ao mesmo tempo, a sua energia e dinâmica transmitem-se às outras crianças, mantendo a equipa que ali se forma focada no objectivo comum de “partir” a laranja. A Lina mostra, também, a sua motivação, apresentando a inovadora solução de procurar mais pedras para aumentar a pressão na laranja. Vai buscá-las e, assim, a torre vai crescendo. Como revela o excerto, o Sebastião quer intervir mais e faz duas tentativas de mexer ele na pedra e na laranja para ajustar a sua posição de acordo com as suas ideias. Porém, o Bernardo, rapidamente, lhe tira a possibilidade de uma

intervenção mais directa, pegando ele na pedra e na laranja. A Maria João mantém-se numa posição colaborante, ainda que de menor destaque.

Adelaide tenta tirar pá de cima do pinheiro

No recreio, uma pá vai parar acima do pinheiro. Presa nos ramos altos, a pá está fora do alcance imediato das crianças. Então, a Adelaide procura tirá-la com o auxílio de uma vassoura, mas, ainda assim, a pá está demasiado alta. A criança precisa de algo a que subir para chegar mais alto e, quem sabe, conseguir, assim, alcançar a pá. As fotografias que se seguem mostram a sequência de iniciativas implementadas pela Adelaide com esse intuito.





Fotografias 94 (A, B, C, D, E, F, G, H, I, J, K, L): Adelaide tirar pá de cima de uma árvore (fonte: autora, 23/10/2018)

Pelas fotografias acima, percebemos como a Adelaide investe na resolução deste problema, colocando em acção as suas ideias. O excerto que se segue, mostra como são necessárias várias tentativas até conseguir atingir a pá.

Pouco depois, está a Adelaide com uma vassoura na mão a bater na árvore... está tentar deitar cá abaixo uma pá! Tenta, tenta, mas não consegue, está muito baixa. Vai buscar um carrinho e põe-se em cima dele. É muito baixo, também não dá. Depois vai buscar um balde grande e sobe. Mas também não chega. Põe o vaso em cima do carrinho e depois o carrinho em cima do vaso... nada. Depois arranja um tacho enorme de lata e põe em cima do vaso! Equilíbrio precário! Por fim, vê a cadeira azul de escritório, bem alta e sobe. Assim já consegue chegar com a vassoura à pá! Boa! (Diário de Campo, 23/10/2018)

A Adelaide começa por utilizar um atrelado de brincar para servir de degrau, onde possa subir um pouco mais alto. Mas não é suficiente. Tenta, então, colocar uma grande panela em cima do atrelado, mas não assenta bem e usa apenas a panela. Nada feito. Percebe, então, que o atrelado se equilibra razoavelmente em cima da panela e experimenta dessa forma, ainda sem sucesso. Depois, um vaso grande colocado em cima da panela parece ser a solução para o problema. Mas ainda não é desta. Entretanto, a Susana aproxima-se e ajuda a Adelaide a colocar o atrelado em cima da panela e do vaso. A Mónica aparece nessa altura, de acordo com a fotografia 94 (G). Então, a Adelaide tira a panela e mantém o atrelado em cima do vaso. Parece estável para subir, mas não o bastante para chegar à pá. Até que, uma cadeira de escritório, ali mesmo ao lado desde o início, parece ser a solução: a Adelaide experimenta e, por fim, consegue abanar a pá com a vassoura, fazendo-a cair.

Uma vez mais, podemos observar como as crianças realizam sucessivas tentativas através de acções físicas concretas para resolver um problema que surge. Salienta-se aqui o protagonismo da criança, da Adelaide, que, perante o desafio de retirar a pá da árvore, experimenta várias formas de lá chegar através de diversos objectos ali presentes.

Síntese

Como mostram os episódios relatados nesta rubrica, as crianças são capazes de pôr em prática múltiplas acções com um objectivo final em vista. Através das suas ideias e invenções, as crianças desenvolvem tarefas com persistência e entusiasmo até alcançarem o seu objectivo.

O estudo desenvolvido por Bilton et al. (2017) confirma esta acepção, ao revelar diversas experiências em que as crianças brincam com elementos naturais, enfrentando desafios e gerindo situações inesperadas ao ar livre. As autoras salientam como mesmo as crianças pequenas mostram capacidade de concentração, persistência e criatividade nas suas acções. De acordo com as suas observações, um factor importante é a disponibilidade de tempo que a criança tem à sua disposição, já que precisam de sentir tranquilidade para investir nas suas experiências, através de repetições e expansões, falhando e voltando a tentar (Bilton et al., 2017). Os episódios aqui descritos também confirmam a necessidade de tempo suficiente para as crianças poderem desenvolver as suas brincadeiras e realizar diversos ensaios de tentativa-erro. Relembramos os autores M. J. Araújo and Monteiro (2020) que defendem a urgência de as crianças poderem dispor do seu tempo livre para si e para suas brincadeiras, sem que este esteja refém das agendas adultas. Similarmente, Neto (2020) aponta para o direito da criança a ter tempo disponível para a realização do direito a brincar. Nas suas palavras, a criança deve ter a possibilidade de apropriar-se do seu próprio tempo. A dimensão de liberdade temporal enquanto direito da criança mostra os seus resultados nos desafios apresentados nesta rubrica e na capacidade de as crianças ampliarem as acções e encontrarem soluções para os seus próprios problemas.

Podemos estabelecer a ligação entre esta dimensão temporal e o conceito de brincar não perturbado, já que este implica também uma disponibilidade para as brincadeiras das crianças poderem ocorrerem sem interrupções, de acordo com Lysklett and Berger (2017).

Ainda, a capacidade das crianças ultrapassarem obstáculos que surjam no seu caminho parece ligar-se à imagem de *criança robusta* proposta por Nilsen (2008). Esta imagem é salientada nos episódios descritos pela competência demonstrada pelas crianças em agir com independência e autonomia.

Assim, de acordo com as observações realizadas, as crianças são, então, capazes de resolver problemas com pouca intervenção dos adultos. Na primeira situação descrita, a educadora Emília tece

alguns comentários às crianças em tom de gracejo, abstendo-se de lhes dar soluções ou de cortar as suas tentativas. No segundo relato, a educadora Mónica aproxima-se apenas uma vez das crianças, quando estas colocam o atrelado em cima de uma panela e de um vaso.

Deste modo, podemos perceber que as adultas estão presentes, sempre próximas das crianças, dialogantes, mas são pouco interventivas, permitindo que sejam as crianças a gerir estas situações e a encontrarem as suas próprias soluções. Uma vez mais, salientamos a importância do papel do adulto, no equilíbrio com a sua agência, como apontam Alden and Pyle (2019).

2.9 – Iniciativas e acções das crianças – Conflitos e lutas

Com frequência, as crianças entram em jogos e brincadeiras umas com as outras que envolvem lutas e conflitos. De acordo com Sandseter (2007), as brincadeiras com brigas enquadram-se na categoria do brincar arriscado designada por *jogos de luta e perseguição*⁸⁷. Por vezes, estas actividades aparentam inclinar-se mais para o lado da brincadeira e do jogo em interacções caracterizadas pela ludicidade e diversão. Outras vezes, tendem mais para o lado do conflito e do confronto, numa clara oposição de interesses entre as crianças. A fronteira entre estas duas vertentes é, porém, difusa, podendo ambas coexistir ou alternar-se numa mesma actividade. Num artigo sobre este tópico, a investigadora Marques (2010) apresenta algumas diferenças entre jogos de luta e lutas a sério, nomeadamente a postura e expressão corporal, o riso e a intensidade dos movimentos. Nas lutas a sério a postura é mais defensiva, evita-se o contacto físico, os movimentos são vigorosos, com o rosto e os maxilares fechados. Nos jogos de luta os movimentos são mais frouxos, o rosto está mais relaxado e aberto, as crianças não evitam o contacto físico, abraçando-se e caindo juntas.

Como já desenvolvemos anteriormente, Sutton-Smith (2008) debruça-se especificamente nas suas memórias acerca de jogos de luta e perseguição que experienciou durante a infância nos subúrbios costeiros da cidade neozelandesa de Wellington para construir a sua teoria sobre o brincar. O autor descreve, em particular, as brincadeiras entre amigos que se empurram, magoam e usam calão.

A seguir, apresentamos situações em que se salienta o aspecto lúdico da luta para depois expor outras que revelam conflitos mais visíveis. Como dissemos, esta divisão não é absoluta, mas permite analisar alguns aspectos de forma mais clara.

⁸⁷ No original em inglês: Rough and tumble play.

Lutar a brincar

Durante uma saída à praia com o grupo das Baleias, três crianças entram numa brincadeira em forma de luta, corpo a corpo e, uma delas, também com um pau. Por vezes são apenas duas crianças que lutam, outras vezes juntam-se as três.

As fotografias seguintes mostram algumas das suas movimentações.





Fotografias 95 (A, B, C, D, E, F, G, H): Crianças lutam na Praia (fonte: autora, 28/02/2019)

Como podemos observar pelas fotografias, há movimentos, coreografias e manobras entre as crianças. O Luís parece fazer movimentos de ninja ou samurai, empunhando, por vezes, um pau, como mostra a fotografia 95 (A, C). As crianças afastam-se e aproximam-se, correndo uma contra a outra, em vários jogos e fintas. Caem juntas, riem, batem-se, aleijam-se e, ocasionalmente, choram. Porém, mantêm-se presas àquela luta durante algum tempo, chegando mesmo a retomá-la depois de uma deslocação, do grupo de crianças para uma localização diferente, como é evidenciado nas fotografias 95 (G, H) em contraste com as anteriores.

O excerto que a seguir apresentamos relata a situação de luta entre as crianças.

Lá em baixo, estão o Luís, o Guilherme e o Valentim em jogos de lutas. Têm canas e acertam com elas uns nos outros. O Valentim não costuma brincar às lutas e nem com o Luís ou o Guilherme. O Luís e o Guilherme muitas vezes brincam juntos, provocam-se, chateiam-se, lutam e choram. Desta vez, o Luís acertava mesmo com a cana nas costas dos amigos. O Guilherme e o Valentim defendiam-se mais e atacavam de forma mais suave. O Luís parecia mesmo um samurai, um ninja, com posições de ataque e a bater com a cana nas costas dos amigos. De vez em quando aleijava o Valentim ou o Guilherme, que começavam a chorar, mas em breve voltavam alegremente para as lutas. Entre embates, quedas, choques e canas, as três crianças estiveram envolvidas em lutas pelo menos quinze minutos. A seguir, a Emília chamou para irmos para outro local, para lá das dunas, onde está menos vento. Mesmo assim, o Valentim continuou envolvido em brincadeiras de lutas com o Luís, e o Guilherme mais tarde, nesse outro local. Algumas vezes, chamei a atenção do Luís, em particular, para não magoar os amigos. Mas o Luís não ligou muito às minhas chamadas de atenção. Como o Valentim e o Guilherme também não choravam muito tempo, nem largavam a brincadeira, decidi não ser tão protectora e deixei-os brincar às lutas sem intervir tanto. A certa altura, estava a dizer qualquer coisa e parei mesmo de falar e deixei-os serem eles a regular-se, já que estavam todos envolvidos, ninguém estava a fugir. Todos queriam lutar.

Mesmo o Valentim, que não é habitual estar nestas brincadeiras, voltava sempre a lutar com o Luís, com um sorriso na cara. (Diário de Campo, 28/02/2019)

A descrição revela como as crianças se mantêm ligadas à brincadeira de luta durante algum tempo e mesmo após uma mudança de espaço. Até o Valentim, uma criança menos acostumada às lutas e a brincar com o Luís e o Guilherme, envolve-se com eles na brincadeira. Durante a luta, as crianças magoam-se com paus e caem, chegando mesmo a chorar, em particular o Valentim e o Guilherme. O Luís mantém uma posição mais ofensiva ao ataque, sendo ele a bater mais nas outras duas crianças, utilizando uma cana. Mas a luta também desperta alegria nas crianças, visível no seu riso e entusiasmo em se levantarem queda após queda e voltarem de imediato à carga. Este aspecto relacionado com a expressão corporal e facial alegre e descontraída, é, também, apontado por Marques (2010) como distintivo dos jogos de luta a brincar e a sério. As três crianças brincam no chão, caindo e rebolando juntas durante a sua luta, como vemos nas fotografias 95 (A, B, D, E, F), algo que a autora também associa aos jogos e brincadeiras com lutas. Ainda assim, como a descrição mostra, o Luís apresenta uma postura mais atacante que os seus amigos, destacando-se pela forma como lhes bate nas costas com canas, parecendo, por vezes, levar a luta mais a sério.

Neste episódio, as adultas encontram-se um pouco afastadas, como mostra o segundo plano das fotografias 95 (D, E, F), sendo eu a mais próxima. Isso motiva algumas tentativas de intervenção da minha parte, nomeadamente quando o Luís bate com a cana no Valentim e no Guilherme e estes choram. Contudo, observo que as crianças estão envolvidas e voltam à sua brincadeira, sem esperar de mim nenhuma mediação. Então, procuro conter estes impulsos deixando as crianças regularem-se a si próprias.⁸⁸

Numa saída ao Areal, o Bernardo e o Lourenço envolvem-se numa luta demorada e coreográfica, depois deste último ter destruído construções na areia. As fotografias a seguir apresentadas mostram alguns movimentos realizados pelas duas crianças.

⁸⁸ Mais sobre este assunto no capítulo IV acerca das Opções metodológicas, na rubrica sobre os Desafios e dilemas no terreno.



Fotografias 96 (A, B, C, D, E, F, G, H): Crianças lutam no Areal (fonte: autora, 21/02/2019)

As fotografias acima mostram como as crianças se desafiam numa luta corpo a corpo, oscilando entre afastamentos e aproximações, tal como na situação anterior. Há duas crianças, o Guilherme e o Joel que estão nas proximidades, procurando entrar neste combate, de acordo com as fotografias 96 (B, C, D, E). O Joel, irmão mais novo do Bernardo, pode estar motivado pela relação familiar e sentido de solidariedade para com ele. Esta luta prolonga-se por um período de tempo significativo, como refere o excerto seguinte.

O Bernardo envolve-se, então, numa luta pacífica com o Lourenço, por este estar a destruir as construções. Prolongam esta espécie de luta, que mais parece jujitsu ou capoeira, com alguma força, mas sem intenção de magoar, por longo tempo, mais de meia hora, de acordo com a hora registada dos vídeos e fotos. (Diário de Campo, 21/02/2019)

A descrição aponta para as características coreográficas deste duelo, que se prolonga, aparentando não existir uma intenção clara de magoar o outro. Embora exista uma motivação real para a luta, relacionada com a destruição de construções de areia por parte do Bernardo, os ataques não produzem lesões. As crianças oscilam entre afastamentos e aproximações, por um lado procurando manter distância entre si, algo que a investigadora Marques (2010) refere como indicativo das lutas a sério. Por outro lado, envolvem-se na luta corpo a corpo, com proximidade, em vários momentos, como mostra a fotografia 96 (G), o que sugere características de jogo de luta a brincar. Para quem observa, a exibição assemelha-se quase a uma dança entre as duas crianças, ainda que apresente características de confronto físico, visível nos choques entres eles, no agarrar, nos empurrões e nas quedas.

Nas duas situações descritas, percebemos como se destacam os aspectos lúdicos, ainda que também contenham alguns sinais de luta a sério (Marques, 2010).

Conflitos

Como já dissemos anteriormente, nem sempre se destaca a ludicidade e o clima de diversão nos confrontos entre as crianças. Por vezes, assumem-se conflitos mais evidentes de oposição entre duas ou mais facções, que rivalizam e lutam entre si para ganhar o acesso a algo.

A seguir, apresentamos duas situações de conflito entre as crianças. Na primeira, as crianças estão na Quinta Antiga e há uma disputa de amizades. O Lourenço, recém-chegado ao grupo das Baleias, procura afirmar-se e conquistar amigos, enquanto o Bernardo tenta afastá-lo, entrando em competição com ele. O Tomás é a criança que está no centro desta contenda.

As fotografias a seguir apresentadas mostram algumas acções das crianças durante o conflito.





Fotografias 97 (A, B, C, D, E, F, G, H, I, J): Conflito entre crianças na Quinta Antiga (fonte: autora, 14/03/2019)

Como podemos perceber, as fotografias acima revelam algumas etapas do conflito que ali se gera entre as crianças. O Lourenço e o Bernardo lutam pela amizade exclusiva do Tomás. Como vemos na fotografia 97 (A), o Lourenço dá um pau para a brincadeira do Tomás, mas, logo a seguir, o Bernardo a oferece-lhe ainda mais paus, que são as crias, competindo, assim, com o Lourenço. O Lourenço procura impor-se e ameaça destruir a brincadeira do Tomás se este não for seu amigo. Acaba mesmo por destruir e o Tomás bate-lhe, como mostram as fotografias 97 (E, F, G, H). O Bernardo propõe, então, irem brincar para outro sítio, na fotografia 97 (I), mas o Lourenço segue-os, como é visível na fotografia 97 (J).

O excerto a seguir apresentado fornece mais detalhes acerca do conflito entre as crianças.

