



ÁREA TEMÁTICA: Populações, Gerações e Ciclos de Vida

Jogos, Brinquedos e Brincadeiras

Trajectos Intergeracionais

Contornos de um Estudo de Doutoramento

SILVA, Alberto Nídio

Mestre e Doutorando em Sociologia da Infância

Universidade do Minho

albertonidio@hotmail.com

RESUMO

O jogo, o brinquedo e a brincadeira formam uma trilogia inseparável, que através dos tempos tem marcado boa parte do processo desenvolvimental do indivíduo, sobretudo o que acontece na fase inicial da sua existência.

Jogar e brincar é uma parte significativa dos instrumentos para tal necessários, tem, ainda hoje, num tempo de mudança vertiginosa, marcas de intemporalidade. As crianças sempre brincaram e sempre hão-de continuar a fazê-lo.

Todavia, o processo de mudança que o mundo do digital e da Internet fez despoletar tem afectado acentuadamente a paisagem que durante séculos pouco se havia alterado.

Fazer uma viagem intergeracional ao longo de quatro gerações com o intuito de conhecer o que permanece e a dimensão do que, efectivamente, mudou no brinquedo, no jogo e na brincadeira, nas suas mais variadas formas e, com isso, procurar arrumar os trajectos seguidos, é o desafio que se coloca, na expectativa de trazer à temática novas perspectivas de abordagem e entendimento.

Palavras-chave: Tempo; tempo de lazer; jogo; brinquedo; brincadeira.





NOTA INTRODUTÓRIA

O jogo, o brinquedo e a brincadeira formam uma trilogia inseparável, que através dos tempos tem marcado boa parte do processo desenvolvimental do indivíduo, sobretudo o que acontece na fase inicial da sua existência.

Jogar e brincar é uma parte significativa dos instrumentos para tal necessários, tem, ainda hoje, num tempo de mudança vertiginosa, marcas de intemporalidade. As crianças sempre brincaram e sempre hão-de continuar a fazê-lo.

Todavia, o processo de mudança que o mundo do digital e da Internet fez despoletar tem afectado acentuadamente a paisagem que durante séculos pouco se havia alterado.

Indissociável desta realidade, o tempo e as suas temporalidades continuam a ser determinantes e a determinar o sentido e a significância que as coisas por aqui podem assumir. Outrossim, a urbanização desenfreada e as grandes concentrações populacionais a ela associadas assumem-se como condicionantes dos espaços e dos lugares onde brincar. Onde os há, quase que já deixou de por aí andar crianças.

Fazer uma viagem intergeracional ao longo de quatro gerações com o intuito de conhecer o que permanece e a dimensão do que, efectivamente, mudou no brinquedo, no jogo e na brincadeira, nas suas mais variadas formas e, com isso, procurar arrumar os trajectos seguidos, é o desafio que se coloca, na expectativa de trazer à temática novas perspectivas de abordagem e entendimento.

ESTADO DA ARTE

Até há bem pouco tempo, o conceito tradicional de socialização desprovia os actores de níveis etários inferiores do estatuto de seres sociais plenos (Sarmiento, 2000:14), o que, concomitantemente, não permitia perceber a verdadeira dimensão do processo socializador do indivíduo, com as inevitáveis consequências para a sua estruturação e evolução.

O indivíduo, de facto, cresce sob o manto de um processo de construção social onde lhe cabe um papel de “actor em sentido pleno e não simplesmente como ser em devir” (Sirota, 2001: 19), ao contrario do que postulava John Locke (1632-1704) com a sua teoria da *tabula rasa*, de que, no seu princípio existencial, não passava cada ser humano e aonde se haveria de escrever a história de cada um de nós.

Desta evolução nasceu um outro olhar sobre todo o processo que conduz o ser humano à sua adultez e, à luz dela, novas formas de encarar e preparar cada uma das etapas a percorrer para lá chegar.

Nesse sentido, valorizou-se o papel da sociedade na construção do indivíduo no pressuposto de que o papel que desempenha é determinante para a sua emergência e que, como tal, o faz à sua maneira e medida. “Cada sociedade tem para si um certo ideal do homem” (Durkheim, 1984: 16) e é à medida de tal propósito que o há-de moldar desde bem cedo.

Ao invés da corrente funcionalista, encontramos no interaccionismo simbólico um enfoque no indivíduo como construtor da sua própria identidade. Não é tudo determinado pela sociedade, mas, também, pela interacção dos indivíduos, que, como afirma Mead (1961: 739), da mesma forma sócio-psicológica como se tornam conscientes de si próprios, também adquirem a consciência da existência dos outros indivíduos.



Já par Berger e Luckmann (1999), o processo socializador acontece em duas fases distintas: num primeiro momento, o indivíduo é objecto de uma socialização primária, através da qual se torna membro da sociedade, seguindo-se-lhe, subsequentemente, um outro processo, a socialização secundária, visando introduzi-lo, já, entretanto, algo socializado, noutros sectores da sociedade, ministrando-lhe, para tanto, novas e mais sofisticadas competências, que lhe adestrem a capacidade para o desempenho social que a seu tempo seja chamado a exercer.

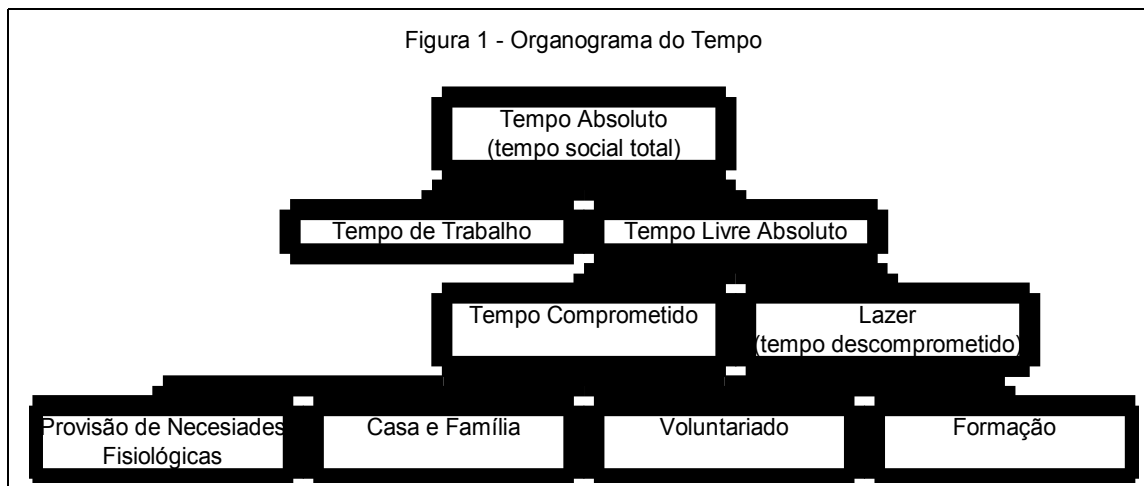
Ao contrário do que aconteceu durante milénios, em que foram os pais e os adultos em geral os primeiros socializadores da pequenada, hoje, diz Margaret Mead (1979: 38, 53 e 120), com o aparecimento dos computadores e da Internet as crianças enfrentam um futuro profundamente desconhecido e de difícil controlo, de facto, um tempo novo na interacção de gerações, um tempo em que os jovens interagem em rede, representando o que está para vir, naquilo a que esta autora chama de cultura pré-figurativa, em contraponto com aquela outra pós-figurativa em que eram os mais velhos os detentores de todo o saber a transmitir aos mais novos. O saber dos nossos velhos não tem mais o estatuto que durante milénios teve no seio da parentela e da sociedade em que se integram

O que Simmel (1997) nos legou com os seus estudos sobre as formas de socialização, constitui, também, um incontornável ensinamento em torno dos contextos em que tal acontece, que com os seus anéis envolventes vão ajudando a enformar o projecto de vida que cada sociedade tem para os seus.

Dentre esses contextos de socialização, cabe à escola, naturalmente, um lugar de destaque, afirmando-se, também, socialmente, para além dela e com a devida pertinência, o valor de outros, com particular realce para a família e os que, malgrado a sua informalidade, não deixam de ter uma efectiva participação no processo socializador, como é o caso dos grupos de pares, do jogo, dos brinquedos e da brincadeira. Entre estes contextos, a que Giddens chama “agências de socialização” (1999: 98), referenciados e estudados por inúmeros autores – Brougère (1995), Huizinga (1980), Caillois (1990), G. Mead (1961), Neto (1998), entre muitos outros – o jogo, o brinquedo e a brincadeira, espaço por onde se encaminhará e estenderá o nosso estudo, constituem, *de per se*, um referencial incontornável do processo desenvolvimental do ser humano, desde que nasce e, sobretudo, ao longo da sua infância, enquanto verdadeiros mediadores entre o indivíduo e a realidade ou meio privilegiado por onde ocorrem interacções significativas fundamentais para o seu crescimento e aperfeiçoamento como ser social.