O Lourenço está a colocar flores de azeda em linha, todas deitadas no chão para o mesmo lado, alinhadas. “Estão mortas” diz ele. Depois tenta colocar dois troncos em pé em equilíbrio... difícil! Chama o Tomás e o Bernardo para o ajudar a arranjar mais troncos daquele tamanho específico. Os dois vão buscar. Ao lado, está o Tomás a fazer uma construção para as suas “crias”. Tem uns troncos maiores, que são a barreira, o ninho, depois tem folhas e galhos mais pequenos, que são as crias. O Lourenço, a Lina e o Bernardo juntam-se ao pé dele. O Lourenço entra em conflito com eles. O Lourenço diz ao Tomás para o deixar brincar, senão já não tem amigos. O Bernardo diz-lhe que ele tem amigos, tem o Raul. O Lourenço grita que já não tem o Raul. Depois o Lourenço acaba por voltar à brincadeira, trazendo um pau para o Tomás. O Bernardo diz ao Tomás para não ser amigo do Lourenço. O Lourenço diz que se o Tomás não for amigo dele lhe estraga uns paus na brincadeira dele. O Bernardo diz “se o Lourenço roubar mais criar tens aqui mais”. O Lourenço diz “eu não estou a roubar crias...”. Há ali um conflito, uma rivalidade entre o Lourenço e o Bernardo. Depois o Tomás, a Lina e o Bernardo mudam de sítio, mas o Lourenço vai atrás deles. Vão para perto da Emília, que está a contar a história. Passado um bocado, está o Tomás com uma nova construção para as crias, o Lourenço e a Lina. O Tomás pede ao Lourenço para ir buscar mais um pau. Depois aparece o Bernardo, mas o Tomás manda-o embora. O Lourenço diz-lhe “vai-te embora, o Tomás já não é teu amigo”. O Bernardo mete-se então com a Lina,

batendo-lhe levemente com um pau nas costas. Às tantas bate com muita força, a Lina chora, chama a Anita, eu chamo a atenção do Bernardo, a Anita conversa sem procurar ser juiz. A Lina abranda o choro, mas argumenta com o Bernardo, que disse que ela não se tinha queixado, dizendo que ele deixou de bater devagar para, de repente, bater com toda a força. Aparece o Sebastião com um pau com gancho e muda o foco de atenção. A Lina pára de chorar. Parece que houve aqui uma disputa de amizades entre o Lourenço e o Bernardo. O Lourenço chegou há pouco tempo ao grupo, nota-se que tem necessidade de conquistar amigos. Aqui ele não tem o Raul, que está no outro grupo e com quem brinca mais no Jardim. Mas, de alguma forma, o Bernardo hoje sentiu-se ameaçado por ele e procurou travá-lo e derrutá-lo. Como se os dois não pudessem ser amigos do Tomás ao mesmo tempo. O Tomás, que até não costuma brincar tanto com meninos nem ser o centro das atenções (brincando sobretudo com a Lina) hoje parece ser o centro da brincadeira, ambos disputam a atenção do Tomás e lutam por um lugar na sua brincadeira com as crias. (Diário de Campo, 14/03/2019)

O conflito descrito relaciona-se com a chegada do Lourenço a um novo grupo de crianças, onde já não tem o seu amigo e companheiro próximo de brincadeiras, o Raul. Aqui, o Lourenço encontra alguns entraves à sua integração, manifestos nesta situação sobretudo pelo Bernardo, que parece entrar em competição com ele pela amizade do Tomás. O Tomás, por seu turno, oscila nas preferências. Por um lado, ele rejeita o Lourenço, chegando a bater-lhe por este estar a destruir a sua brincadeira. Todavia, por outro lado, um pouco mais à frente e de acordo com a descrição acima, o Tomás já pede ao Lourenço para lhe ir buscar paus, o que indica alguma proximidade entre os dois. Perante a aproximação do Bernardo ao Tomás, o Lourenço afirma-se como amigo exclusivo do Tomás, anunciando que “o Tomás já não é teu amigo”. Na sequência desta afronta, o Bernardo acaba por atingir a Lina, batendo-lhe com um pau, primeiro levemente, mas depois cada vez com mais força, até a magoar. O episódio termina com a mudança de foco introduzida pelo Sebastião, que traz um pau em forma de gancho e capta a atenção do grupo para outra direcção.

Numa saída ao Parque Infantil, as crianças estão a brincar nos equipamentos disponíveis, como baloiços, escorrega, aparelho de ginástica e balancé. Porém, há uma brincadeira especialmente atractiva para algumas crianças: a escavadora. Consiste num aparelho mecânico com uma pá, que se manobra sentado com as mãos em alavancas. A escavadora permite cavar buracos e fazer montículos de areia, podendo girar em todas as direcções.

Seguidamente, apresentamos algumas fotografias referentes ao conflito que decorre junto à escavadora.





Fotografias 98 (A, B, C, D, E, F, G, H, I, J): Conflito entre crianças no Parque Infantil (fonte: autora, 18/01/2019)

A escavadora é um equipamento pouco usual em parques infantis e, assim, imediatamente atrai a atenção de várias crianças. A Adelaide destaca-se na monopolização do aparelho, como vemos nas fotografias 98 (A, B). Mesmo quando a Flor está em cima da escavadora, é a Adelaide que a está a manobrar, como indicam as fotografias 98(C, D). Assim, a Adelaide é a criança que parece controlar a brincadeira que ali se desenvolve, salientando-se nas instruções que dá e nos pedidos que lança aos que a observam.

O excerto que apresentamos em seguida evidencia mais alguns detalhes acerca deste episódio.

Quando chegam, poisam as mochilas no banco ou no chão e correm para as diversões. Escorrega, baloiços, aparelho de trepar... e escavadora. Ora, a escavadora é um brinquedo que imediatamente atrai algumas crianças, porque é incomum haver nos parques. Assim, é um brinquedo desejado, o que provoca confrontos e jogos de poder entre as crianças. A criança que primeiro vi manobrar a escavadora, dando ordens e instruções, é a Adelaide. A Adelaide apodera-se do aparelho, que manobra com algum esforço e desembaraço, ocupando por longo tempo a cadeira do condutor. Ali à volta estão várias crianças a quem ela dá ordens, o Raul, o Fernando, a Flor e a Andreia. “Oh pá, oh Joana”, diz a Adelaide. Eu, que estou a filmar o momento, pergunto “que foi?”. A Adelaide não me responde, chama a Andreia “Andreia, roda!”, dando-lhe a ordem para a rodar. A Andreia, diligentemente, vai lá e roda-a várias vezes. A Adelaide ri e pede “mais rápido!”. Eu vejo-as rodar bastante próximo de bater na cabeça do Raul, que não sai dali e digo “atenção às cabeças”. Entretanto, a Flor passa os olhos por mim e diz “eu quero ir para ali mas a Adelaide não me deixa...”. Eu respondo “tens que dizer a ela”, “eu já pedi e ela não me deixa...”. Não respondo nada. Depois de vários pedidos à Andreia “mais rápido”, a Andreia sai de repente e vai para outro sítio. Mas depois volta e ajuda a Adelaide a manobrar a máquina de novo. A Aida, entretanto, aproxima-se de mim e estamos ali um bocado a discorrer sobre as relações sociais. O Fernando quer muito andar na escavadora, mas, segundo a Aida, não é criança de chegar lá e se impor,

ficará à espera que todos saiam para depois ir lá. Além disso, porque tem algumas dificuldades na fala e não se percebe bem o que ele diz, fica ainda mais difícil argumentar com os amigos, diz a Aida. O Fernando, entretanto, corre para mim, dizendo qualquer coisa “esca-a-dora”. Eu percebo que ele quer andar na escavadora e digo-lhe que tem que dizer à Adelaide. Ele vai lá ao pé da Adelaide, diz qualquer coisa, não é ouvido, vem a Flor e empurra de lá a Adelaide, que se deixa empurrar. Agora é a vez da Flor andar. O Raul, mesmo sendo rapaz, continua à espera. A Adelaide deu a vez à Flor, mas é ela que manobra a escavadora, pelo pé, dando ordens à Andreia para sair, gritando “não!”. Estão a Flor, a Andreia e a Adelaide junto à escavadora, mexendo-a e manobrando-a, sendo a Adelaide a mais activa. O Fernando está a uma certa distância a observar. O Raul já ali não está. Entretanto, a Gabriela capta a minha atenção para o cavalo onde ela se balança a todo o gás e diz-me “também quero andar ali” apontando para a escavadora, o Fernando, que se aproximou de nós diz “e eu...”. Eu respondo-lhes “têm que ir lá pedir”. Depois o Fernando foi andar no cavalo. De vez em quando, olhava para a escavadora, onde agora estava a Sílvia. Houve um momento em que a Sílvia saiu do assento da escavadora e o Fernando parou o cavalo a observá-la. Parecia que para confirmar se ela iria sair da escavadora ou não. Mas ela não saiu, voltou a sentar-se. Então, o Fernando continua a andar e depois num gesto desolado pendura-se pelos braços no cavalo desanimado. (...)

Depois de, aproximadamente, quarenta e cinco minutos a ver outras crianças a brincar na escavadora, o Fernando apanhou um momento em que não estava lá ninguém e apoderou-se do brinquedo. Passou lá algum tempo, até à hora do almoço, penso eu, das 12h às 12h20. Conseguiu brincar sozinho e com a Gabriela que o veio ajudar a mexer a pá da escavadora. Muito contente a conduzir, a escavar, a levantar areia, a despeja-la de novo e a rodar a escavadora de um lado para o outro. (Diário de Campo, 18/01/2019)

De acordo com descrição, a Adelaide adopta uma posição de poder em relação à escavadora. É ela que passa mais tempo a manobrá-la, sob o olhar atento e desejoso das outras crianças. Como confirma o excerto, a Adelaide mantém-se no domínio da brincadeira por um período de tempo considerável, sobrepondo-se às outras crianças, como a Flor, sendo ela a mexer nas alavancas quando seria a vez desta o fazer. A Flor e o Fernando recorrem a mim algumas vezes pedindo para andar na escavadora, já que sou a adulta mais próxima. Eu opto por direccioná-los novamente para a Adelaide. Pouco depois, a educadora Aida vem para ao pé de mim e conversa um pouco sobre a situação. A Aida foca a sua atenção no Fernando, uma criança que considera estar em desvantagem relativamente às outras e, em particular aqui, face ao domínio da Adelaide. Mesmo estando a sua educadora ali, é a mim que o Fernando vem pedir auxílio para o seu problema. Com alguma frequência, sou eu a adulta mais próxima das crianças, enquanto observadora participante e, talvez por isso, elas recorram a mim

solicitando ajuda.⁸⁹ A educadora Aida não intervém junto das crianças, apesar da insistência do Fernando em pedir ajuda e da Adelaide utilizar a escavadora por um período de tempo alargado em comparação com as outras crianças. Desta forma, a Adelaide mantém-se no domínio e controlo da brincadeira enquanto a educadora Aida observa e reflecte sobre a forma como as crianças interagem umas com as outras.

Como percebemos, a educadora Aida não intervém no conflito entre as crianças, perante a óbvia dominância de uma criança, a Adelaide, sobre a brincadeira na escavadora face às outras crianças, em especial o Fernando. A não intervenção da educadora Aida, mesmo perante uma criança que solicita ajuda várias vezes, é uma opção que me causa algumas perplexidades e questões, como mostra o excerto que a seguir apresentamos.

Entretanto o Fernando chega ao pé de mim a dizer “eu que’ia a Flor...”, “tens de ir lá Fernando”, “ohhhh...”, “tens de ir lá Fernando, tens de dizer deixem-me andar! Quero ir para aí”, ele responde qualquer coisa como “estou aqui... a Flor”, que eu não percebo bem. E não lhe digo mais nada. Foi uma opção não ajudar o Fernando, não ir lá tentar arranjar vez para ele andar na escavadora. Primeiro, porque mais nenhuma adulta o faz e, em sintonia com o espírito do Jardim, deixamos as crianças resolver os seus próprios problemas e arranjam soluções. Por outro lado, pelo meu papel de investigadora, não quero estar a alterar aquilo que são os hábitos da instituição. De alguma forma, identifico-me com esta forma de agir, porque quando o adulto resolve as situações em vez das crianças não está a contribuir para que elas encontrem formas, soluções e modos de fazer as coisas para conseguirem superar-se, avançar, ultrapassar dificuldades e resolver problemas. Ainda que, por outro lado, isto tenha um limite. Até que ponto se deixa uma criança fazer maldades a outra? O que são maldades? O que são maldades para as crianças? O que são maldades para os adultos? E quando uma das crianças pede ajuda? E se queixa? Como foi o caso do Fernando. E quando uma criança está a sobrepor-se constantemente às outras crianças? Deixo acontecer? Faço alguma coisa? Desta vez, deixei acontecer, sem ajudar o Fernando ou impedir a Adelaide de monopolizar a escavadora. Embora a minha vontade fosse fazer qualquer coisa. Mas será que ia ajudar? Ou iria ser mais uma confirmação para o sentimento de superioridade da Adelaide? Ajudar os, aparentemente, mais fracos nem sempre é uma boa estratégia, só confirma a fraqueza de uns e a força dos outros. Optei por dizer ao Fernando, quando vinha ter comigo a pedir ajuda, o que fazer, para ir lá, para dizer que queria andar. Foi a minha estratégia. Não surtiu grande efeito, porque ele quando foi lá dizer, no início, ninguém o ouviu/percebeu. Então, não valeu de muito. Mas de qualquer forma, tentou. Mas veio ter comigo várias vezes a pedir auxílio. (Diário de Campo, 18/01/2019)

⁸⁹ Mais acerca deste assunto no capítulo IV, sobre as Opções metodológicas, na rubrica Desafios e dilemas no terreno.

Podemos compreender o valor de ser a própria criança a afirmar-se junto das outras crianças e lutar por aquilo que quer, neste caso, o acesso a um equipamento para brincar. Porém, a desigualdade de poder entre as duas crianças parece difícil de transpor sem a mediação de um adulto. Perante uma criança que, como a Adelaide, manifesta continuamente comportamentos de dominância e controlo sobre a brincadeira e as outras crianças, qual o benefício em deixá-la ganhar uma vez mais? Será que o adulto deve apartar-se deste conflito e deixar as crianças confirmarem os seus papéis de poder? Ou será que são necessários estes confrontos para as crianças conseguirem ultrapassar, por um lado, dificuldades de afirmação ou, por outro, moderar a sua excessiva influência? E se, ao longo do tempo, estas disposições das crianças se agravarem ao invés de se equilibrarem? Qual o papel do adulto? Estar atento, ser um observador envolvido? Responder às solicitações das crianças? Deixar as crianças resolverem os seus problemas sem interferir? Se as crianças não viessem pedir ajuda, estas questões seriam mais fáceis de responder: bastaria permanecer atento à situação, observando as crianças. Mas há sempre um limite. O adulto não está ausente, não se pode retirar do jogo de relações no grupo de crianças e adultos. Ao adulto cabe decidir quando intervir, quando não intervir e de que forma intervir. A não intervenção é, também, uma forma de resposta à situação. A não intervenção tem consequências nas dinâmicas e fluxo das situações. Ignorar pedidos de ajuda da parte de uma criança não parece ser um comportamento adequado por parte do adulto. Na descrição, a criança faz esse pedido a mim, o que implica ainda mais dilemas. Porquê a mim e não à educadora? Será que eu, enquanto investigadora, estarei demasiado próxima das crianças, ao ponto de recorrerem a mim em vez de às adultas do Jardim?⁹⁰ De qualquer modo, há uma criança que se manifesta e desconsiderar essa expressão parece confirmar a sua condição de fragilidade, em vez de a empoderar. Por outro lado, se uma criança recorrentemente pede ajuda e delega no adulto a resolução dos seus problemas, isto pode estar a retirar-lhe a possibilidade de ser ela própria a enfrentar desafios e experimentar-se, conhecer-se na relação com o outro, superando algumas limitações. Mas devem as crianças resolver tudo por si próprias? No fundo, o que está aqui em causa é essa linha, esse limite que define quando é que o adulto deve intervir e não intervir. E isto é uma decisão circunstancial e individual. Na situação descrita, a educadora Aida não intervém, apenas observa, tendo sido essa a sua escolha de actuação. Quais as consequências disto para as crianças, não sabemos. Contudo, percebemos como o Fernando fica desanimado perante a situação, sem forças para se afirmar perante a Adelaide que domina a

⁹⁰ Mais sobre este assunto no Capítulo IV, acerca das Opções metodológicas, na rubrica sobre os Desafios e dilemas no terreno.

brincadeira. O Fernando consegue, por fim, brincar com a escavadora, mas somente quando já nenhuma outra criança está ali, tal como a educadora Aida tinha previsto.

Assim, este episódio levanta questões que nos parecem prementes, configurando uma situação que questiona os limites entre protecção, superprotecção e desprotecção das crianças. Trata-se de uma situação dúbia, dadas as assimetrias de poder entre as duas crianças. Todavia, a responsividade dos adultos face às manifestações das crianças parece ser essencial na consideração pelos seus direitos de participação, que incluem ser ouvida e levada em conta (UNICEF, 1989a). A superprotecção não parece ser uma resposta desejável, porém, se alguém numa posição mais fraca pede ajuda e ninguém lhe responde? Tal como alerta Bae (2015), não devemos descurar as dimensões de vulnerabilidade e dependência das crianças, olhando-as apenas como seres capazes e independentes. Todos nós, adultos e crianças, somos frágeis, imaturos, interdependentes e incompletos, como discutem Gallacher and Gallagher (2008).

Síntese

As crianças brincam às lutas, manifestando alegria e entusiasmo, ainda que, por vezes, se magoem, como acontece no primeiro episódio relatado. Como foi descrito, as crianças estão, aparentemente, a brincar às lutas, embora uma das crianças pareça levar a luta mais a sério, assumindo preponderantemente uma posição de ataque. Há sinais de brincadeira, tal como são descritos por Marques (2010), como o riso, o entusiasmo, a proximidade física e as quedas e ataques ao nível do chão. No segundo relato, aparecem, novamente, sinais de brincadeira, como a proximidade física associada a uma aparente ausência de intenção em magoar. O jogo prolonga-se numa série de movimentos coreográficos que o fazem assemelhar-se a uma dança.

Quando há um conflito, uma oposição de interesses, não há marcas ou sinais de alegria e entusiasmo, como acontece no terceiro e no quarto episódios descritos. Há, antes, provocações, rivalidades e agressividade física, sobretudo visíveis no terceiro episódio. No quarto episódio salientam-se a argumentação ou pedidos de ajuda.