Crucial para a emergência de um processo de socialização significativo é o tempo que lhe dá substância, por entre o qual se estendem as temporalidades que marcam e enformam o quotidiano do indivíduo. São os tempos reais do dia a dia, ligados a espaços físicos, institucionais ou não, de uma forma intrínseca, que, como nota Elias (1989: 11) não se pode sentir, nem escutar, nem degustar ou cheirar, mas que, se o associarmos a algo concreto – uma jornada de trabalho, um eclipse da lua ou o tempo que o corredor demora a correr cem metros – perde a sua invisibilidade metafísica e ganha expressão real.

Os estudos desenvolvidos por Elias (1992) e Dumazedier (1997), que consubstanciam uma verdadeira “anatomia do tempo” (Silva, 2002:44) podem ser sintetizados naquilo a que poderemos chamar de “organograma do tempo” (idem) (Fig.1), acrescentando-lhe entre o tempo livre e o lazer um espaço para o tempo on-line e no ecrã, hoje, por hoje, marca da presença incontornável das NTIC’s e da vastidão do que através delas é possível dominar no nosso quotidiano e que rapidamente ganhou um espaço novo e arrebatador junto do público mais jovem.



Quadro elaborado pelo autor a partir de Elias (1992) e Dumazedier (1997)

É por entre este emaranhado de temporalidades que pulsam a sociedade e os seus indivíduos e onde, no mais estrito dos formalismos ou em plena liberdade, os mais pequenos vão construindo o seu crescimento, sendo aqui que o tempo livre adquire a sua expressão maior, ganhando particular realce e dimensão quando direccionado para actividades de lazer, de onde Elias (1992: 148-149) destaca as que se prendem com o jogo, assumindo aqui um importante papel socializador, que Sue (1993: 55-78) isola como uma das funções sociais do lazer.

Diversos autores – Olivier (1976), Chombard de Lawe (1980), Pronovost (1989), Belloni (1994), e Pereira e Neto (1997 e 1999), entre outros – enfatizam o papel do tempo livre e do lazer na infância enquanto espaço onde e por onde é possível encontrar e desenvolver novas e diferentes aprendizagens.

É aqui que entronca toda a riqueza consubstanciada no jogo, nos brinquedos e nas brincadeiras, enquanto espaços determinantes no processo socializador do indivíduo e, como tal, mercedores de que lhes seja dado o tempo, o espaço e o espaço-tempo de que necessitam para que se realizem na plenitude de toda a sua função educadora.

O tempo de jogar e de brincar é, inquestionavelmente, incontornável para o desenvolvimento do indivíduo.

OBJECTIVOS

Há uma (in)temporalidade nos jogos, nos brinquedos e nas brincadeiras que marca à sua maneira a socialização do indivíduo.

Hoje as crianças jogam e brincam como ontem o fizeram, mas, indubitavelmente, também têm à mão novos e diferentes recursos que proporcionam outras formas de o fazer, porventura em moldes até há bem pouco tempo impensáveis.

Em torno disso giram, necessariamente, novas e diferenciadas formas de crescer, por fora e por dentro, que a seu tempo hão-de moldar doutro modo alguns bocados do processo socializador, acrescentando ou subtraindo novas placas estruturais ao edifício, que, quando concluído, há-de conduzir a uma adultez que se pretende socialmente significativa.

Confrontar os jogos, os brinquedos e as brincadeiras de anteontem com os de ontem e os de hoje constitui, de uma forma sintética, o objectivo com que partimos para o estudo que estamos agora a projectar, naquele que esperamos possa ser uma boa viagem por um campo que povoa a memória de cada um de nós, sempre tão disponível e curiosa para gostosamente recordar coisas da meninice, por muito distantes que elas já estejam no tempo.