Em todas as situações descritas, as adultas deixaram acontecer tanto o brincar às lutas, como as lutas a sério. Esta posição de aceitação das lutas e dos conflitos não se afigura, contudo, como a mais usual entre professores e educadores (Johansson & Emilson, 2016). Para as autoras, os conflitos são, em geral, vistos pelos professores como perturbadores e problemáticos, pelo que o seu objectivo é ultrapassá-los rapidamente. Desta forma, não são considerados momentos importantes de aprendizagem nem modos de as crianças vivenciarem aspectos ligados à comunidade e à democracia.

Como podem, então, os professores agir, ou não, em situações de conflito, sem os evitar, valorizando-os enquanto experiências que fazem parte da vida democrática do grupo de crianças?

Nos primeiros dois episódios, que mostram situações de brincadeiras com lutas, as crianças estão envolvidas, desafiando-se e lutando a brincar. Não solicitam as adultas, que se encontram a alguma distância. Nos últimos dois episódios, que mostram conflitos entre as crianças, as adultas estão mais próximas. No primeiro, a Anita está próxima e faz duas observações, mas não intervém directamente sobre o conflito, não julga, não repreende as crianças, nem procura soluções rápidas, impedindo o confronto. As crianças estão a resolver questões entre si e também não a solicitam.

Todavia, a segunda situação levanta outras questões, uma vez que há uma criança, em particular, a pedir a intervenção de uma adulta. Nessa ocasião, a adulta em questão sou eu, ao que respondo para ser a criança a resolver a situação. Como já descrevemos, a educadora Aida aproxima-se de mim, tece comentários sobre a situação, testemunha o pedido de ajuda da criança a mim, mas não intervém para o atender, comentando para mim acerca da necessidade de serem as crianças a solucionarem os seus problemas. Porém, a criança solicita ajuda várias vezes e, assim, consideramoso questionável a ausência de resposta por parte da educadora. Por outro lado, parece-nos desadequado a educadora delegar em mim, enquanto investigadora, a gestão da situação. Procurando estar de acordo com a a ideologia da instituição aqui transmitida pela educadora Aida, limitei-me a responder à criança devolvendo-lhe a responsabilidade pela resolução do seu problema. Por outro lado, observamos nesta disputa uma assimetria de poder significativa entre as crianças, associada a vários pedidos de ajuda da parte de uma delas.

Assim, será esta ausência de resposta directa à criança uma falha face à vivência democrática do grupo e à desejável responsividade do adulto às crianças? Ou, pelo contrário, este momento de conflito é permitido pela educadora enquanto forma de as crianças experienciarem aspectos democráticos e comunitários, como propõem Johansson and Emilson (2016)?

Haverá aqui uma em oposição ao artigo 12º da Convenção (UNICEF, 1989a), direito a ser ouvida e levada em conta? Ou poderá este “ser levada em conta” significar, por vezes, ausência de resposta directa aos seus pedidos, seja através da fala ou da acção? Devemos considerar que a não-resposta é, também, uma resposta. O que significa esta não resposta para a criança? Será: “tenho eu que ser eu resolver os meus problemas”, como a educadora Aida parece preconizar? Ou antes: “o adulto não quer saber dos meus problemas”?

2.10 - Iniciativas e acções das crianças – Regras e disrupções

As regras constituem um aspecto relevante da vida das comunidades humanas, parte da sua cultura, em conjunto com os valores, papéis, artefactos e formas de fazer as coisas (Alcock, 2007). No ambiente de um jardim de infância, de acordo com as OCEPE (Direção-Geral da Educação, 2016) as regras são primordiais. As regras constituem-se como parte da organização do grupo, indispensáveis para a sua regulação, no exercício de tomada de consciência sobre direitos e deveres de cada um. Há regras que são explicitamente acordadas entre todos, outras que estão, sobretudo, implícitas e permanecem, por isso, menos visíveis nas situações diárias. As OCEPE alertam para a importância da participação das crianças no processo de elaboração das normas e regras do grupo, contribuindo para a sua compreensão e respeito.

As regras são, então, uma dimensão fundamental da vivência democrática dos grupos e, por isso, associam-se estreitamente à cidadania, participação e direitos. Numa reflexão acerca dos direitos de participação das crianças, a discussão acerca das regras não pode, assim, ficar esquecida. De acordo com Johansson et al. (2016), nas interações entre educadores e crianças são comunicados direitos, sejam eles individuais ou colectivos. As autoras problematizam a forma como os direitos de participação são usualmente encarados apenas enquanto escolhas individuais e condicionadas ao poder do educador.

Mas as regras não são fixas nem imutáveis e os actores sociais, crianças e adultos, desenvolvem acções relativamente às mesmas. Numa investigação conduzida por Alcock (2007) a autora discute como as crianças recriam as regras e modificam as suas experiências em torno da rotina diária da refeição conjunta num jardim de infância. Para a autora, as crianças utilizam o brincar enquanto estratégia para contornar as regras, através do seu corpo e do uso da linguagem, em rimas, sons, palavras e ritmos.

Nesta rubrica, analisamos algumas situações que revelam a forma como as crianças e, também, as adultas do Jardim A Girafa vivem as regras.

Regras para cumprir

Algumas das regras existentes no Jardim A Girafa, e que fazem parte da vida diária das crianças, afiguram-se como pré-estabelecidas pela instituição, mantidas sobretudo pelas adultas, sendo consideradas basilares por todos. São regras cujo cumprimento é incentivado pelas adultas e, quando as adultas se apercebem que as crianças as transgridem, o seu comportamento é corrigido e a regra é explicitada pelas adultas.

Na banheira, a brincadeira com água progride com entusiasmo. As crianças querem encher mais com a mangueira, a Emília vai abrir a torneira – é uma regra: a adulta é que mexe na torneira. As crianças têm que pedir à adulta o acesso à água. (Diário de Campo, 19/03/2019)

As brincadeiras com água são frequentes no espaço exterior do Jardim A Girafa e constituem momentos de grande euforia para as crianças. A existência de uma banheira com pés que se enche de água permite às crianças brincar e realizar diversas experiências, utilizando objectos, como baldes, regadores, embalagens, bonecos, entre outros. Porém, o acesso à água é gerido pelas adultas do Jardim. As crianças devem pedir a uma adulta para abrir a torneira e encher a banheira com água através de uma mangueira. Esta é uma regra em que as adultas não admitem incumprimentos e, embora estes por vezes tenham acontecido, as crianças são repreendidas pelas adultas que explicam que lhes cabe a elas abrir e fechar a torneira da água.

Nos primeiros passeios semanais com os grupos de crianças a sítios exteriores ao Jardim A Girafa, surgem situações relativas à deslocação pelos espaços que requerem regras. Estas regras parecem emergir da necessidade das adultas gerirem e controlarem os movimentos das diferentes crianças em áreas abertas, sem vedações e, assim, manter a segurança do grupo.

Na vinda para baixo, um grupo vai mais à frente, comigo e com a Mónica, enquanto outro vem mais atrás com a Emília. A certa altura, a Emília pede para esperarmos e eu e a Mónica dizemos aos que vão à frente, o Marco, o Bruno e César para esperarem. Eles desaceleram, mas à medida que nós nos aproximamos, eles vão avançando mais. Nós insistimos, eles só quando nos juntamos no patamar é que param. Quando a Emília nos apanha diz que devíamos ter esperado, que não é muito simpático um grupo avançar e deixar os outros para trás. A Mónica argumenta que lhes pediu para pararem e eles não pararam logo, mas a Emília diz que às vezes há que ser firme e eles têm que obedecer e mais nada. Se lhes estamos a dizer para pararem é para pararem. Nessa altura chama as crianças dizendo “agora temos um problema, vamos pelo caminho da direita, em frente, ou à esquerda?”. O Gustavo que já ia avançado no caminho em frente, sugere irem por ali, a Emília aceita e lá vamos. Então, mais à frente, numas escadas, fazem um treino de obediência. A Emília grita “sentados”, “parem”, “avancem”, “parem”, “sentem”, “deitem”, “rebolem”, numa espécie de jogo a que eles aderem na totalidade. A Emília acrescenta, falando comigo e com a Mónica, que às vezes precisamos de contê-los, de restringir-lhes a liberdade, de os segurar, para, noutras ocasiões, os libertarmos, soltarmos, deixarmos mais à vontade. Achei importante esta ideia, em particular porque, realmente, quando estamos a gerir uma dose maior de liberdade, há que garantir que, mesmo assim, o grupo está coeso, que não correm perigos

excessivos, que ouvem os adultos e obedecem, particularmente em situações de risco ou perigo para eles. Às vezes, é mesmo necessário travá-los. Mas isto é às vezes. Porque estamos a falar de margens de liberdade relativamente grandes. Não há actividades programadas nem directivas muito rígidas, excepto o almoço, o lanche e o sair de perto da árvore quando lá estão os bebés a dormir. Esta tónica no andar o grupo todo junto é uma novidade de hoje, talvez face ao que aconteceu na quinta-feira, talvez porque antes andávamos mais dispersos – uma adulta ficava no pomar com algumas crianças, outra adulta ia com outras crianças para a zona da ponte. Mas hoje foi, realmente, diferente neste aspecto. (Diário de Campo, 09/10/2018)

Debaixo da árvore, (as crianças) pousaram os sacos e começaram logo a brincar. O Tomás e o Gabriel vão já a correr a sair e a Emília diz-lhes “não”, pede-lhes para voltarem, eles têm dificuldade em parar, mas voltam atrás. A Emília faz de conta que é o capitão de um exército e eles têm que lhe obedecer. Eles batem continência, entram na brincadeira, a Emília transmite-lhes a mensagem de terem que parar e esperar pelo grupo. (Diário de Campo, 11/10/2018)

Através de brincadeiras, a Emília promove, junto das crianças, o treino da regra de esperar pelo grupo todo. Nos passeios ao ar livre em espaços amplos, por vezes não cercados, onde circulam grupos de, aproximadamente, dezasseis crianças com duas adultas, torna-se necessário que as crianças se movimentem de forma relativamente unificada, sem demasiadas dispersões, caso contrário, as crianças podem desaparecer ou perder-se, o que constitui um risco que poderá implicar consequências negativas (Sandseter, 2007). Nesse sentido, esta é uma regra que se impõe de forma natural para a própria segurança do grupo. A Emília, querendo assegurar-se do seu cumprimento por parte das crianças, cria, então, estes exercícios lúdicos, assumindo-se como capitão de um exército. Num estudo acerca da relação entre ambientes exteriores e interiores no jardim de infância, a investigadora Stephenson (2002) assinala como o adulto assume um papel mais directivo nos espaços exteriores do que nos interiores. Esta curiosa e, à partida, pouco óbvia diferença, torna-se clara quando pensamos que em ambientes exteriores a presença de elementos incertos, imprevisíveis e, eventualmente, perigosos, torna imprescindível que as crianças obedeçam com prontidão a uma ordem das adultas. Por vezes, são os pequenos sustos que alertam para a necessidade de reforço das regras de segurança. Assim, logo a seguir ao episódio já aqui relatado da queda do Bernardo ao tanque⁹¹, parece ter surgido, da parte das adultas, uma maior disposição para dialogar com as crianças sobre questões relacionadas com a segurança.

⁹¹ Na rubrica acerca do Brincar com riscos.

A Emília juntou as crianças todas para falarem acerca de questões de segurança, como estarem todos juntos e não saírem de perto dos adultos. Penso que o que aconteceu com o Bernardo na passada quinta-feira, despertou mais para estas questões de segurança que hoje estiveram na ordem do dia. Foi muito mais presente o andarmos todos juntos, algo que não aconteceu nas duas vezes anteriores. (Diário de Campo, 09/10/2018)

Estes diálogos entre as adultas e as crianças parecem-nos essenciais para a organização do grupo, à semelhança do que propõem as OCEPE (Direção-Geral da Educação, 2016), envolvendo as crianças na tomada de consciência acerca das características do espaço e forma como o grupo deve circular. As questões de segurança são particularmente prementes durante os passeios a ambientes incertos e diferentes do habitual, onde os imprevistos podem facilmente acontecer, devido à presença de elementos perigosos, como água, desníveis acentuados, trânsito nas proximidades, entre outros. A organização do grupo acaba, assim, por ter uma maior relevância aqui do que estando num ambiente conhecido e vedado, como o recreio do Jardim A Girafa.

Os limites espaciais, impostos pela segurança do grupo são, apesar de tudo, flexíveis e, assim, as regras também mantêm este carácter, como mostra o excerto:

O Guilherme e o Luís andam muito contentes a atravessar o labirinto. A Pilar está, também, muito compenetrada a apanhar flores. O Tomás e a Lina brincam com um dinossauro no banco ao sol. A Nádia e a Bruna passam por baixo do banco. A Pilar apanha mais folhas, flores e paus para o seu arranjo. A Maria João apanha bagas do arbusto ali ao lado. O Guilherme agora caminha em equilíbrio em cima de um muro arredondado. Equilibra-se, desequilibra-se, quase cai. As crianças fazem várias coisas, coisas diferentes umas das outras, escolhem o que fazem e durante quanto tempo fazem, sozinhas ou com outros amigos, circulam pelo espaço sem grandes limitações. A única limitação é não saírem fora da vista dos adultos, estarem sempre com um adulto relativamente perto. Este relativamente é variável, depende do local e das distâncias. As adultas também se dispersam ou juntam para acompanhar o grupo. Embora ali possamos circular livremente, não vamos com um grupo de crianças para um local mais longe, de onde o resto do grupo não nos possa ver. Quais são os limites? É difícil dizer com exactidão. (Diário de Campo, 10/01/2019)

Ao ar livre, apesar da tendência para o adulto ser mais directivo, como aponta o estudo já mencionado de Stephenson (2002) e mostram as situações relatadas anteriormente, o ambiente é mais aberto e menos controlado, algo que a autora também confirma. Assim, embora os adultos possam exibir uma

atitude mais directiva, a atmosfera é de maior flexibilidade, graças aos espaços menos delimitados, menos fixos e de maiores dimensões. Como discute Nilsen (2012) ao ar livre, na natureza, os espaços oferecem muitas possibilidades. No excerto acima, percebemos como as crianças podem utilizar os diferentes atributos oferecidos pelo espaço de várias formas, de acordo com a sua vontade. A mobilidade das crianças é maior e há uma margem mais alargada para negociar as fronteiras e limites, nomeadamente os espaciais. A autora Nilsen (2012) indica que estes espaços flexíveis de fronteiras também elas flexíveis, permitem à criança exercitar a sua agência graças à liberdade conferida pelos limites mais difusos. No excerto acima, podemos perceber como as crianças têm a possibilidade de decidir e fazer escolhas, brincando sozinhas ou com amigos, circulando pelo espaço com relativa liberdade, dentro dos limites de segurança, cumprindo a regra de estar sempre a ver um adulto. Ao ar livre, na natureza, não existe uma linha no chão que não se possa ultrapassar. As fronteiras podem estar mais longe, como um muro fora da vista, contrariamente ao que acontece no perímetro do Jardim, com uma cerca visível a delimitar rigidamente o espaço.

Crianças transgridem as regras

Nas dinâmicas do Jardim, por vezes as crianças exibem comportamentos opostos às regras estabelecidas ou àquilo que as adultas solicitam. Nestas ocasiões, embora as adultas procurem incentivar a atitude que consideram adequada, o seu controlo não é rígido ou as crianças encontram formas de o rodear.



Fotografia 99 (A): Crianças sobem pelo galinheiro e espreitam pela vedação para lá do recreio (fonte: autora, 19/02/2019)

Na imagem acima, um grupo de crianças sobe pelas traseiras do galinheiro, por cima do seu telhado, sabendo que estão a ultrapassar os limites considerados adequados no Jardim A Girafa. Ainda assim,

fazem-no aproveitando um momento de menor supervisão adulta no espaço exterior e desfrutam com satisfação daquela infracção, testando as suas habilidades físicas ao trepar o galinheiro e pendurar-se na vedação. De lá, espreitam para o *mundo lá fora*, enquanto não são *apanhados* pelas adultas.

Num passeio ao Areal, durante o piquenique à hora do almoço, uma criança quer dar comida à cadelinha do Jardim A Girafa, ali presente.

A Maria João está a observar compenetrada a cadelinha do jardim, a Gigi, a fazer um buraco para enterrar comida. Depois dá-lhe um gomo de laranja, mas a Gigi não lhe liga. Há uma casca de laranja caída. A Emília pede à Maria João para apanhar a casca do chão, mas a Maria João abana a cabeça e não apanha. Passado um bocado, a Emília diz “quem é que apanha aquela casca de laranja para a natureza não ficar suja?”. A Nádía vai apanhar “Boa, Nádía!”. (Diário de Campo, 27/11/2018)

No relato acima, a criança que deita ao chão a laranja não é a mesma que, depois, a apanha. Em primeiro lugar, a Emília pede à Maria João, que atirou a laranja ao chão para a Gigi a comer, para apanhar a casca, mas a criança recusa. A Emília não insiste mais com esta criança, porém, logo a seguir, lança o pedido de apanhar a casca para todo o grupo e outra criança apanha. A regra de não sujar a natureza fica, assim, cumprida, ainda que tenha sido transgredida pela Maria João. Esta regra está enraizada nas rotinas de saída dos grupos do Jardim A Girafa, embora não tenha sido discutida com as crianças. A sua presença encontra-se naturalizada, não parecendo necessitar de debate. Contudo, mesmo sendo desafiada por uma das crianças, a regra não se altera e a adulta logo encontra uma estratégia para a manter em cumprimento.

Porém, nem sempre as indicações das adultas são obedecidas pelas crianças, tal como mostra o episódio que apresentamos em seguida.

A Emília vem, então, ali para perto destas crianças e diz-lhes que se calhar não é boa ideia destruírem as árvores, elas não devem gostar. As crianças dizem que não e continuam a brincar batendo nas árvores. (Diário de Campo, 14/03/2019)

As crianças estão a bater nas árvores e assim continuam, mesmo depois da chamada de atenção da Emília. Embora não constitua uma regra explicitamente formulada, a protecção da natureza, no geral, é incentivada no Jardim A Girafa. Contudo, muitas vezes as crianças apresentam comportamentos de destruição em relação à natureza, como já abordámos anteriormente⁹². Neste caso, a conduta das

⁹² Ver a rubrica sobre Construções.

crianças é censurada pela adulta, mas estas não atendem à repreensão e o incumprimento mantém-se, contrariamente ao que tinha acontecido no relato anterior.