No fundo, saber como, quando crianças, brincavam e jogavam os nossos pais, lembrar como, por essa altura, brincávamos e jogávamos nós há meio século atrás e como jogaram e brincaram na infância os nossos filhos e como o fazem hoje, também, os filhos deles, nossos netos e bisnetos dos nossos pais, num tempo de globalização, onde tudo está à mão de todos em todos os lugares do mundo e se joga e brinca de uma forma virtual ou tendo por parceiros ou adversários outros desconhecidos, ao contrário de ontem em que os pares de brincadeira eram logo constituídos na fratria numerosa que a generalidade dos lares possuía, recrutados de véspera lá na rua ou no lugar, ou chamados espontaneamente na hora, quantas vezes ao som de um assobio que a todos era tão familiar, se não mesmo desafiados de porta em porta, será, acima de tudo, um diálogo intergeracional, suportado numa longa incursão empírica por entre oito ou nove décadas em que, entretanto, o mundo mudou de uma forma radical.

Move-nos a expectativa de construirmos um quadro actualizado que nos revele o estado em que se encontra o mundo do jogo, dos brinquedos e das brincadeiras, através do qual se sistematize, também, uma estrutura, hoje mais alargada, deste insubstituível campo por onde o indivíduo terá forçosamente que passar durante o seu processo de socialização.

O que mudou na forma, no tempo, no espaço e no campo transmissivo e o que é que daí se possa ter constituído como determinante, ou não, para que sobre a actividade lúdica se tenha abatido um fechamento que se não a reduziu a uma dimensão *indoor* para lá parece querer caminhar na verdade.

DESCRIÇÃO DETALHADA

As Âncoras do Estudo

“Os jogos têm um papel vital na história da auto-afirmação da criança e na formação da sua personalidade” (Callois, 1990:15)

O estudo que temos vindo a explanar tem, como o temos evidenciado, o seu epicentro no triângulo formado pelo jogo, o brinquedo e a brincadeira, cada um deles com seu vértice próprio, mas, simultaneamente, unidos por catetos inseparáveis, por entre os quais aparece o ser humano, seu legítimo dono, sobretudo enquanto criança.

É através do **jogo** que a criança aprende a conhecer a realidade do quotidiano, sente até onde podem ir as suas capacidades e, nesse sentido, percebe as suas fragilidades, aprende a superar-se, a ganhar e a perder, a não ver na derrota nenhuma fatalidade, antes aceitando-a serenamente. “O jogo permite-lhe descobrir o mundo, integrar-se na comunidade, efectuar as suas próprias experiências” (Olivier, 1976: 24).

Huizinga, no prefácio à obra “Homo Ludens”, afirma que “é no jogo e pelo jogo que a civilização surge e se desenvolve” (1980) estando aqui claramente assumido o seu papel incontornável em todos os locais, em todos os campos e em todas as idades, na estruturação do indivíduo e, concomitantemente, da sociedade em que se integra e interage como seu membro. Na verdade, o jogo constitui uma autêntica escola de disciplina, de despoletar de emoções e afectos, um espaço de liberdade que a criança livremente aceita e exercita, pondo à prova as qualidades do jogador, designadamente, “a sua força e coragem e, igualmente, as suas capacidades espirituais e a sua lealdade. Porque, apesar do seu ardente desejo de ganhar, deve sempre obedecer às regras do jogo” (idem).

O jogo, como diz Neto, constitui um campo de aprendizagem por onde se “edificam as estruturas mentais e a flexibilidade do corpo” (1998: 162). É aqui, acrescenta este autor (idem), que o jogo se assume como uma das formas mais importantes do comportamento humano ao longo do seu ciclo vital, essencial na formação e estruturação do processo de desenvolvimento do indivíduo. Até porque o pulsar da vida com que somos quotidianamente confrontados é cada vez mais um intrincado jogo, cujo



resultado final muito terá a ver com a forma como o soubermos jogar, sobretudo com o recurso às competências que, para o efeito, conseguimos, ou não, adquirir em tempo oportuno.