Relativamente aos brinquedos trazidos de casa, em geral, as adultas sugerem que não os levem para os passeios, embora possam tê-los no recreio do Jardim. Todavia, ao longo do trabalho de campo, observei que nos passeios as crianças, por vezes, os levam consigo, contrariando as indicações das adultas.

Pouco depois, vejo que o Bernardo e a sua prima Lina estão a fazer algo semi-secreto. Apercebo-me que o Bernardo está a esconder um brinquedo, uma cobra articulada no bolso de dentro do seu casaco, para levar para o passeio. A Lina ajuda-o a esconder, conversam um pouco sobre isso. (...) Mas a Anita não quer que as crianças levem brinquedos para o passeio. No entanto, eles querem levar e arranjam estratégias. A Pilar leva sempre os seus bonecos, deve ser impossível fazê-la separar deles, ela anda com eles todo o dia, no Jardim e nos passeios. (Diário de Campo, 04/04/2019)

No caso do grupo das Baleias, a educadora responsável, a Anita, não quer que as crianças levem os brinquedos para os passeios. Assim, as duas crianças procuram concretizar o seu desejo, infringindo esta norma afirmada pela Anita. As crianças conseguem encontrar formas de contrariar o que está estipulado, possuindo consciência da sua infracção, já que escondem o que estão a fazer. Nesta situação, o incumprimento da regra não põe em causa a segurança do grupo, ao contrário das regras mencionadas em situações anteriores. A consequência mais adversa será a possibilidade de perderem o próprio brinquedo durante o passeio, algo que pode constituir uma contrariedade, mas não compromete, por si só, a segurança.

A regra de arrumar os materiais no recreio antes de ir lanchar encontra-se bastante explícita nas rotinas do Jardim A Girafa. Contudo, as crianças resistem ao seu cumprimento frequentemente.

Na hora de arrumar, antes de lanchar, ninguém adere ao pedido das adultas com a canção “se eu fosse um peixinho e soubesse nadar, dizia aos meninos para irem arrumar”. Mas a Emília começa a fazer um jogo de encontrar objectos no recreio e trazê-los e as crianças acabam por arrumar tudo. (Diário de Campo, 23/11/2018)

Existe uma canção que, geralmente, é entoada pelas adultas para lançar o mote da arrumação dos materiais. Ao escutar esta canção, as crianças sabem o que devem fazer. Mas nem sempre correspondem ao solicitado. A arrumação é uma tarefa particularmente rejeitada pelas crianças. Na

hora do lanche, a arrumação marca o fim das brincadeiras, para além do trabalho que implica em colocar os materiais no seu lugar. Depois do lanche, já as crianças começam a ir para casa com os pais que, entretanto, chegam e não podem brincar com todos os materiais, já que foram arrumados previamente. Assim, este momento encerra duas dificuldades e, talvez por isso, seja ainda mais difícil de cumprir.

Adultos transgridem as regras com as crianças

As crianças não são as únicas que apresentam condutas disruptivas relativamente às normas instituídas. As adultas, por vezes, acompanham-nas e são, até, as primeiras infractoras.

Num passeio ao Parque Natural, há um percurso dentro do mesmo que pode ser realizado num autocarro especial da organização. O grupo de crianças aguarda, ansiosamente, a sua chegada para poder fazer a viagem pelo Parque.

Quando chegou o autocarro, todas se sentaram encostadas às pedras. O condutor disse que dificilmente poderiam ir de autocarro, já que não chegavam o número de lugares nem tinham a segurança necessária, como cintos e cadeiras de criança. Era um autocarro com bancos corridos e sem paredes, apenas uma capota em cima. Mas a Emília insistiu, enquanto explicava às crianças em frente ao motorista que se calhar não podiam ir porque não tinham cadeiras nem cintos. O facto de estar a dar a má notícia em frente às crianças com o motorista a ver algum desapontamento, terá tido algum efeito persuasor. O motorista disse que ia falar com o chefe dele a ver o que ele dizia sobre o assunto. Voltou daí a pouco a dizer que afinal poderiam ir! Boa! (Diário de Campo, 20/11/2018)

A viagem de autocarro constitui um momento alto deste passeio. A Emília dá a notícia às crianças, sabendo que o efeito de mostrarem o seu desagrado à frente do motorista poderia contribuir para alterar a sua primeira atitude intransigente face ao cumprimento das normas. A sua intervenção não é, desta forma, inocente, procurando exercer pressão para que as regras sejam contornadas. Apesar de estarem em causa regras de segurança no transporte de crianças, como o uso de cadeiras especiais e cintos, a curta e vagarosa viagem pelo interior do Parque também não constitui um perigo eminente. Depois da conversa com o seu superior hierárquico, o motorista dá a boa notícia de que podem fazer a viagem, ao que as crianças e adultas respondem com alegria.

Já no fim do trajeto, as crianças correm pela relva e aproximam-se das árvores. Eis que surgem mais regras do Parque Natural, tal mostra o excerto que apresentamos de seguida.

Já algumas crianças tinham chegado lá abaixo na relva onde há umas árvores enormes com uns troncos mesmo apetecíveis para subir... eis que o motorista, debruçado no corrimão do varandim (...) me diz que não se pode subir às árvores, que são espécies protegidas, que estamos num jardim botânico... Ao que eu respondi “certo, vou transmitir a informação”. Então fui ter com a Emília e disse-lhe. Ora a Emília olhou para mim com ar de espanto e sarcasmo “está bem” e gritou sem convicção “meninos! Saiam das árvores”. Claro que as crianças não ouviram, como era intenção da Emília, mas serviu para o motorista ficar com a sensação que ela tinha correspondido à exigência dele. Comentário da Emília (...): “agora não poderem subir às árvores...”. (Diário de Campo, 20/11/2018)

Como podemos perceber, a regra de não subir às árvores indicada pelo mesmo motorista, é mal aceite pela Emília, que apenas finge transmiti-la às crianças. Não poder subir às árvores provoca estranheza e incompreensão por parte da Emília, manifesta na sua expressão facial e comentário. Assim, as adultas desconsideraram a regra e permitem às crianças que não a cumpram.

A Quinta Antiga é um espaço imenso, com várias áreas, dois pomares, um com laranjeiras e outro com macieiras, um parque com aparelhos de ginástica, os jardins de buxo, zonas de arvoredo, zonas amplas, zona das antigas piscinas agora desactivadas, zonas de mato e floresta. Nestas zonas de mato e floresta, por vezes há troncos e paus cortados espalhados no chão, além de outros materiais naturais. Estamos quase no Natal e no Jardim querem fazer uma fogueira para a festa, para a qual precisam de um tronco grande que fique a arder durante a tarde. A Anabela vê os troncos cortados e tem uma ideia.

Lá à frente, já apanharam o tronco e puseram-no no trenó. A Anabela disfarçou-o muito bem, embrulhado num plástico preto. Só que é muito pesado. Faz tombar o trenó várias vezes. Quando voltamos à zona da árvore apanhamos os restantes sacos para irmos para a carrinha e voltar. Mas, antes, as crianças ainda correm e brincam por ali, escondem-se nos arbustos, sobem e descem as escadas, saltam nas poças. É hora de voltar, pegamos nos sacos, uma ou outra criança leva apenas algum saco mais leve. Quanto ao tronco no trenó é outra dificuldade! Eu vou tentar ajudar a Anabela com as crianças, elas ajudam a puxar, a Anabela coordena as operações, uma verdadeira força da natureza! Mas o tronco é pesadíssimo e tomba exactamente nas barbas dos guardas da quinta! Há que dizer que estamos a levar o tronco para o Jardim de forma clandestina, por isso é que teve que ser disfarçado com um saco de plástico preto, no meio dos outros sacos no trenó. Mas a operação é, por fim, bem sucedida. A Anabela não desiste! E voltamos para o Jardim. (Diário de Campo, 13/12/2018)

Uma vez mais, são as adultas as principais incumpridoras das regras e normas estabelecidas. A Quinta é uma propriedade privada, não sendo permitido levar materiais. Assim, a Anabela esconde o tronco que passa pelos guardas de forma dissimulada, enrolado num saco de plástico preto. As crianças sabem desta manobra e colaboram com a transgressão proposta pelas adultas.

Na Quinta Antiga, também existem outras regras que são persistentemente ignoradas pelas adultas e pelas crianças. Uma dessas regras é não comer fruta das árvores. Na Quinta há macieiras e laranjeiras. No Outono, as maçãs fazem as delícias de todos.



Fotografias 100 (A, B, C, D): Crianças e adulta comem fruta das árvores (fonte: autora: 04/10/2018 e 10/01/2019)

As fotografias acima mostram diferentes momentos em que adultas e as crianças apanham e saboreiam a fruta colhida, clandestinamente, das árvores.

Ao lanche, comeram maçãs da árvore, transgredindo, uma vez mais, a indicação dos donos que têm placas a dizer para não mexer na fruta das árvores. Mas a Emilia leva-os a apanhar maçãs e comem todos. Mas quando as crianças não comem a maçã inteira e a atiram fora, chama-os a atenção para não

o fazerem, que têm de comer a maçã toda antes de iniciarem uma nova. (Diário de Campo, 04/10/2018)

Comer clandestinamente fruta das árvores é um delito clássico da infância de todos os tempos. Nada sabe melhor do que fruta roubada e, simultaneamente, acabada de colher da árvore. As regras são claras, mas nem adultas nem crianças as cumprem. Ambas sabem que estão a fazer algo que não é suposto e apreciam bem esse momento. Contudo, mesmo em ambiente de transgressão há uma regra a cumprir: antes de apanhar uma nova maçã, deve-se comer a anterior até ao fim. Por vezes, as crianças deitam fora uma maçã antes de a acabar e vão apanhar outra, comportamento que é repreendido pelas adultas.

No Inverno, é a vez das tangerinas. Na Quinta Antiga, o pomar é novamente assaltado por adultas e crianças, como podemos ler no excerto seguinte.

A seguir ao almoço, a Emília desafiou o grupo todo a irem comer tangerinas das árvores da quinta, apesar do placard à entrada que diz que é proibido apanharem fruta das árvores. Mas já não é a primeira vez que transgredimos esta regra. No Outono comemos maçãs, agora é a vez das tangerinas. O grupo todo foi à zona das tangerineiras, mesmo as crianças que iam dormir a sesta (a sesta ficou adiada para depois, segundo a Emília). Lá fomos, as tangerinas já estão docinhas e as crianças comeram quantas quiseram. Sem os guardas verem. As próprias crianças têm a noção que estão a fazer algo que não é permitido, a Emília diz isso mesmo. (Diário de Campo, 10/01/2019)

Como mostra a descrição, uma vez mais é a própria adulta que sugere às crianças irem apanhar e comer fruta das árvores. As crianças mostram conhecimento acerca do seu comportamento prevaricador, sabendo que se devem esconder dos guardas. No mesmo dia, uma brincadeira das crianças mostra a sua consciência acerca do assunto:

Quando a Anita chega, está a acontecer uma brincadeira com o Bernardo, o Lourenço, o Tomás e a Lina, que se aproximam da casa dos guardas e de repente fogem. Talvez motivados por saberem que os guardas não querem que comam as tangerinas. Em conversa com as crianças, o Bernardo diz que os guardas querem comer as tangerinas todas sozinhos, por isso não querem que nós as comamos. As crianças fazem várias incursões ao pé dos guardas e fogem de repente, entre risos. (Diário de Campo, 10/01/2019)

A brincadeira do Bernardo, Lourenço, Tomás e Lina mostra como as crianças sabem que existe ali a regra de não comer as tangerinas, bem como as outras frutas das árvores. As crianças, que estão perto das tangerineiras, aproximam-se um pouco da casa dos guardas, que se localiza na zona contígua, e, de repente, fogem como se tivessem sido vistas e estivessem a ser por eles perseguidas. Fingem uma perseguição que não existe, mas que imaginam poder ser possível no caso dos guardas descobrirem que estas estão a comer as tangerinas clandestinamente.

Crianças e adultas constroem regras

Além das regras que já existem na instituição, outras são constituídas ao longo do ano, surgindo de necessidades sentidas durante as experiências diárias. Uma dessas regras foi a limitação dos ramos do pinheiro aos quais as crianças poderiam subir.



Fotografia 101 (A): Bernardo coloca fita-cola no ramo (fonte: autora, 14/03/2019)

O Hugo está em cima da árvore. Chama-me para eu ver como ele consegue estar com os pés em ramos diferentes, mais ou menos horizontais e caminhar. A seguir grita “fita-cola verde!”, que está num ramo ali ao lado. “Fita-cola verde?!”, pergunto espantada. O Hugo, a Lina e o Tomás explicam que é para marcar troncos para onde não podem ir, que não é seguro. E a Mónica acrescenta que qualquer dia não têm árvore... Relacionando com o que estava a acontecer e que na semana passada a Aida e a Mónica chamaram a atenção, que a árvore está a ficar despida, porque as crianças sobem muito alto e partem os ramos. Além disso, não é seguro andar nos ramos finos. Assim, marcaram com fita-cola os ramos a partir de onde não podem subir. As crianças, mostram, assim, estar na posse da informação sobre a regra e os seus motivos. (Diário de Campo, 14/03/2019)

O excerto acima descreve a aplicação de uma regra de segurança e também protecção do pinheiro do recreio. O seu emprego partiu das adultas, em particular da Aida e da Mónica que se aperceberam do

estado da árvore e dos riscos associados para as crianças. São as crianças que me alertam para a presença de fita-cola colorida nos ramos do pinheiro, marcando a verde os que podem subir e a vermelho os que não podem ou o limite a partir do qual não podem subir mais.

Assim, apesar da regra ter sido pensada pelas adultas, as crianças mostram compreendê-la. Podemos, também, analisar que a regra implementada não é totalmente restritiva, uma vez que permite às crianças subirem a árvore do recreio. Esta árvore é utilizada com elevada frequência pelas crianças para subir e descer, nela permanecer e brincar. Assim, as adultas demonstram flexibilidade e compreensão pela importância da árvore para as brincadeiras das crianças, não as impedindo de usufruir da mesma.

Síntese

No Jardim A Girafa, a maioria das regras parece partir da iniciativa adulta. Mesmo as que foram construídas ao longo do ano e com as crianças, como a colocação de fita-cola colorida a marcar os limites para a subida aos ramos do pinheiro, surgiram a partir de uma reflexão realizada por parte de duas educadoras.

Para algumas dessas regras o cumprimento é particularmente reforçado pelas adultas, revelando, assim, a sua natureza basilar. São regras que se encontram naturalizadas, como o acesso à água ser feito por uma adulta e aspectos ligados à segurança ao ar livre, como o dever de as crianças andarem perto do grupo e sempre a ver uma adulta.

As crianças transgridem algumas regras, com consciência do que estão a fazer. Por vezes, as adultas mantêm o seu cumprimento, outras vezes há espaço para o incumprimento, como no episódio em que as crianças destroem a casca da árvore.

Em algumas ocasiões, são as adultas as principais infractoras, como ao comer fruta das árvores ou ao apanhar um tronco para levar para o Jardim.

Ao ar livre, por vezes as adultas exibem uma atitude bastante directiva, como confirma o estudo de Stephenson (2002), que compara os comportamentos adultos no exterior e no interior. Esta tendência, justifica-se pela necessidade do adulto ser mais prontamente ouvido pelas crianças no exterior, um ambiente mais amplo, aberto, sem limites físicos, em que os imprevistos, as mudanças, o incerto e a presença de elementos perigosos exigem maior atenção a regras de segurança.

Contudo, a flexibilidade dos sujeitos e dos espaços (Nilsen, 2012) marca também os ambientes ao ar livre, com toda a variedade de possibilidades que oferecem e margem de liberdade para fazer escolhas acerca do que fazer, onde, durante quanto tempo e com quem, por parte das crianças. Concordamos

com Nilsen (2012) ao afirmar que esta margem de liberdade concorre para a agência e participação da criança, salientando o ar livre como ambiente privilegiado no espaço para negociação de algumas regras.

3 – Últimos dias e devolução da investigação às crianças do Jardim A Girafa

O trabalho de campo no Jardim A Girafa terminou antes do final do ano lectivo, contrariamente ao que estava inicialmente previsto.⁹³ Assim, as minhas últimas observações no Jardim ocorreram a 30 de Abril de 2019. Depois disso, ainda foram realizadas algumas visitas, porém, de forma mais pontual.

Numa dessas visitas, contei uma história às crianças com fantoches. Ao longo do ano, tinha prometido mostrar o livro dos *Pequenos Miosótis Azuis*, da minha autoria e, assim, no dia 22 de Maio de 2019, as crianças juntaram-se na sala polivalente para a ouvir.



Fotografia 102 (A): Investigadora conta história às crianças (fonte: Emília, 22/05/2019)

Nessa altura, não foi possível organizar e realizar a devolução da investigação às crianças, tal como era nossa intenção, de acordo com os princípios éticos que guiam este estudo (Soares et al., 2005). Contudo, logo após a conclusão do trabalho de campo, começámos a ponderar sobre qual seria a forma mais adequada para concretizar esta retribuição. Ficou decidido elaborar um álbum ilustrado à semelhança do que tinha acontecido no Jardim Kanin.

Página após página, o livro com a história da investigação no Jardim foi tomando forma e, um mês depois das minhas últimas visitas, o livro *À descoberta da Girafa* foi enviado pelo correio, na impossibilidade de o poder entregar presencialmente⁹⁴.

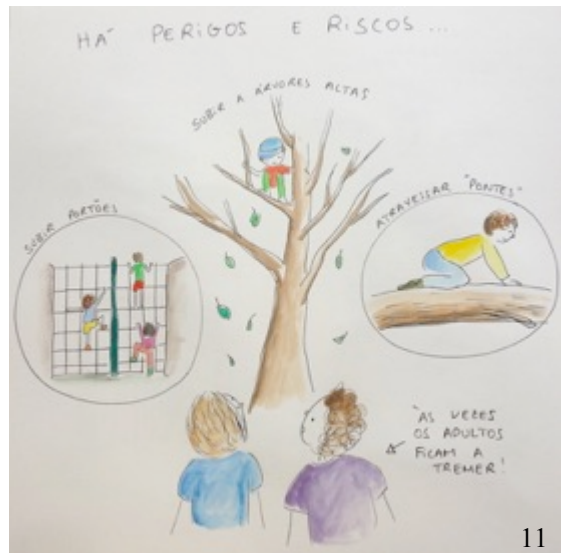
⁹³ Por motivo de gravidez de risco.

⁹⁴ Por motivo de gravidez de risco.

Tal como já tinha acontecido anteriormente no Jardim Kanin, a devolução da investigação só fazia sentido acontecer nesta altura, no seguimento do trabalho de campo. Por motivos diferentes, e com períodos temporais distintos, em ambas as situações seria desadequado um adiamento. Neste caso, o livro foi enviado pelo correio no fim de Junho, já que em Agosto as crianças estariam de férias e em Setembro muitas iriam transitar para o primeiro ciclo. Consideramos que a pertinência desta retribuição está, também, no tempo em que é realizada, respeitando as memórias recentes das crianças.

Seguidamente, apresentamos algumas páginas interiores do álbum ilustrado.





Imagens 6-11: Páginas do livro do Jardim A Girafa (fonte: autora, 06/2019)

A elaboração da história aconteceu numa fase precoce, ainda antes da análise dos dados gerados em campo. Apesar disso, já há temas que começam a surgir e, mais tarde, vêm a fazer parte do texto que constitui esta tese, como os desafios na imagem 8, os esconderijos na imagem 9, as descobertas na imagem 10 e os riscos na imagem 11.

Apesar da entrega não ter ocorrido de forma presencialmente, a chegada pelo correio também constituiu uma surpresa inesperada para todos. A recepção do álbum ilustrado foi bastante efusiva e emotiva pela equipa, de acordo com um vídeo enviado para mim, no momento, pela educadora Emília.

A Anabela está com o livro na mão, enquanto folheia e todas da equipa olham.

A Emília fala directamente para mim:

Emília: Joana! Estamos todas sem trabalhar, com milhares de coisas, tudo a chorar! Aquela afinal está-se a rir!

A Aida e a Dalila acenam com a mão e mandam beijinhos, com grandes sorrisos.

Mónica: Obrigada! – Sorri e acena com a mão. A Alice também sorri e acena.

Emília: Só queríamos que tu cá estivesses.

Aida: Obrigada! Está brutal!

Emília: Bem, mas mesmo. Eu acho que nós temos que... que editar isto.

Aida: Está muita bom.

Emília: Vou amanhã falar aos livros horizonte...

Enquanto a Anabela folheia, todas comentam os desenhos, riem e apontam.

Catarina: Eles a comerem!

Anabela: Olha... a rede e eles a tirarem... (gargalhadas)

Dalila: Olha aqui, olha aqui, na Quinta Antiga! (Risos)

Anabela: Sim, já vi!

Aida: Eh pá! Espectáculo! Fogo!

Anabela: Olha lá no... lá em cima no... Olha ali no...

Mónica: Parque Infantil! – Acenando em concordância.

Anabela: Ai ca giro! Olha lá no... Areal, não é?

Várias: É.

Anabela: Lá nas canas. Grande artista.

Mónica: Olha aqui em cima daquele portão!

Várias: Da quinta, lá... – Acenam que sim e riem.

Aida: Isto devem ser os joelhos da Carlota! – Risos – Toda arranhada!

Anabela: Deve ser, deve ser. (Transcrição de vídeo enviado pela Emília, 28/06/2019)

Como podemos perceber pela transcrição do vídeo, as adultas reconhecem as situações vividas nos desenhos do livro, mostrando alegria e emoção. Em algumas ilustrações, tentam identificar quem aparece retratado, o que gera algum debate entre gargalhadas. Apesar da intenção em salvaguardar a identidade ao realizar os desenhos, consideramos este reconhecimento como positivo, revelando o quanto se revêem naquelas imagens.

Relativamente à recepção do livro pelas crianças, a educadora Emília enviou, posteriormente, algumas fotografias que apresentamos em seguida.



Fotografias 103 (A, B): Crianças vêem o livro À descoberta da Girafa (fonte: Emília, 04/07/2019)

Pelas fotografias acima, podemos perceber a informalidade do momento, em que as crianças com a adulta folheiam e apontam para as imagens. De acordo com a Emília, também as crianças se reconheceram nos desenhos, embora eu não tivesse intenção de retratar ninguém em particular, preservando a privacidade de todos⁹⁵.

Numa conversa por email, a educadora Emília volta a lembrar o momento de chegada do livro pelo correio.

Estávamos na rua, todas as crianças que quiseram e que lá estavam... completamente informal... (...)

Juntámos as crianças para abrir o embrulho pois vinha em nome das Girafas. Grande alvoroço todos a querer abrir...É A Girafa, é A Girafa.

Tentei acalmá-los e comecei a mostrar-lhes o livro...Olha esse sou eu!!! Olha quando fomos à Quinta Antiga...Várias crianças identificavam-se com o mesmo desenho. Isto é, uma criança em cima de uma árvore tanto era o Gustavo, como era o Tomás....

Estavam maravilhados e muito entusiasmados.

Nós, adultos, com um nó na garganta por ver como estávamos tão bem retratados naquelas imagens!!!

(Transcrição de email com a Emília, 20/01/2022)

⁹⁵ Conversas informais por telefone não registadas em Diário de Campo.

De imediato, surgiu a ideia da parte da educadora Emília em editar o livro e publicar 100 exemplares. Assim, poderia ser um presente de fim de ano do Jardim A Girafa e meu, enquanto investigadora, para cada criança. A ideia foi concretizada, dividindo despesas e trabalhos. A mãe de uma criança colaborou na paginação e, em Agosto e Setembro, o livro seguiu por correio para todas as crianças ficarem com um livro para si e poderem ler e reler.

De acordo com a educadora Emília:

O livro original, por ser tão bonito e ter um valor sentimental tão grande ficou no escritório...mas mandamos fazer fotocópias para por na biblioteca... onde ainda lá está com muita fita-cola de tanto ser visto. (...) vários livros num formato mais pequeno (achámos que ia ser um bestseller...), que chegaram durante o mês de Agosto, em que estávamos de férias, por isso enviamos um exemplar para casa de cada criança... Recebi várias chamadas a mostrarem o contentamento e a admiração dos pais e das crianças.

Também usámos o livro para oferecer aos pais novos do ano lectivo seguinte... para saberem o que se passa por aqui. (Transcrição de email com a Emília, 20/01/2022)

A seguir apresentamos algumas imagens publicadas na rede social Facebook por parte da educadora Emília aquando do envio dos livros para as crianças.



Fotografias 104 (A, B): Livro À descoberta da Girafa enviado pelo correio para as crianças (fonte: Emília, 09/2019)

Apesar da distância física que nos separou no momento de entrega do livro, podemos reflectir que constituiu um acontecimento caloroso, pleno de emoção e proximidade. Para nós foi importante perceber que o livro tinha chegado a todas as crianças e constituiu uma mais valia para o Jardim A Girafa, configurando-se como uma pequena retribuição por tudo aquilo que nos tinha sido dado a viver com as crianças e adultas do Jardim A Girafa.

Conclusões

Investigar acerca de uma dimensão tão substancial mas, simultaneamente, comum da experiência de ser criança como o brincar, poderia conduzir-nos por caminhos de idealização ou simplificação excessivos, aos quais esperamos ter conseguido escapar neste trabalho. Assumir que as crianças brincam parece uma aceção bastante óbvia e natural. Mas é exactamente neste ponto que começam as nossas dúvidas e questões.

Será que as crianças realmente brincam na sua vida de todos os dias? Como denunciam Ferreira and Tomás (2017), as crianças brincam cada vez menos e por menos tempo. Este estudo nasce, então, de uma preocupação central relativamente à infância contemporânea: as ameaças que têm sido realizadas relativamente ao brincar e, muito especialmente, ao brincar ao ar livre. Estas ameaças parecem resultar das alterações das condições de vida da sociedade ao longo dos últimos anos, que seguem a par com a crescente ausência das crianças dos espaços públicos (Neto, 2020; Sarmento, 2018). Se há uma ou duas décadas as crianças ainda brincavam no exterior, na rua e na natureza, hoje assistimos ao seu progressivo confinamento ao interior de edifícios, salas, quartos e ecrãs (Alden & Pyle, 2019; Bento, 2017; Lopes & Neto, 2013; Neto, 2000, 2001, 2020; Sandseter, Cordovil, Hagen, & Lopes, 2020; Sarmento, 2018; Whitebread, 2018).

Além disso, estas ameaças decorrem dos efeitos negativos de uma escolarização precoce ao nível da educação de infância, com uma tónica quase exclusiva nas aprendizagens formais, no desenvolvimento da criança e sua preparação para as etapas académicas posteriores (M. Ferreira & Tomás, 2016; Tomás, 2017; Tomás & Ferreira, 2019). As autoras referenciadas discutem como a formalidade das práticas pedagógicas tem conduzido a uma instrumentalização do brincar, unicamente valorizado como forma de atingir metas e objectivos curriculares. Acrescentaríamos, ainda, a forma como as instituições educativas ao longo da sua história têm procurado *domesticar o brincar*, tal como é apontado por Wood (2014).

Argumentamos que o brincar não cabe nestas caixas em que os adultos o procuram aprisionar e circunscrever. O brincar, enquanto parte das culturas da infância (Brougère, 1998; Sarmento, 2003a, 2007) é um conceito complexo, cheio de ambiguidades (Sutton-Smith, 1997), enraizado nas nossas bases biológicas (Singer, 2013) e, simultaneamente, frágil e volátil. Brincar é um direito das crianças formalmente constituído pela Convenção (UNICEF, 1989a), contudo, o seu valor parece ainda inconsistente e pouco reconhecido. Assinalamos a ausência do termo específico *brincar* no enunciado principal do texto do artigo nº 31, na versão portuguesa, que consideramos uma lacuna.

O segundo pilar teórico deste estudo é a participação da criança, trazida até nós pelo encontro com a disciplina da Sociologia da Infância. De acordo com as nossas principais inspirações, percorremos um caminho de procura quanto às concepções de participação e cidadania da infância, nos moldes em que estas fazem sentido para as crianças pequenas, de idades compreendidas entre os dois e os seis anos, aproximadamente. Assim, o nosso caminho traçou-se na discussão de uma participação situada entre a *fala* e a *acção*. Consideramos necessária, mas insuficiente, a formulação relativa à participação das crianças enquanto produção verbal, salientando que esta deve incluir também outras formas de expressão, tal como advoga o Comentário Geral nº 12 (ONU, 2009). Porém, mais do que manifestações de pontos de vista e opiniões através de diversos modos, parece-nos fundamental vincular a participação à *acção*, enquanto possibilidade de fazer algo (Bae, 2010; Liebel, 2012; Liebel & Saadi, 2012; Sheridan & Samuelsson, 2001; Vis & Thomas, 2009; Woodhead, 2010).

Partindo destes pressupostos teóricos, propusemos, então, compreender quais são as dimensões de participação e cidadania das crianças presentes no brincar ao ar livre em contextos de educação de infância.

O trabalho de campo decorreu em dois jardins de infância com práticas pedagógicas que privilegiam o brincar ao ar livre. O primeiro contexto é o Jardim de Infância ao Ar Livre Kanin, na Noruega. A designação, que inclui a referência ao ar livre e está ligada à cultura de vida ao ar livre, é comum na Noruega, bem como em outros países nórdicos, tal como desenvolvemos nos capítulos teóricos. No Jardim Kanin estivemos durante um mês em trabalho de campo, entre Outubro e Novembro de 2017. Utilizámos como instrumentos de geração de dados a observação participante, associada a registos em notas de campo e fotografias, bem como conversas com as adultas do Jardim.

De volta a Portugal, realizámos o trabalho de campo no Jardim de Infância A Girafa, com práticas pedagógicas centradas no brincar ao ar livre, embora sem nenhuma designação específica, uma vez que esta não existe no nosso país, como referimos anteriormente. Neste contexto decorreu a parte mais extensa do trabalho de campo, com oito meses de estadia, entre Setembro de 2018 e Abril de 2019.

A inclusão do Jardim de Infância ao Ar Livre Kanin no nosso estudo constitui-se como uma mais valia, considerando o foco da investigação no brincar ao ar livre em contexto de educação de infância. Assim, a investigação aí realizada enquadra um estudo piloto, tendo em conta a sua relevância para o tema da nossa tese.

Porém, não se trata de um estudo comparativo, ou seja, o nosso objectivo não é confrontar as duas realidades. Ainda que haja semelhanças na abordagem pedagógica, não é possível estabelecer uma

comparação efectiva entre o Jardim Kanin e o Jardim A Girafa. As diferenças culturais, linguísticas, institucionais e outras relativas à própria natureza da investigação, como a metodologia, a extensão do trabalho de campo, os instrumentos de geração dos dados, entre outras, implicam quadros de análise dificilmente comparáveis entre si. Pretendemos, antes, estabelecer um diálogo entre as duas experiências, salientando aspectos particulares de cada um dos Jardins.

Para orientar o nosso olhar, estabelecemos dois eixos de reflexão a partir das análises realizadas nos capítulos dos resultados. Um dos eixos revela traços de participação através de decisões e escolhas das crianças, manifestadas em parte pela *fala* e em parte pela *acção*. O segundo eixo integra as iniciativas e realizações das crianças, que se referem à sua participação sobretudo sob a forma de *acção*. Gostaríamos de salvaguardar que estes dois eixos de análise da participação não são estanques. Procurámos distingui-los porque acreditamos terem características diferenciadoras. Porém, os aspectos relativos ao *falar* e à *acção* misturam-se nas vivências das crianças.

Decisões e escolhas das crianças

Começamos por reflectir acerca da participação das crianças através da fala conjugada com a acção, que aparece na nossa análise ligada às decisões e escolhas das crianças.

Os **momentos formais de reunião** de grupo constituem-se como circunstâncias típicas de promoção da participação democrática das crianças (Bae, 2010) e estão, assim, particularmente ligados à *fala*. Porém, de acordo com as nossas observações no Jardim A Girafa, as reuniões não são particularmente favoráveis à participação das crianças, já que obedecem a um planeamento, estrutura e direcção maioritariamente decididas pelas adultas para ir ao encontro de objectivos previamente determinados, baseando-se predominantemente na escolha individual. Esta análise está de acordo com os estudos de Bae (2010, 2015), Emilson (2007) e Emilson and Folkesson (2006). Mesmo assim, de acordo com as observações realizadas, por vezes estes momentos são importantes, nomeadamente para abordar questões de segurança, escolher o local de passeio e favorecer a coesão do grupo. Contudo, salvaguardamos a possibilidade de abordar estes assuntos através de outros formatos, como a realização de jogos lúdicos, tal como fez a educadora Emília em alguns episódios para estimular o comportamento de segurança ao ar livre.

Salientamos que as crianças mais pequenas dos grupos parecem ser as mais prejudicadas pela formalidade das reuniões, manifestando com frequência comportamentos de alheamento e desatenção.

As crianças manifestam as suas **escolhas e decisões de forma informal relativamente aos espaços** onde brincam, aos materiais com os quais brincam e aos tempos e actividades. Estas escolhas e decisões são realizadas muitas vezes através de *acções*, mas também podem conter aspectos da *fala*. Salientamos a importância dos espaços a que designamos por *micro* onde as crianças escolhem brincar. Os espaços *macro* constituem o ambiente mais geral, habitualmente escolhido em reunião formal com as crianças e que pode ser à beira rio, na praia, na quinta, no parque, entre outros. Dentro destes espaços, as crianças escolhem os sítios específicos onde brincam, como junto a uma poça, debaixo de uma árvore, em cima de um muro, entre outros. Assim, embora a escolha formal dos lugares *macro* possa estar condicionada e isso comprometer a participação das crianças, a possibilidade de eleger um lugar específico onde brincar, dentro do espaço mais alargado, oferece a possibilidade de realização dos direitos de participação. Estes espaços podem tornar-se lugares *das* crianças, como nos revela Rasmussen (2004).

No Jardim A Girafa, os desníveis são lugares especialmente escolhidos pelas crianças para brincar, onde desenvolvem um vasto leque de acções físicas, como trepar, deslizar, correr, rebolar, cair e rastejar. Os esconderijos mostram-se férteis enquanto lugares de privacidade e de desenvolvimento de acções imaginativas, associadas ao esconder, ao encontrar, às surpresas, aos ataques, às defesas e às explorações de territórios desconhecidos. A combinação de elementos naturais e construídos afigura-se como importante para as brincadeiras das crianças, como vimos no lago sem água ou no jardim de buxo, lugares com um magnetismo evidente para as crianças.

As crianças realizam as suas escolhas quanto aos espaços onde brincam através, principalmente, do seu movimento físico. As crianças deslocam-se para os lugares por elas elegidos, dentro dos limites estabelecidos pelas adultas. Ao ar livre, os espaços muitas vezes não têm fronteiras fixas nem vedações. Para as crianças, os limites são definidos pela regra “estar sempre a ver uma adulta” ou “estar sempre perto dos amigos”. Porém, como podemos perceber, estas regras não marcam uma linha intransponível exacta e permitem uma margem de liberdade física e de movimento considerável, dependendo das características dos espaços. Recuperando a discussão de Nilsen (2012), será que esta flexibilidade dos espaços e das suas fronteiras cria condições para a flexibilidade dos próprios sujeitos? De acordo com as nossas observações, ao ar livre as crianças usufruem de um espaço mais amplo em que existe margem para efectuarem escolhas e negociarem fronteiras através do seu movimento. As adultas, que em regra não tinham um plano de actividades estruturadas pré-definido, ainda que lançassem algumas propostas, permitiam margem de liberdade às crianças para se

movimentarem e elegerem os seus locais de brincadeira, desde que cumprindo as normas de segurança acima referidas.