Ligado à infância e ao jogo, o **brinquedo**ⁱ emerge, também, como peça indissociável do complexo puzzle que constitui a socialização do ser humano. De facto, crianças e brinquedos andaram sempre de mãos dadas e nesta relação de cumplicidade afectiva muito se joga, também, da apropriação que os pequenos seres fazem do mundo com que se vão confrontando. “A infância é um momento de apropriação de imagens e de representações diversas que transitam por diferentes canais. As suas fontes são muitas. O brinquedo é, com as suas especificidades, uma dessas fontes” (Brougère, 1995: 40).

No que à socialização da criança concerne, Brougère (idem: 63-66) atribui ao brinquedo uma função tridimensional:

- Enquanto objecto o brinquedo introduz e adentra a criança para uma sociedade onde o contacto com os objectos é permanente e até inerente ao seu próprio funcionamento quotidiano. É através do brinquedo que a criança constrói as suas relações com o objecto – de posse, de utilização, de abandono, de perda – que, no fundo, constituem, igualmente, as interacções que ela realizará com outros objectos futuramente no seu dia a dia. Familiarizar as crianças com o máximo de objectos é essencial para o processo de socialização e, concomitantemente, deve merecer o devido cuidado das instituições que o têm a seu cargo;
- Como símbolo o brinquedo transmite às crianças, sobretudo às mais velhas, uma imagem da sociedade ou de papéis sociais realistas ou futuristas, propondo um olhar sobre o mundo de hoje e da forma como se prospectiva o de amanhã. Neste particular e pelo facto de possuir materialidade e uma certa volumetria o brinquedo coloca à criança que o detém situações de apropriação e torna-se ele próprio, mercê destas especificidades, um convite à manipulação lúdica, tornando, deste modo, o brincar quase que numa consequência lógica dessa relação íntima que existe entre a criança e o brinquedo, que o conteúdo simbólico deste torna de primordial importância no processo socializador;
- Ao propor acções no domínio sensório-motor, simbólicas ou baseadas num sistema de regras, o brinquedo constitui-se como estimulador de condutas mais ou menos abertas e estrutura comportamentos socialmente significativos na criança. Neste campo, é a dimensão funcional do brinquedo a possibilitar a transmissão de esquemas sociais que vão contribuir para a formação do indivíduo.

Quer como objecto significativo, quer através das suas dimensões simbólica e funcional, o brinquedo tem o seu lugar cativo junto da criança em crescimento e constitui uma ponte importante entre si e o mundo real, que ela vai descobrindo também a brincar.

No domínio dos brinquedos parece-nos, também, pertinente reflectir as propostas que João Amado nos deixa no campo dos brinquedos tradicionais popularesⁱⁱ, que considera como reveladores dos “efeitos multidimensionais da descoberta e da conquista do mundo pela criança através de tais objectos, cuja construção era já, em si, brincadeira ou jogo” (2002: 192).

Na verdade, refere Amado (idem: 192-193), a confecção e uso do brinquedo tradicional popular proporciona uma “verdadeira introdução ao mundo”, já que permite aprendizagens tão diferentes como a capacidade de andar sobre o mundo, que os carros de rodas, as andadeiras e o jogo do arco propiciam, da capacidade de sobrevivência simbolizada pelo arco e a flecha, do amor e do afecto que advêm do brincar com as bonecas, da linguagem através do telefone de cordel, do empenho na vida pelo trabalho, que as miniaturas de alfares e carros de bois potenciam, das regras provenientes do jogo do pião, etc., etc. “Produzindo e utilizando estes brinquedos toda a criança foi equilibrista e pintora, ceramista e botânica, arquitecta e caçadora, lavradora e escritora, tecedeira e investigadora...e tudo o mais quanto pôde aprender na principal das suas escolas – a RUA!” (ibidem).



Num tempo de electrónica e de novas tecnologias, este olhar sobre o imaginário infantil de tempos não muito distantes, merece uma cuidada reflexão e, quiçá, ocupar um espaço, por direito próprio e por valor, na “memória infantil” de que fala Raul Iturraⁱⁱⁱ, constituindo-se, de uma forma afirmativa, como oficina onde, de facto, se voltem a fazer brinquedos de pau e de outros materiais provenientes da natureza e se aprenda a brincar com eles, numa actividade complementar das que hoje se têm como fundamentais num processo socializador adequado à época que vivemos e às exigências dela emergentes, em vez de os relegar para um qualquer museu da socialização.