Quanto às **escolhas informais relativas aos materiais**, salientamos a importância da água, fogo, terra ou areia, bem como a conjugação água+areia. Esta combinação proporciona às crianças múltiplas acções relacionadas com o construir, o destruir, o escavar, o experimentar texturas, o ensaiar efeitos e o jogo de faz-de-conta.

No Jardim Kanin a água constituiu um elemento especialmente presente nas brincadeiras das crianças ao longo de todos os dias de observação. A água aparece principalmente em poças, mas também em lagos, rios, riachos e chuva, com os quais as crianças mantêm interacções lúdicas próximas e regulares.

No Jardim A Girafa a água está menos presente e em formatos diferentes, como torneiras, banheira de brincar, tanques, lagos, canais de água, entre outros. A chuva não é aproveitada como fonte de brincadeira.

No Jardim A Girafa as crianças escolhem brincar nas árvores e perto delas, trepando, construindo, saltando e apanhando frutos. As árvores trepáveis são particularmente importantes para uma interacção mais directa, graças às possibilidades de acção que oferece ou *affordances* (Gibson, 1979; Waters, 2017).

Os materiais soltos constituem uma fonte de brincadeiras considerável. Nos passeios no Jardim Kanin e A Girafa, salientam-se os materiais soltos naturais, como paus, folhas, troncos, pedras, entre outros.

No recreio do Jardim A Girafa há uma conjugação entre elementos naturais e materiais soltos naturais com materiais soltos manufacturados de fim aberto e brinquedos. Esta combinação entre vários tipos de elementos e materiais, tanto naturais como manufacturados, parece enriquecer o brincar e aumentar as possibilidades de escolha das crianças, concorrendo assim para a sua participação.

Relativamente às **escolhas informais quanto aos tempos e actividades**, os percursos a pé parecem constituir-se como um potencial de acções de exploração e diálogo entre crianças e entre crianças e adultas.

No Jardim Kanin, os percursos a pé são realizados com calma, muitas paragens e possibilidades de avançar a vários ritmos. Nos passeios, muitas vezes as crianças utilizam a palavra “olha!” para mostrar a sua preferência por determinado aspecto do ambiente ao seu redor. Através desta *senha*, as crianças solicitam a atenção da adulta para algo a que decidiram dar atenção. Entendemos que assim se expressa uma escolha da criança quanto à progressão no caminho, através de uma direcção do seu olhar. Como vimos, este “olha!” é, habitualmente, seguido de uma paragem para observar, conversar,

explorar e brincar. Ou seja, a sua manifestação tem uma consequência na prática. Este comportamento é especialmente manifesto durante os passeios, através de paragens frequentes.

Estes aspectos parecem concorrer para uma participação efectiva das crianças na escolha sobre a forma como fazem o caminho, se avançam ou param, podendo explorar, brincar e conversar sem pressa.

Sublinhamos as diferenças encontradas relativamente ao Jardim A girafa nos percursos a pé, particularmente os do início e do fim do dia. Estes percursos são, geralmente, marcados pelo ritmo dos mais velhos e velozes, que chamam quem vai mais atrás para avançar rapidamente. Há uma pressão que prejudica as explorações, brincadeiras e paragens dos que avançam mais lentamente. Consideramos que esta pressão prejudica especialmente os mais novos e que, com frequência, se descolam a velocidades mais baixas.

Destacamos a importância destes momentos de paragem associados aos percursos a pé para a participação das crianças, com ausência de pressa e respeito por todos os ritmos de exploração, sem pressão sobre as que circulam mais atrás. Se realizados de forma mais adaptada aos diferentes ritmos e oferecendo margem para exploração e brincadeiras, estes podem ser contextos privilegiados para as crianças manifestarem a sua agência e participação.

Iniciativas e acções das crianças

As iniciativas e acções das crianças no brincar ao ar livre destacam dimensões da participação ligadas principalmente à *acção*.

O primeiro tópico abordado envolve o **risco** no brincar. Como revelam os episódios narrados, frequentemente as crianças procuram o risco nas suas vivências ao ar livre.

No Jardim Kanin, as vivências relacionadas com os riscos enquadram-se no tema *Dureza da experiência ao ar livre*, que envolve também a imagem de criança robusta (Nilsen, 2008). Neste tema, analisámos vários episódios em que se destaca o contacto das crianças com factores ambientais adversos e desafiantes, que nos mostram as capacidades e competências das crianças. Destacamos as condições meteorológicas de frio, chuva e tempestade, os percursos íngremes, manipulação de ferramentas e algumas actividades fisicamente exigentes.

No Jardim A Girafa, a vivência do risco no brincar é marcada por um incidente inicial em que o Bernardo cai a um tanque. Apesar das impressões iniciais em contrário, essa mesma criança procura consistentemente o risco ao longo de todo o período de trabalho de campo, com episódios marcantes

da sua ousadia e competência. A categoria do brincar arriscado que aparece com mais frequência é *alturas*, tendo em conta a nomenclatura proposta por Sandseter (2007).

Salientamos que a vivência do risco no brincar parece ampliar de forma significativa as experiências das crianças, pelos desafios que incluem, pela demonstração de coragem que implicam e pelas competências que mobilizam.

Reflectimos que o risco no brincar configura vários aspectos de participação das crianças, como a procura auto-determinada por actividades com risco, a capacidade de enfrentar e agir em situações desfavoráveis e a construção de uma imagem de criança competente (Nilsen, 2008).

Gostaríamos, ainda, de sublinhar a necessidade de uma reflexão em torno da importância do equilíbrio entre risco e segurança no brincar, tal como salientam Bilton, Bento, and Dias (2017), Little (2006) e Sandseter (2009). Considerando os benefícios trazidos pelo risco ao brincar, defendemos a sua necessária conjugação com aspectos ligados à segurança das crianças. Ao ar livre, especialmente em espaços exteriores ao jardim de infância, os ambientes são, por si só, imprevisíveis e incertos. Deste modo, acentuamos o papel do adulto desde logo na supervisão, que constitui um elemento-chave da segurança das crianças ao ar livre, tal como salienta Little (2006). Depois, no conhecimento e avaliação prévia dos ambientes, no diálogo e comunicação entre os adultos da equipa, no conhecimento do grupo de crianças e diálogo com as mesmas acerca dos riscos e comportamentos de segurança. Advertimos que considerar a criança capaz e competente não nos deve fazer esquecer as suas dimensões de fragilidade e dependência, tal como discutem Bae (2015) e Grindheim (2017).

Ao ar livre, o ambiente diverso favorece as **explorações e descobertas** das crianças. Ao longo do trabalho de campo, as crianças frequentemente mostravam pequenos e grandes achados para serem fotografados. Com as suas descobertas as crianças brincam, combinando e transformando os elementos para criar algo novo. Estes encontros com a natureza proporcionam actividades ligadas à imaginação e à criatividade. Por vezes, encontram tesouros, que guardam consigo durante longo tempo. As interações com os animais são especialmente vividas pelas crianças. O leque de reacções manifestadas pelas crianças revela a mistura de sentimentos e emoções que os animais lhes provocam. As crianças mostram a intensidade da sua ligação aos animais em manifestações marcadas pelo carinho, sensibilidade, curiosidade, medo e, por vezes, alguma agressividade.

Entendemos que a participação se liga à possibilidade de as crianças serem descobridoras de coisas, num encontro rico e diverso entre elas e o ambiente. Trata-se de uma experiência muito pessoal, auto-motivada e auto-dirigida pelo próprio. Porém, esta é vivida e partilhada com as outras crianças, através de brincadeiras e explorações em conjunto.

Através de **construções**, as crianças mostram-nos como são capazes de criar e transformar a partir de elementos da natureza, materiais soltos naturais ou manufacturados e alguns brinquedos. Com Piorski (2016), somos instigados a olhar para as criações das crianças, reflectindo sobre o seu valor simbólico. Concordamos com as suas palavras ao afirmar que a criança dinamiza forças dentro de si e nos próprios materiais para realizar as suas obras, em interacção com o mundo físico.

Encontramos nesta dinâmica traços de participação e agência da criança que, por sua própria iniciativa e através do seu corpo e imaginação, inventa e compõe a partir de materiais disponíveis.

Salientamos a importância de a criança usufruir de disponibilidade temporal para investir nas suas criações e engenhos (M. J. Araújo & Monteiro, 2020). Relembramos, ainda, o contributo da flexibilidade das adultas no Jardim A Girafa que, perante uma construção de significativas proporções, cancelam a actividade da história para que as crianças possam continuar a brincar.

O comportamento de destruir encontra-se presente, também, no léxico do brincar ao ar livre. As crianças desmancham o que fizeram antes e desfazem coisas que encontram na natureza. Ao ar livre, as crianças têm oportunidade de destruir sem causar danos significativos. Realçamos como este comportamento, aparentemente negativo, se liga à possibilidade de transformação.

O contacto com o incerto e o imprevisível ao ar livre provoca encontros com **desafios e problemas** para as crianças enfrentarem e resolverem. Concordamos com Sandseter, Little, Ball, Eager, and Brussoni (2017) e Stephenson (2003) ao relacionarem os riscos com os desafios e alertarem para a prejudicial ausência destes no brincar. Como vimos nos episódios relatados, as crianças envolvem-se em actividades desafiantes, investindo tempo, esforço, com persistência e criatividade à procura de soluções para problemas que surjam. Encontramos, aqui, novamente, invocações a uma imagem de criança forte e robusta (Nilsen, 2008), capaz de gerir situações adversas e ultrapassar obstáculos.

Uma vez mais, a criança necessita de tempo livre para investir nestes desafios, realizando várias tentativas, falhando e voltando a tentar (M. J. Araújo & Monteiro, 2020; Bilton et al., 2017).

Brincar ao ar livre com outras crianças também faz emergir comportamentos relacionados com **lutas e conflitos**. Em situações de confronto, podem transparecer aspectos lúdicos ou de conflito efectivo. Nem sempre é fácil distinguir brincadeiras com lutas de lutas a sério, uma vez que as componentes lúdicas e conflituais se misturam e cruzam entre si.

Em situação de conflito, qual pode ser a atitude do adulto? Salientamos como as adultas no Jardim A Girafa permitem às crianças viverem e gerirem os conflitos que acontecem entre si. Mas, e se uma criança solicita ajuda a um adulto? Qual a margem para intervir ou não? Por um lado, concordamos com Johansson and Emilson (2016) sobre a importância de os adultos aceitarem os conflitos das

crianças enquanto aspectos democráticos da vida em grupo, que não devem ser evitados. Por outro lado, se uma criança pede ajuda, até que ponto o adulto que não atende este pedido está a desvalorizar a sua manifestação? Ouvir a criança e levá-la em conta, como preconiza do artigo nº 12 da Convenção (UNICEF, 1989a), implica uma resposta directa ao pedido da criança?

A vida em comum também é feita de **regras**, tal como de **disrupções**. No Jardim A Girafa, existem regras implementadas pelas adultas que são para cumprir, outras em que as adultas admitem comportamentos mais flexíveis. As crianças transgridem algumas regras, contrariando o que é esperado delas. Por outro lado, as próprias adultas transgridem regras e partilham essas infracções com as crianças. As crianças e adultas também constroem regras em conjunto a partir da necessidade que surge das vivências diárias.

Em suma, esta investigação mostra como a participação, acção social, agência e cidadania das crianças está intrinsecamente ligada ao brincar, principalmente através do seu corpo em movimento. Defendemos que as crianças pequenas, particularmente de idades aproximadas entre os dois e os seis anos, manifestam a sua participação em acções realizadas com o corpo enquanto brincam. Por um lado, manifestam gostos, preferências, decisões e escolhas. Por outro lado, as vivências do corpo em movimento incluem em si mesmas realizações, construções e transformações.

Os traços de participação, agência e cidadania presentes no brincar, especificamente, ao ar livre parecem relacionar-se com um alargamento de duas dimensões na experiência das crianças: a de espaço e a de tempo.

O ar livre no nosso estudo caracteriza-se pela utilização de espaços mais amplos do que o interior de um edifício, com ambientes diversos, sobretudo com características naturais, mas conjugadas também com elementos construídos e manufacturados. A diversidade de espaços encerra possibilidades de escolher onde brincar, para que as crianças possam criar os seus próprios lugares (Rasmussen, 2004). Um espaço mais vasto, variado e rico em *affordances* (Fjørtoft, 2001, 2004; Gibson, 1979; Kytä, 2003b; Waters, 2017), que oferece às crianças oportunidades de acção, através de materiais para brincar, realização de explorações, descobertas e encontros com riscos e desafios. A forma como a criança age sobre este ambiente, modificando, transformando, criando e construindo, enquadra a sua agência.

A disponibilidade de tempo permite às crianças viver estas experiências, investindo nelas de acordo com a sua vontade. Um tempo livre que, à semelhança do espaço, também possa pertencer às crianças (M. J. Araújo & Monteiro, 2020).

Apontamos, agora, para algumas **limitações do estudo**, que se relacionam com a participação das crianças na investigação. Embora este seja um estudo de inspiração etnográfica, a abordagem à participação das crianças talvez pudesse ter estado mais presente, considerando o interesse manifestado em tirar fotografias. Ainda que a questão acerca da possibilidade de aumentar a participação das crianças tivesse sido alvo de reflexão durante o trabalho de campo, a sua concretização afigurou-se problemática. Enquanto investigadora, sempre acedi às solicitações das crianças para tirar fotografias, porém, a escassez de material fotográfico não favoreceu este caminho. Consideramos haver, também, uma limitação do nosso estudo na devolução da investigação às crianças, que não incluiu os seus feedbacks relativamente à pesquisa.

Outras questões surgem a partir desta investigação. São dimensões presentes ao longo do textos, mas abordadas de forma mais leve. Relacionam-se com o tema principal, mas apontam para outros caminhos de investigação.

Qual o papel dos adultos ao ar livre? Nesta investigação, os sujeitos principais são as crianças. Porém, reconhecemos a importância dos contributos dos adultos para a realização dos direitos de participação e de brincar das crianças. A sua atitude pode abrir ou restringir possibilidades. A flexibilidade foi apontada em diversas ocasiões como um aspecto facilitador da participação das crianças no ar livre. Por outro lado, aos adultos parece caber uma posição de equilíbrio entre a não-intervenção e a intervenção activa. Podendo oscilar num espectro razoavelmente extenso, é importante o adulto saber que a forma como se comporta junto das crianças influencia a sua participação. Esta influência reside no modo como dialoga com as crianças, como responde ou não às suas chamadas, como interage através da ludicidade, entre outros aspectos. Muitas vezes a posição do adulto ao ar livre parece associar-se a uma atitude de observador atento e não interventivo, dando à criança a oportunidade de usufruir de tempo livre e do espaço amplo. Por vezes, ao adulto poderá caber a posição de “simplesmente” não incomodar as crianças, permitindo-lhes brincar de forma não perturbada, como destacam Lysklett and Berger (2017). Apontamos para um educador de infância capaz de proporcionar experiências às crianças, permitindo-lhes usufruir de espaços e tempos cheios de possibilidades de acção e que possam tornar-se realmente *das* crianças.

Ao ar livre, com espaços mais amplos, com menos regras, com mais imprevistos, há, também, mais possibilidades de existir caos. Em muitas notas de campo, especialmente nos primeiros passeios com os grupos, salientou-se a sensação de confusão. Queremos aqui salvaguardar que o caos também parece enquadrar possibilidades. No Jardim Kanin e no Jardim A Girafa, ao ar livre o espaço é mais amplo e o tempo não está espartilhado em actividades programadas, o que permite mais movimento,

mais interacções e, por vezes, mais desordem. Será que experimentar a desordem ou o caos, dentro dos limites de segurança acordados, pode ser uma mais valia para as crianças? Poder viver alguma confusão e ter a oportunidade de a gerir traz algum benefício? Um equilíbrio entre a ordem e o caos parece ser necessário para poder brincar ao ar livre.

A cultura de vida ao ar livre na Noruega encontrava-se bem enraizada nas vivências diárias do Jardim Kanin. Será a cultura *friluftsliv* maioritariamente imposta pelos adultos às crianças sem que estas tenham margem para a aceitar ou não? Será que os adultos na Noruega procuram incutir a cultura de vida ao ar livre sem ter em conta a opinião das crianças? Qual a sua margem para a participação?

Queremos, ainda, apontar para **mais investigações** acerca do brincar ao ar livre que consideramos pertinentes para o futuro. Parece-nos importante realizar estudos mais extensivos e no formato de investigação-acção acerca do brincar e da utilização de espaços ao ar livre nos jardins de infância em Portugal. A dimensão da participação deve ser mais estudada, nomeadamente sobre o que esta significa para crianças dos zero aos seis anos. Além disso, a dimensão da sustentabilidade ligada ao brincar ao ar livre poderia ser mais explorada e aprofundada. Por fim, o papel do adulto no brincar ao ar livre parece ser crucial e, deste modo, realçamos a necessidade de desenvolver mais pesquisa nesse campo.

Terminamos com as palavras de José Saramago, em *As pequenas memórias*:

A criança, durante o tempo que o foi, *estava* simplesmente na paisagem, fazia parte dela, não a interrogava, não dizia nem pensava, por estas ou outras palavras: “Que bela paisagem, que magnífico panorama, que deslumbrante ponto de vista!” Naturalmente, quando subia ao campanário da igreja ou trepava ao topo de um freixo de vinte metros de altura, os seus jovens olhos eram capazes de apreciar e registar os grandes espaços abertos diante de si, mas há que dizer que a sua atenção sempre preferiu distinguir e fixar-se em coisas e seres que se encontrassem perto, naquilo que pudesse tocar com as mãos, naquilo também que se lhe oferecesse como algo que, sem disso ter consciência,urgia compreender e incorporar ao espírito (escusado será lembrar que a criança não sabia que levava dentro de si semelhante joia), fosse uma cobra rastejando, uma formiga levantando ao ar uma praga de trigo, um porco a comer do cocho, um sapo bamboleando sobre as pernas tortas, ou então uma pedra, uma teia de aranha, a leiva de terra levantada pelo ferro do arado, um ninho abandonado, a lágrima da resina escorrida no tronco do pessegueiro, a geada brilhando sobre as ervas rasteiras. Ou o rio.

Bibliografia

- Aasen, W., Grindheim, L. T., & Waters, J. (2009). The outdoor environment as a site for children ' s participation , meaning-making and democratic learning: examples from Norwegian kindergartens. *Education 3-13*, 37(1), 5–13. <https://doi.org/10.1080/03004270802291749>
- Alcock, S. (2007). Playing with rules around routines: children making mealtimes meaningful and enjoyable. *Early Years*, 27(3), 281–293. <https://doi.org/10.1080/09575140701594426>
- Alcock, S. (2013). Searching for play in early childhood care and education policy. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 48(1), 19–33.
- Alden, C., & Pyle, A. (2019). Multi-sector perspectives on outdoor play in Canada. *International Journal of Play*, 8(3), 239–254. <https://doi.org/10.1080/21594937.2019.1684145>
- Alderson, P. (2012). Rights-respecting research: a commentary on ‘the right to be properly researched: research with children in a messy, real world’, *Children’s Geographies* , 2009, 7, 4. *Children’s Geographies*, 10(2), 233–239. <https://doi.org/10.1080/14733285.2012.661603>
- Amado, J. (2005). Infância E Literatura: Eco Das Brincadeiras Infantis. *Cadernos de História Da Educação*, 4(Janeiro), 71–81. Retrieved from <http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/386>
- Araújo, V. C. de. (2017). A impermeabilidade das “políticas” destinadas às crianças: por uma necessária ressemantização do direito *. *Educação*, 40(3), 405–412.
- Araújo, M. J. (2017). Brincar no bairro: descobrir o lazer no tempo livre através da sociabilidade nos espaços de logradouro. In P. Pereira, A. Cardoso, S. Vale, & B. Pereira (Eds.), *Educação Física, Lazer e Saúde, Perspetivas de desenvolvimento num mundo globalizado* (Escola Sup, pp. 78–87). Porto.
- Araújo, M. J., & Monteiro, H. (2020). Para uma definição de tempo livre tendo as crianças por medida e referente. O que diz a língua dos pássaros? *Sociologia: Revista Da Faculdade de Letras Da Universidade Do Porto*, 53–68. <https://doi.org/10.21747/08723419/soctem2020a3>
- Bae, B. (2010). Realizing children’s right to participation in early childhood settings: Some critical issues in a Norwegian context. *Early Years*, 30(3), 205–218. <https://doi.org/10.1080/09575146.2010.506598>
- Bae, B. (2015). O direito das crianças a participar: desafios nas interações do quotidiano. *Da Investigação Às Práticas*, 6(1), 7–30. Retrieved from http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2182-13722016000100002&lng=en&nrm=iso&tling=en

- Barra, M. (2015). *A Infância na Latitude Zero: As brincadeiras da criança "global" africana*. Universidade do Minho.
- Barros, M. I. A. de, Menezes, P. M. de, & Morais, R. J. (2018). *Desemparedamento da infância - A escola como lugar de encontro com a natureza*. Rio de Janeiro.
- Beery, T. H. (2013). Nordic in nature: friluftsliv and environmental connectedness. *Environmental Education Research*, 19(1), 94–117. <https://doi.org/10.1080/13504622.2012.688799>
- Bento, G. (2017). Arriscar ao brincar: análise das percepções de risco em relação ao brincar num grupo de educadoras de infância. *Revista Brasileira de Educação*, 22(69), 385–403. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782017226920>
- Bento, G. (2019). Espaços Exteriores e Organização em educação de Infância: Políticas, Projetos e Práticas. Retrieved from <https://ria.ua.pt/handle/10773/25822>
- Bento, G., & Costa, J. A. (2018). Outdoor play as a mean to achieve educational goals - a case study in a Portuguese day-care group. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 00(00), 1–14. <https://doi.org/10.1080/14729679.2018.1443483>
- Bento, G., & Dias, G. (2017). The importance of outdoor play for young children's healthy development. *Porto Biomedical Journal*, 2(5), 157–160. <https://doi.org/10.1016/j.pbj.2017.03.003>
- Bento, G., Portugal, G., Dias, G., & Oliveira, P. (2019). *Serei(a) no Jardim*. Retrieved from <https://ria.ua.pt/handle/10773/26228>
- Bilton, H. (2020). Values stop play? Teachers' attitudes to the early years outdoor environment. *Early Child Development and Care*, 190(1), 12–20. <https://doi.org/10.1080/03004430.2019.1653548>
- Bilton, H., Bento, G., & Dias, G. (2017). *Brincar ao ar livre: oportunidades de desenvolvimento e de aprendizagem fora de portas*. Porto: Porto editora.
- Brougère, G. (1998). A criança e a cultura lúdica. *Revista Da Faculdade de Educação*, 24(2), 1–8.
- Canning, N. (2019). 'Just 5 more minutes!' Power dynamics in outdoor play. *International Journal of Play*, 8(1), 11–24. <https://doi.org/10.1080/21594937.2019.1580332>
- Christensen, P., & Prout, A. (2002). Working with ethical symmetry in social research with children. *Childhood*, 9(4), 477–497. <https://doi.org/10.1177/0907568202009004007>
- Committee on the Rights of the Child. (2013). General comment n° 17 (2013) on the right of the child to rest, leisure, play, recreational activities, cultural life and arts (art.31). <https://doi.org/10.1007/BF03174582>
- Corsaro, W. A. (2012). Interpretive Reproduction in Children's Play. *American Journal of Play*, 4(4),

- 488–504. <https://doi.org/10.2307/2069960>
- Dallat, C., Salmon, P. M., & Goode, N. (2015). All about the Teacher, the Rain and the Backpack: The Lack of a Systems Approach to Risk Assessment in School Outdoor Education Programs. *Procedia Manufacturing*, 3(Ahfe), 1157–1164. <https://doi.org/10.1016/j.promfg.2015.07.193>
- Delalande, J. (2014). Le concept d'enfant acteur est-il déjà périmé? Réflexions sur des ouvertures possibles pour un concept toujours à questionner. *Anthropochildren*, (4).
- Dinkel, D., Snyder, K., Patterson, T., Warehime, S., Kuhn, M., & Wisneski, D. (2019). An exploration of infant and toddler unstructured outdoor play. *European Early Childhood Education Research Journal*, 27(2), 257–271. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2019.1579550>
- Direção-Geral da Educação. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação. Retrieved from http://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf
- Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. (1997). Despacho Conjunto n.º 268/97, de 25 de Agosto.
- Doiron, R., & Asselin, M. (2015). Ethical Dilemmas for Researchers Working in International Contexts. *School Libraries Worldwide*, 21(2), 1–10. Retrieved from http://www.iasl-online.org/resources/Documents/slw/v21/vol21_n2_toc/dorionasselin1-10.pdf
- Duarte, C., & André, P. (2017). Deixar-se perder na cidade: teorias urbanas a partir do século XIX. In P. André (Ed.), *Antologia de ensaios: Laboratório colaborativo. Dinâmicas urbanas, património e artes*. (DINÂMIA'CE, pp. 8–27). Lisboa.
- Einarsdóttir, J. (2007). Research with children: methodological and ethical challenges. *European Early Childhood Education Research Journal*, 15(2), 197–211. <https://doi.org/10.1080/13502930701321477>
- Elgvin, D. T. (2009). Henrik Ibsen's use of 'Friluftsliv'. In *Henrik Ibsen: The birth of 'friluftsliv' – a 150 years Celebration*. Retrieved from <http://ibsen.net>
- Emilson, A. (2007). Young children's influence in preschool. *International Journal of Early Childhood*, 39(1), 11–38. <https://doi.org/10.1007/BF03165946>
- Emilson, A., & Folkesson, A. M. (2006). Children's participation and teacher control. *Early Child Development and Care*, 176(3–4), 219–238. <https://doi.org/10.1080/03004430500039846>
- Fasting, M. L. (2017). The Magic of Outdoor Play: A Phenomenological Hermeneutic Approach. In T. Waller, E. Årlemalm-Hagsér, E. B. H. Sandseter, L. Lee-Hammond, K. Lekies, & S. Wyver (Eds.), *The SAGE Handbook of Outdoor Play and Learning* (SAGE Publi, pp. 630–644).

- Fernandes, N. (2016). Ética na pesquisa com crianças: ausências e desafios. *Revista Brasileira de Educação, 21*(66), 759–779.
- Fernandes, N., & Marchi, R. de C. (2020). A participação das crianças nas pesquisas: nuances a partir da etnografia e na investigação participativa. *Revista Brasileira de Educação, 25*, 1–16.
<https://doi.org/10.1590/s1413-24782020250024>
- Ferreira, A. M. de F. (2015). *Interação Criança-Espaço Exterior em Jardim de Infância*. Universidade de Aveiro.
- Ferreira, M. (2010). “Ela é nossa prisioneira!” - Questões teóricas, epistemológicas e ético-metodológicas a propósito da obtenção da permissão das crianças pequenas numa pesquisa etnográfica. *Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz Do Sul, 18*(2), 151–182.
- Ferreira, M. (2014). “A gente gosta é de brincar com outros meninos!” - *Relações sociais entre crianças num Jardim-de-Infância* (Edições Af).
- Ferreira, M., & Tomás, C. (2016). "Já podemos ir brincar? - A construção social da criança como aluno/a no jardim de infância. *Travessias e Travessuras Nos Estudos Da Criança - III Simpósio Luso-Brasileiro Em Estudos Da Criança*, 445–455.
- Ferreira, M., & Tomás, C. (2017). Educação de infância em tempos de transição paradigmática: uma viagem por discursos políticos e práticas pedagógicas em Portugal. *Cadernos de Educação de Infância, 19–33*.
- Fjørtoft, I. (2001). The Natural Environment as a Playground for Children: The Impact of Outdoor Play Activities in Pre-Primary School Children. *Early Childhood Education Journal, 29*(2), 111–117.
<https://doi.org/10.1023/A:1012576913074>
- Fjørtoft, I. (2004). Landscape as Playscape : The Effects of Natural Environments on Children ' s Play and Motor Development. *Children, Youth and Environment, 14*(2), 21–44.
<https://doi.org/10.1111/j.1468-1331.2008.02242.x>
- Gabarrón, L. R. (2008). Infancia e Investigación Participativa: Teoría y Experiencias. *Subje/Civitas, 1*(1), 1–20.
- Gallacher, L.-A., & Gallagher, M. (2008). Methodological immaturity in childhood research? Thinking through “participatory methods.” *Childhood, 15*(4), 499–516.
<https://doi.org/10.1177/0907568208091672>
- Gallagher, M., Haywood, S. L., Jones, M. W., & Milne, S. (2010). Negotiating Informed Consent with Children in School-Based Research : A Critical Review. *Children & Society, 24*, 471–482.
<https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.2009.00240.x>

- Garrido, L. C. (2018). Children's play and democratic culture. *International Journal of Play*, 7(3), 308–321. <https://doi.org/10.1080/21594937.2018.1532707>
- Gelter, H. (2000). Friluftsliv: The Scandinavian philosophy of outdoor life. *Canadian Journal of Environmental Education*, 5(November 1999), 77–90.
- Gibson, J. J. (1979). The Theory of Affordances. In *The Ecological Approach to Visual Perception* (Houghton M, pp. 127–137). Boston.
- Gill, T. (2010). *Sem medo - Crescer numa sociedade com aversão ao risco* (Principia). Cascais.
- Gill, T. (2017). The Evolution of Policy on Risk Management in Outdoor Play. In T. Waller, E. Årlemalm-Hagsér, E. Sandseter, L. Lee-Hammond, K. Lekies, & S. Wyver (Eds.), *The SAGE Handbook of Outdoor Play and Learning* (SAGE Publi, pp. 127–141). <https://doi.org/10.4135/9781526402028.n9>
- Graue, M. E., & Walsh, D. J. (2003). *Investigação etnográfica com crianças* (Fundação C). Lisboa.
- Green, M. (2017). 'If there's no sustainability our future will get wrecked': Exploring children's perspectives of sustainability. *Childhood*, 24(2), 151–167. <https://doi.org/10.1177/0907568216649672>
- Grindheim, L. T. (2017). Children as playing citizens. *European Early Childhood Education Research Journal*, 25(4), 624–636. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2017.1331076>
- Gurholt, K. P., & Sanderud, J. R. (2016). Curious play: children's exploration of nature. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 16(4), 318–329. <https://doi.org/10.1080/14729679.2016.1162183>
- Hardman, C. (2001). Can there be an anthropology of children? *Childhood*, 8, 501–517. <https://doi.org/10.1177/0907568201008004006>
- Herrington, S., Brunelle, S., & Brussoni, M. (2017). Outdoor Play Spaces in Canada: As if Children Mattered. In T. Waller, E. Årlemalm-Hagsér, E. B. H. Sandseter, L. Lee-Hammond, K. Lekies, & S. Wyver (Eds.), *The SAGE Handbook of Outdoor Play and Learning* (SAGE Publi, pp. 143–155).
- Huizinga, J. (2000). *Homo ludens* (Editora Pe). São Paulo. https://doi.org/10.4324/9780203329108_chapter_5
- James, A. (2007). Giving Voice to Children's Voices: Practices and Problems, Pitfalls and Potentials. *American Anthropologist*, 109(2), 261–272. <https://doi.org/10.1525/AA.2007.109.2.261.262>
- Johansson, E., Emilson, A., Røthle, M., Puroila, A.-M., Broström, S., & Einarsdóttir, J. (2016). Individual and Collective Rights Expressed in Educator and Child Interactions in Nordic Preschools. *International Journal of Early Childhood*, 48(2), 209–224. <https://doi.org/10.1007/s13158-016->

0164-2

- Johansson, Eva, & Emilson, A. (2016). Conflicts and resistance: potentials for democracy learning in preschool. *International Journal of Early Years Education*, 24(1), 19–35.
<https://doi.org/10.1080/09669760.2015.1133073>
- Kellet, M. (2014). Images of childhood and their influence on research. In *Understand research with children and young people* (pp. 15–33).
- Knight, S. (2017). Forest School for the Early Years in England. In T. Waller, E. Årlemalm-Hagsér, E. B. H. Sandseter, L. Lee-Hammond, K. Lekies, & S. Wyver (Eds.), *The SAGE Handbook of Outdoor Play and Learning* (SAGE Publi, pp. 97–110).
- Kyttä, M. (2003a). *Children in outdoor contexts, Affordances and Independent Mobility in the Assessment of Environmental Child Friendliness. Helsinki University of Tehncology Centre for Urban and Regional Studies.*
- Kyttä, M. (2003b). *Children in outdoor contexts, Affordances and Independent Mobility in the Assessment of Environmental Child Friendliness. Helsinki University of Tehncology Centre for Urban and Regional Studies.*
- Lancy, D. F. (2012). Unmasking children' s agency. *SSWA Faculty Publications*, 277.
- Liebel, M. (2012). *Children's Rights from Below: Cross-Cultural Perspectives* (Palgrave M).
<https://doi.org/10.1057/9780230361843>
- Liebel, M., & Saadi, I. (2012). La participación infantil ante el desafío de la diversidad cultural. *Desacatos*, (39), 123–140.
- Little, H. (2006). Children's risk-taking behaviour: Implications for early childhood policy and practice. *International Journal of Early Years Education*, 14(2), 141–154.
<https://doi.org/10.1080/09669760600661427>
- Løkken, G., & Moser, T. (2012). Space and materiality in early childhood pedagogy – introductory notes. *Education Inquiry*, 3(3), 303–315. <https://doi.org/10.3402/edui.v3i3.22036>
- Lopes, F., & Neto, C. (2013). Independência de mobilidade das crianças nas cidades: a diversidade metodológica e as políticas públicas. *Estudos Em Desenvolvimento Motor Da Criança VI*, (January), 183–187.
- Lopes, F., & Neto, C. (2014). A criança e a cidade: a importância da (re)conciliação com a autonomia. *Desenvolvimento Motor Na Infância*, (January), 265–292.
- Lopes, Frederico, Madeira, R., & Neto, C. (2020). O Direito das Crianças à Cidade apropriada como lugar de Liberdade e de (inter) Ação. *Sociologia: Revista Da Faculdade de Letras Da*

Universidade Do Porto, 31–52.