Finalmente e para completar este triângulo, ligado ao processo de socialização, de que o jogo e o brinquedo constituem dois dos seus vértices, a **brincadeira**^{iv}, a que Brougère (1995: 67) chama de interacção lúdica, emerge, apesar de alguma controvérsia à sua volta, como um elemento com significado no processo desenvolvimental da criança.

Podemos afirmar com segurança que, por norma, onde estiver uma criança está a brincadeira. Anormal, porventura indiciador de que algo não está bem, é não querer brincar, já que para ela “brincar é uma necessidade, precisa tanto disso como do ar que respira” (Olivier, 1976: 24).

Buhler, citado em Teles (1997: 17), define, quanto ao seu conteúdo social, três tipos de brincadeiras: a brincadeira funcional, onde a criança observa os seus próprios movimentos, que ocorre durante o primeiro ano de vida; a brincadeira imaginativa ou simbólica, período de tempo que medeia entre os dois e os quatro anos de idade e caracterizado por brincadeira do “faz de conta”; a brincadeira construtiva, que ocorre depois dos cinco anos e onde a criança se predispõe de uma forma alegre a realizar algo, para a consecução de algum objectivo.

No decurso destes momentos balizadores de formas diferenciadas de brincadeira, a criança cumpre um conjunto variado de experiências lúdicas que lhe permitem o aprofundamento da compreensão da realidade social em que ela deve e vai dessa forma, paulatinamente, inserindo e aprendendo, concomitantemente, a lidar com o mundo e a sociedade de onde emana.

Algumas Questões de Investigação

Largadas que ficaram as âncoras balizadoras dos espaços por onde o estudo se há-de de deter com demora e profundidade, alguns pontos daí necessariamente emergem e que constituem espaços para oportunas discussões ou mesmo para exame empírico.

Saber do modo como foi feita a transmissão do jogo e da brincadeira de geração para geração, de que forma os mais novos receberam essa herança, constitui uma questão que se colocará à investigação desde logo. Sendo certo que essa passagem intergeracional do universo dos brinquedos, dos jogos e das brincadeiras constitui um legado que parece passar de pais para filhos, importará, também, perceber em que condições tal foi ocorrendo, ou seja, caracterizar os aspectos em que isso se alicerçou, sem mais, isto é, de que jeito as formas de brincar e jogar se mantiveram imutáveis, tal qual aconteceu também com os brinquedos, entrando-se aqui, sem dúvida, na fronteira daquilo a Margaret Mead (1979:38) chamou de cultura pós-figurativa e se, de facto foi assim e por aí que as coisas se têm passado ou se outras vias houve, porventura bem mais intrincadas, onde, provavelmente, o papel dos adultos não terá sido assim tão relevante.

Por outro lado, certamente que no campo da discussão entrará o mundo de hoje da Internet, do jogo em rede, da intranet e dos clãs que por aí se formam para jogar e brincar on-line, do ipod, da playstation e do telemóvel, penetrando num domínio em que os papéis se inverteram, com os filhos a assumirem o papel de detentores de um conhecimento novo, que dominam e podem transmitir aos pais, que praticamente o ignoram. Neste último caso, diz M. Mead (idem: 53), já entramos na cultura pré-figurativa, moderna, global, em relação à qual os pais são face aos filhos verdadeiros “imigrantes no tempo” (ibidem), em contraste com aquela cultura pós-figurativa onde eram os verdadeiros sábios da tribo familiar e social.



Haveremos, também, de colocar em discussão o lado sazonal do jogo e da brincadeira, que cada ano se repetia da mesma forma, e saber das modas que a publicidade vende e do quanto nela se funda a cultura lúdica infantil de hoje. O mesmo faremos em relação aos brinquedos tradicionais, ontem construídos pelas próprias crianças, e do que isso representa para a descoberta e conquista do mundo pelos mais pequenos (Amado, 2002: 192), de tempos em que eram esses os brinquedos que na verdade os mais pequenos conheciam.

Finalmente, atentaremos em permanência no pressuposto de que os mais novos “não reproduzem elementos culturais de uma forma cega ou automática” (Corsaro, 1992), e não deixaremos, ainda, de penetrar nos caminhos por onde acontece essa “reprodução interpretativa” (idem) do jogo e das brincadeiras que herdamos, procurando retirar disso o necessário entendimento.