- Louv, R. (2008). *Last Child In The Woods: Saving Our Children from Nature-deficit Disorder*. Chapel Hill: Algonquin Books of Chapel Hill.
- Lysklett, O. B. (2017). Nature Preschools in Denmark, Sweden, Germany and Norway: Characteristics and Differences. In T. Waller, E. Årlemalm-Hagsér, E. B. H. Sandseter, L. Lee-Hammond, K. Lekies, & S. Wyver (Eds.), *The SAGE Handbook of Outdoor Play and Learning* (SAGE Publi, pp. 242–250).
- Lysklett, O. B., & Berger, H. W. (2017). What are the characteristics of nature preschools in Norway, and how do they organize their daily activities? *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 17(2), 95–107. <https://doi.org/10.1080/14729679.2016.1218782>
- Marchi, Rita De Cassia. (2018). Pesquisa Etnográfica com Crianças: participação , voz e ética. *Educação & Realidade*, 43(2), 727–746.
- Marchi, Rita De Cássia. (2017). A criança como ator social - críticas, réplicas e desafios teóricos e empíricos. *Práxis Educativa*, 12(2), 1–21.
- Marques, A. R. (2010). Jogo de luta ou luta a sério? Como distinguir para decidir? *Cadernos de Educação de Infância*, (90), 24–30.
- Maynard, T., Waters, J., & Clement, J. (2013). Child-initiated learning, the outdoor environment and the “underachieving” child. *Early Years*, 33(3), 212–225. <https://doi.org/10.1080/09575146.2013.771152>
- Ministry of Education and Research. (2017). Framework Plan for Kindergartens: content and tasks. Norwegian Directorate for Education and Training.
- Moore, D., Morrissey, A. M., & Robertson, N. (2019). ‘I feel like I’m getting sad there’: early childhood outdoor playspaces as places for children’s wellbeing. *Early Child Development and Care*, 0(0), 1–19. <https://doi.org/10.1080/03004430.2019.1651306>
- Mortari, L., & Harcourt, D. (2012). “Living” ethical dilemmas for researchers when researching with children. *International Journal of Early Years Education*, 20(3), 234–243. <https://doi.org/10.1080/09669760.2012.715409>
- Moser, T., & Martinsen, M. T. (2010). The outdoor environment in Norwegian kindergartens as pedagogical space for toddlers’ play, learning and development. *European Early Childhood Education Research Journal*, 18(4), 457–471. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2010.525931>
- Muñoz, L. G. (2018). Los derechos humanos de los niños: ciudadanía más allá de las “3Ps.” *Sociedad*

- e *Infancias*, 2(0), 17–37. <https://doi.org/10.5209/soci.59491>
- Nabhan, G. P., & Trimble, S. (1994). *The geography of childhood: why children need wild places* (Beacon Pre). Boston.
- Neto, C. (2000). O jogo e o tempo livre nas rotinas de vida quotidiana das crianças. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa.
- Neto, C. (2001). A criança e o jogo: perspectivas de investigação. *A Escola e a Criança Em Risco - Intervir Para Prevenir*, 31–51.
- Neto, C. (2007). Jogo Na Criança & Desenvolvimento Psicomotor. ... de *Motricidade Humana, Universidade Técnica de ...*, 1–17. Retrieved from http://www.fmh.utl.pt/Cmotricidade/dm/textoscn/jogonacrianca.pdf%5Cnhttp://www.drealg.min-edu.pt/upload/docs/ea/dsapoe_pes_art_5.pdf
- Neto, C. (2020). Brincar, o direito (des)conhecido. *Cadernos de Educação de Infância*, (120), 37–41.
- Nilsen, R. D. (2008). Children in Nature: Cultural Ideas and Social Practices in Norway. In A. James (Ed.), *European Childhoods: Cultures, Politics and Childhoods in Europe* (Palgrave M, pp. 38–60).
- Nilsen, R. D. (2012). Flexible Spaces – Flexible Subjects in ‘Nature’: Transcending the “Fenced” Childhood in Daycare Centres? In A. T. Kjørholt & J. Qvortrup (Eds.), *The Modern Child and the Flexible Labour Market: Early Childhood Education and Care* (Palgrave M, pp. 203–221). Retrieved from http://link.springer.com/chapter/10.1057/9780230314054_12
- Norðdahl, K., & Einarsdóttir, J. (2015a). Children’s views and preferences regarding their outdoor environment. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 15(2), 152–167. <https://doi.org/10.1080/14729679.2014.896746>
- Norðdahl, K., & Einarsdóttir, J. (2015b). Children’s views and preferences regarding their outdoor environment. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 15(2), 152–167. <https://doi.org/10.1080/14729679.2014.896746>
- O’Brien, L. (2009). Learning outdoors: The forest school approach. *Education 3-13*, 37(1), 45–60. <https://doi.org/10.1080/03004270802291798>
- Obee, P., Sandseter, E., & Harper, N. (2020). Children’s use of environmental features affording risky play in early childhood education and care. *Early Child Development and Care*, 0(0), 1–19. <https://doi.org/10.1080/03004430.2020.1726904>
- Oliveira, S. R. (2021, May 17). Forest School: Escolas na floresta, salas sem paredes, crianças lá fora. *Educare*.
- Olsen, H., & Smith, B. (2017). Sandboxes, loose parts, and playground equipment: a descriptive

- exploration of outdoor play environments. *Early Child Development and Care*, 187(5–6), 1055–1068. <https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1282928>
- ONU. (2005). Convención sobre los derechos del Niño: Observación General N°7.
- ONU. (2009). Convención sobre los derechos del niño: Observación general n° 12.
- Palaiologou, I. (2014). “Do we hear what children want to say?” Ethical praxis when choosing research tools with children under five. *Early Child Development and Care*, 184(5), 689–705. <https://doi.org/10.1080/03004430.2013.809341>
- Percy-Smith, B., & Thomas, N. (2010). *A Handbook of Children and Young People’s Participation: Perspectives from Theory and Practice*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203871072>
- Piorski, G. (2016). *Brinquedos do chão* (Editora Pe). São Paulo.
- Policarpo, V., Monteiro, T. L., Truninger, M., de Almeida, A. N., & Rodrigues, L. B. A Life of their Own: children, animals and sustainable development. (A. Delicado, N. Domingos, & L. de Sousa, Eds.), *III Changing Societies: Legacies and Challenges* 203–225 (2018). Lisbon: Imprensa de Ciências Sociais. <https://doi.org/10.1057/9781137337252.0010>
- Prout, A. (2011). Taking a step away from modernity: reconsidering the new sociology of childhood, *I*(1), 4–14.
- Punch, S. (2003). Childhoods in the majority world: Miniature adults or tribal children? *Sociology*, 37(2), 277–295. <https://doi.org/10.1177/0038038503037002004>
- Punch, S. (2016). Cross-world and cross-disciplinary dialogue: A more integrated, global approach to childhood studies. *Global Studies of Childhood*, 6(3), 352–364. <https://doi.org/10.1177/2043610616665033>
- Qvortrup, J. (2009, January 1). The development of childhood: changes and continuity in generational relations. (J. Qvortrup, K. Brown Rosier, & D. A. Kinney, Eds.), *Structural, Historical, and Comparative Perspectives*. Emerald Group Publishing Limited. [https://doi.org/10.1108/S1537-4661\(2009\)0000012006](https://doi.org/10.1108/S1537-4661(2009)0000012006)
- Rasmussen, K. (2004). Places for children - Children’s placecs. *Childhood*, 11(2), 155–173. <https://doi.org/10.1177/0907568204043053>
- Rigolon, A. (2012). *The school environment as a teacher*. Università di Bologna.
- Samuelsson, I. P., & Carlsson, M. A. (2008). The playing learning child: Towards a pedagogy of early childhood. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(6), 623–641. <https://doi.org/10.1080/00313830802497265>
- Samuelsson, I. P., & Johansson, E. (2006). Play and learning — inseparable dimensions in preschool

- practice. *Early Child Development and Care*, 176(1), 47–65.
<https://doi.org/10.1080/0300443042000302654>
- Samuelsson, I. P., & Johansson, E. (2009). Why do children involve teachers in their play and learning? *European Early Childhood Education Research Journal*, 17(1), 77–94.
<https://doi.org/10.1080/13502930802689053>
- Sandseter, E. (2007). Categorising risky play—how can we identify risk-taking in children’s play? *European Early Childhood Education Research Journal*, 15(2), 237–252.
<https://doi.org/10.1080/13502930701321733>
- Sandseter, E. (2009). Characteristics of risky play. *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning*, 9(1), 3–21. <https://doi.org/10.1080/14729670802702762>
- Sandseter, E. B. H., Cordovil, R., Hagen, T. L., & Lopes, F. (2020). Barriers for Outdoor Play in Early Childhood Education and Care (ECEC) Institutions: Perception of Risk in Children’s Play among European Parents and ECEC Practitioners. *Child Care in Practice*, 26(2), 111–129.
<https://doi.org/10.1080/13575279.2019.1685461>
- Sandseter, E. B. H., Little, H., Ball, D., Eager, D., & Brussoni, M. (2017). Risk and Safety in Outdoor Play. In T. Waller, E. Årlemalm-Hagsér, E. B. H. Sandseter, L. Lee-Hammond, K. Lekies, & S. Wyver (Eds.), *The SAGE Handbook of Outdoor Play and Learning* (The SAGE P, pp. 113–126).
- Saracho, O. N. (2017). Theoretical Framework of Developmental Theories of Play. In T. Waller, E. Årlemalm-Hagsér, E. B. H. Sandseter, L. Lee-Hammond, K. Lekies, & S. Wyver (Eds.), *The SAGE Handbook of Outdoor Play and Learning* (SAGE Publi, pp. 25–39).
- Sarmiento, M. J. (2003a). Imaginário e Culturas da Infância. *CEDIC-Universidade Do Minho*, 2, 1–18.
 Retrieved from http://cedic.iec.uminho.pt/Textos_de_Trabalho/textos/lmaCultInfancia.pdf
- Sarmiento, M. J. (2003b). O que cabe na mão... Proposições sobre políticas integradas para a infância. In D. Rodrigues (Ed.), *Perspectivas sobre a Inclusão: da Educação à Sociedade* (pp. 73–85). Porto: Porto editora.
- Sarmiento, M. J. (2007). Culturas Infantis e Interculturalidade. In L. Dornelas (Ed.), *Produzindo Pedagogias Interculturais na Infância* (pp. 19–40). Petrópolis: Vozes.
- Sarmiento, M. J. (2008). Sociologia da infância: Correntes e confluências. In M. J. Sarmiento & M. C. S. de Gouvêa (Eds.), *Estudos da infância: Educação e práticas sociais* (pp. 17–39). Petrópolis: Vozes.
- Sarmiento, M. J. (2011a). A reinvenção do ofício de criança e de aluno. *Atos de Pesquisa Em Educação*, 6(3), 581–602. <https://doi.org/10.7867/1809-0354.2011v6n3p581-602>

- Sarmiento, M. J. (2011b). O Estudo de Caso Etnográfico em Educação. In N. Zago, M. P. de Carvalho, & R. A. T. Vilela (Eds.), *Itinerários de Pesquisa - Perspectivas Qualitativas em Sociologia da Educação* (pp. 137–179). Rio de Janeiro: Lamparina.
- Sarmiento, M. J. (2012). A criança cidadã: vias e encruzilhadas. *Imprópria Política e Pensamento Crítico*, (2), 45–49.
- Sarmiento, M. J. (2013). Infância contemporânea e educação infantil: Uma perspectiva a partir dos direitos da criança. In M. A. Salmaze & O. A. Almeida (Eds.), *Primeira infância no século XXI direito das crianças de viver, brincar, explorar e conhecer o mundo* (pp. 131–148). Editora Oeste.
- Sarmiento, M. J. (2014). Metodologias Visuais em Ciências Sociais e da Educação. In L. Torres & J. A. Palhares (Eds.), *Metodologias de Investigação em Educação e Ciências Sociais* (pp. 1–19). Braga: Húmus.
- Sarmiento, M. J. (2015). O trabalho das crianças é na escola. In M. G. Arroyo, M. dos A. L. Viella, & M. R. da Silva (Eds.), *Trabalho Infância: Exercícios tensos de ser criança, Haverá espaço na agenda pedagógica?* Vozes.
- Sarmiento, M. J. (2018). Infância e cidade: restrições e possibilidades. *Educação*, 41(2), 232.
<https://doi.org/10.15448/1981-2582.2018.2.31317>
- Sarmiento, M. J., Fernandes, N., & Tomás, C. (2007). Políticas públicas e participação infantil. *Educação, Sociedade & Culturas*, (25), 183–206.
- Sarmiento, M. J., Marchi, R. D. C., & Trevisan, G. de P. (2018). Beyond the modern “Norm” of Childhood: Children at the Margins as a Challenge for the Sociology of Childhood. In C. Baraldi & T. Cockburn (Eds.), *Theorising childhood: citizenship, rights and participation* (Palgrave M, pp. 135–157).
- Sarmiento, M. J., & Marchi, R. de C. (2008). Radicalização da infância na segunda modernidade. Para uma Sociologia da Infância crítica. *Configurações, Revista Do Centro de Investigação Em Ciências Sociais Da Universidade Do Minho*, (4), 91–113.
- Sarmiento, M. J., & Pinto, M. (1997). As crianças e a infância: Definindo conceitos, delimitando o campo. *As Crianças: Contextos e Identidades*, 9–30.
- Sarmiento, M. J., & Tomás, C. (2020). A infância é um direito? *Sociologia: Revista Da Faculdade de Letras Da Universidade Do Porto*, 15–30.
- Sheridan, S., & Samuelsson, I. P. (2001). Children’s Conceptions of Participation and Influence in Pre-School: A Perspective on Pedagogical Quality. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 2(2), 169–194. <https://doi.org/10.2304/ciec.2001.2.2.4>

- Simoncini, K., & Lasen, M. (2021). Pop-up loose parts playgrounds: learning opportunities for early childhood preservice teachers. *International Journal of Play*, 10(1), 93–108.
<https://doi.org/10.1080/21594937.2021.1878775>
- Singer, E. (2013). Play and playfulness, basic features of early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(2), 172–184.
<https://doi.org/10.1080/1350293X.2013.789198>
- Soares, N. F., Sarmento, M. J., & Tomás, C. (2005). Investigação da infância e crianças como investigadoras: metodologias participativas dos mundos sociais das crianças. *Nuances. UNESP - Presidente Prudente*, 12(13), 50–64.
- Spyrou, S. (2011). The limits of children's voices: From authenticity to critical, reflexive representation. *Childhood*, 18(2), 151–165. <https://doi.org/10.1177/0907568210387834>
- Stephenson, A. (2002). Opening up the outdoors: Exploring the relationship between the indoor and outdoor environments of a centre. *International Journal of Phytoremediation*, 21(1), 29–38.
<https://doi.org/10.1080/13502930285208821>
- Stephenson, A. (2003). Physical Risk-taking: Dangerous or endangered? *Early Years*, 23(1), 35–43.
<https://doi.org/10.1080/0957514032000045573>
- Storli, R., & Sandseter, E. B. H. (2015). Preschool teachers' perceptions of children's rough-and-tumble play (R&T) in indoor and outdoor environments. *Early Child Development and Care*, 185(11–12), 1995–2009. <https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1028394>
- Sutton-Smith, B. (1997). *The Ambiguity of Play* (Harvard Un). <https://doi.org/10.2307/541295>
- Sutton-Smith, B. (2008). Play Theory: A Personal Journey and Thoughts. *American Journal of Play*, 80–123.
- Theobald, M. (2013). Ideas as “ possessitives” : Claims and counter claims in a playground dispute. *Journal of Pragmatics*, 45(1), 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2012.09.009>
- Thomas, N. (2011). Children' s Rights : Policy into Practice Centre for Children. *Centre for Children and Young People: Background Briefing Series*, (4).
- Titman, W. (1994). *Special Places; Special People: The Hidden Curriculum of School Grounds*. Surrey, England.
- Tomás, C. (2017). Para além de uma visão dominante sobre as crianças pequenas: gramáticas críticas, Introduzindo a questão. *Humanidades & Inovação*, 4(1), 13–20.
- Tomás, C., & Ferreira, M. (2019). O brincar nas políticas educativas e na formação de profissionais para a educação de infância - Portugal (1997-2017). *Eccos Revista Científica*, 1–26.

- Tomás, C., Vilarinho, E., Homem, L. F., Sarmiento, M. J., & Folque, M. A. (2015). Pensar a educação de infância e os seus contextos. *Cadernos de Educação de Infância*, (105), 4–25.
- UNICEF. (1989a). *A Convenção sobre os Direitos da Criança*. Retrieved from https://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf
- UNICEF. (1989b). The Convention on the Rights of the Child. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9515.1989.tb00500.x>
- UNICEF. (2017). *Thirsting for a Future: Water and children in a changing climate*. Unicef. Retrieved from <https://www.unicef.org/reports/thirsting-future%0Awww.unicef.org/wash/waterandclimate>
- van Oers, B., & Duijkers, D. (2013). Teaching in a play-based curriculum: Theory, practice and evidence of developmental education for young children. *Journal of Curriculum Studies*, 45(4), 511–534. <https://doi.org/10.1080/00220272.2011.637182>
- Vis, S. A., & Thomas, N. (2009). Beyond talking – children’s participation in Norwegian care and protection cases. *European Journal of Social Work*, 12(2), 155–168. <https://doi.org/10.1080/13691450802567465>
- Waller, T., Ärlemalm-Hagsér, E., Sandseter, E., Lee-Hammond, L., Lekies, K., & Wyver, S. (2017). The SAGE Handbook of Outdoor Play and Learning. *The SAGE Handbook of Outdoor Play and Learning*. <https://doi.org/10.4135/9781526402028>
- Waters, J. (2017). Affordance Theory in Outdoor Play. In T. Waller, E. Ärlemalm-Hagsér, E. B. H. Sandseter, L. Lee-Hammond, K. Lekies, & S. Wyver (Eds.), *The SAGE Handbook of Outdoor Play and Learning* (SAGE Publi, pp. 40–54).
- Waters, J., & Begley, S. (2007). Supporting the development of risk-taking behaviours in the early years: an exploratory study. *Education 3-13*, 35(4), 365–377. <https://doi.org/10.1080/03004270701602632>
- Whitebread, D. (2012). *The importance of play. A report on the value of children’s play with a series of policy recommendations*. Brussels. <https://doi.org/10.1080/19411243.2018.1472861>
- Whitebread, D. (2018). Play: the new renaissance. *International Journal of Play*, 7(3), 237–243. <https://doi.org/10.1080/21594937.2018.1532952>
- Willis, P., & Trondman, M. (2008). Manifesto pela etnografia. *Educação, Sociedade & Culturas*, (27), 211–220.
- Wood, E. (2014). The Play-pedagogy Interface in Contemporary Debates. In L. Brooker, M. Blaise, & S. Edwards (Eds.), *The SAGE Handbook of Play and Learning in Early Childhood* (SAGE Publi, pp. 145–157).

Woodhead, M. (2010). Foreword. In B. Percy-Smith & N. Thomas (Eds.), *A Handbook of Children and Young People's Participation: Perspectives from Theory and Practice*. Routledge.