Mas queremos também indagar quando, com quem e por onde se foram construindo os cenários que enformaram o mundo brincante dos mais jovens nesse quase século de crianças e infância(s) que pretendemos dissecar, na perspectiva de que encontraremos aí oportunas variantes de estudo.

Postas estas questões de investigação, poderemos deter-nos doravante na formatação do estudo empírico que no terreno nos propomos desenvolver.

Design Metodológico

O estudo terá um cariz qualitativo, será desenvolvido em ambiente natural pelo pesquisador, que aqui se assume como principal instrumento na recolha dos dados e na sua análise indutiva, num trabalho que Bogdan e Birklen (194: 108) classificam de “solitário” em que “o investigador enfrenta, isoladamente, o mundo empírico”.

Na entrevista, feita em profundidade, procuraremos uma das principais fontes documentais da investigação, certos, à partida, de que é no formato semiestruturado que podemos “obter dados comparativos entre vários sujeitos” (idem: 135) e, ainda, pelo seu cariz algo direccionado, colher elementos significantes para o que pretendemos fazer.

Conscientes de que “as entrevistas em grupo podem revelar-se uma boa forma de obter novas ideias sobre temas a discutir em entrevistas individuais (ibidem: 138), inclui-las-emos na nossa agenda de campo. Por esta altura e porque não-de acender-se conversas demoradas sobre a temática colocada em cima da mesa, haveremos de aproveitar a oportunidade para promover observação participante, onde recolheremos outros registos de interesse para o trabalho.

Porque estaremos perante um público-alvo heterogéneo, sobretudo no que à idade concerne, cuidaremos das suas particularidades, com uma especial atenção para com os mais jovens entrevistados e o conjunto das especificidades que a isso são inerentes.

Construiremos os necessários e competentes guiões e percurso e grelhas de anotação e, autorizados para tal, procederemos ao registo magnético das entrevistas individuais e ao registo em vídeo das grupais, por forma a que, neste último caso, não fiquemos impedidos de as contabilizar por impedimento de acesso aos vários registos de voz que a gravação magnética, provavelmente, não deixaria identificar.

Também, não deixaremos de atentar na possibilidade de recorrer a outras fontes documentais, tais como filmes, fotografias, brinquedos e outros objectos que os interlocutores possam, eventualmente, guardar e que se mostrem capazes de suscitar análises do seu conteúdo com significado para o nosso estudo.

Procuraremos, ainda, através de um aturado trabalho etnográfico observar locais que os nossos informantes nos não-de revelar ao longo das entrevistas como conservatórios da brincadeira, sabendo da sua existência, deslocalização ou, mesmo, perecimento.

A análise documental poderá, por fim, constituir-se como instrumento a usar para perceber o estado do problema no domínio das instituições, sobretudo a escolar, hoje verdadeiro açambarcador do quotidiano das



crianças que por aí passam mais de um terço do tempo bruto de um dia e muitas vezes dois terços do que lhe fica líquido, posto que esteja o de que necessitam para a sua provisão pessoal – dormir, alimentar-se e fazer higiene pessoal.

No que respeita à selecção da amostra do público-alvo sobre o qual vai incidir o trabalho de campo será construída de uma forma intencional, com respeito por um conjunto de variáveis – género, contextos socio-económicos, geográfico e geracional – que nos permita obter resultados de um modo transversal.

A aplicação dos instrumentos de recolha de dados, que mais atrás explicitamos, há-de, assim, incidir sobre conjuntos de indivíduos que abarquem os quatro patamares etários que vão dos avós aos bisnetos, vivos, agrupados por classe social, meio onde vivem (urbano, semi-urbano/semi-rural e rural), nível de instrução da família e género, preferencialmente pertencentes a grupos familiares próximos no seu grau de parentesco, se possível, em linha directa de sucessão sucessiva.

Feita a recolha do material áudio e vídeo e tidos os registos, procederemos a uma análise sistemática de conteúdo, procurando na leitura dos seus dados e conseqüente cruzamento resultados que nos pareçam significativos para a construção de um quadro que corresponda ao essencial dos propósitos que, desde o princípio, nortearam o nosso trabalho.

Finalmente, fica a nota de que o trabalho de campo decorrerá no concelho de Vila Verde e na cidade de Braga, localidades que distam entre si dez quilómetros, contextos onde poderemos fazer uma viagem entre o rural profundo e o citadino, passando pelas suas franjas de transição.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMADO, João (2002). *Universo dos Brinquedos Populares*. Coimbra: Quarteto Editora.
- BERGER, Peter e LUCKMANN, Thomas (1999). *A Construção Social da Realidade*. Lisboa: Dinalivro.
- BOGDAN, Robert e BIKLEN, Sari (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- BROUGÈRE, Gilles (1995), *Brinquedo e Cultura*, S. Paulo – Brasil, Cortez Editora.
- CAILLOIS, Roger (1990), *Os Jogos e os Homens*, Lisboa, Editora Cotovia.
- CORSARO, William e MILLER, Peggy (1992), *Interpretive Approaches to Childre's Socialization, New Directions for Child Development*, n. ° 58.pp. 112-134.
- DUMAZEDIER, Joffre (1962), *Vers une Civilisation du Loisir?* Paris, Editions du Seuil.
- DURKHEIM, Emile (1984), *Sociologia, Educação e Moral*, Rés-Editora, Lda.
- ELIAS, Norbert (1989), *Sobre el Tiempo*, México, Madrid e Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- ELIAS, Norbert e DUNNING, Eric (1992), *A Busca da Excitação*, Lisboa, Defel – Difusão Editorial, L.da.
- GIDDENS, Anthony (1997), *Sociologia*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- HUIZINGA, Johan (1980), *Homo Ludens*, S. Paulo – Brasil, Editora Perspectiva, S.A.
- MEAD, Margaret (s/d), *O Conflito de Gerações*, Lisboa, Publicações D. Quixote.
- MEAD, George Herbert (1961), *The I and The Me*, em Parsons, T. et al. *Theories of Society, Vol. I*, New York: Free Press of Glencoe, (Reprinted from George Herbert Mead (1934).
- NETO, Carlos (1998), *O Desenvolvimento da Criança e a Perspectiva Ecológica do Jogo*, em Krebi, Rui, Coletti, Fernando e Beltram, Thaís (Orgs.) *Discutindo o Desenvolvimento Infantil*, Brasil, Sociedade Internacional Para o Estudo da Criança.
- OLIVIER, Camille (1976), *A criança e os tempos livres*, Lisboa, Publicações Europa-América.



- SARMENTO, Manuel (2000b), *As Crianças e as Organizações, desafios à gestão das instituições para a infância*, *Cidade Solitária*, n.º 4, pp. 24-27.
- SILVA, Alberto Nídio (1982), *Contextos e Pretextos Para Novos Espaços Educativos*, Braga, Universidade do Minho, Tese de Mestrado
- SIMMEL, Georg (1997), *Sociologia, 1 e 2, Estúdios sobre las formas de socialización*, Madrid, Alianza Editorial
- SIROTA, Régine (2001), *Emergência de uma Sociologia da Infância: Evolução do Objecto e do Olhar*, *Cadernos de Pesquisa*, n.º 112, pp. 7-31.
- SUE, Roger (1993), *Le Loisir*, Paris, Presses Universitaires de France.
- TELES, Maria Luísa (1997), *Socorro! É proibido brincar!*, Petrópolis – Brasil, Editora Vozes.

ⁱ Brougère distingue jogo de brinquedo. No que ao primeiro concerne “pressupõe a presença de uma função como determinante no interesse do objecto e anterior ao seu uso legítimo” ; quanto ao segundo, “trata-se, antes de tudo, de um objecto que a criança manipula livremente, sem estar condicionada às regras ou a princípios de utilização de outra natureza” (1995: 12-13).

ⁱⁱ Que João Amado define como “material lúdico, manufacturado pela própria criança ou pelos seus amigos ou familiares mais próximos e que faz parte das tradições locais” (2002: 11).

ⁱⁱⁱ “.... formada pelo espaço, pelas actividades que desempenha segundo o ritmo sazonal, e pela exploração que faz com jogos e brinquedos, que lhe fornecem um campo experimental das actividades para as quais está a preparar-se como futuro membro adulto do seu grupo” (cit. Amado: 2002: 193).

^{iv} Brincadeira, ao contrário do jogo, no sentido de uma interacção informal da criança, espontânea, incerta e não sujeita a regras pré-estabelecidas, nem obediência a um qualquer modelo tradicionalmente consagrado.