



Galgar fronteiras, criar “pontes”, traçar “ruas” e itinerários: a construção social de sentidos nos espaços intersticiais da sala do Jardim de Infância pelas crianças

Manuela Ferreira¹

RESUMO:

Subscrevendo pressupostos teóricos da Sociologia da Infância e socorrendo-se de contributos da Sociologia e Antropologia do Espaço, o presente artigo visa dar conta dos modos como as crianças no quotidiano da sala de um Jardim de Infância em Portugal foram atribuindo outras significações simbólicas àquele espaço institucional. A análise de descrições etnográficas das deslocações, paragens e demoras das crianças pelas várias áreas da sala, em ritmo equilibrado entre o *nomadismo* e a *sedentarização*, procura evidenciar aspectos menos perceptíveis das rotinas das culturas de pares instituídas em espaços intersticiais e com isso, chamar a atenção para algumas questões metodológicas relativas à observação das interações infantis.

Palavras-chave: crianças, espaços, práticas sociais, rotinas das culturas de pares.

To leap over borders, to bring about “bridges”, to draw “streets” and itineraries: children’s social construction of meanings about the kindergarden interstitial spaces

ABSTRACT:

Subscribing the theoretical frame of Sociology of Childhood and the insights provided by the Sociology and Anthropology of Space, this paper aims to show how children during their daily life in the kindergarden-room had attributed other symbolic significations to institutional space. Ethnographic descriptions analysis of children’s moves, stops and delays across the various spaces of the kindergarden-room try to reveal, in their nomad and sedentary rhythm, some features less perceptible of peer culture routines they institute in interstitial spaces and, based on that, call the attention to some methodological issues about observations of children’s interactions.

Key-words: children, spaces, social practices, peer cultures routines.

¹ Doutora em Ciências da Educação pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto. Investigadora no núcleo de pesquisa CGICE - Cidadania, Género e Infância no Campo Educativo da mesma Universidade (PORTO, Portugal). E-mail: manuela@fpce.up.pt

Este texto recupera, sistematiza e reorganiza alguns aspectos já abordados em trabalho anterior, qual seja, FERREIRA; M., *A gente gosta é de brincar com os outros meninos!: as relações sociais entre crianças num Jardim de Infância*. Porto, Edições Afrontamento, 2004.



1 Espaços e práticas sociais espaciais - introdução

Uma das consequências dos processos sociais que caracterizam e constroem a infância contemporânea ocidental tem sido a intensificação da sua institucionalização, como atesta a crescente entrada e frequência regular de crianças a partir dos 3 anos de idade no Jardim de Infância (JI). Ao assinalar uma nova paragem (Giddens, 1994) nas suas trajectórias quotidianas este facto constitui uma das maiores mudanças nos seus mundos sociais, já que, de acordo com Ferreira (2004) as coloca numa situação de desconhecimento face a vários *outros* com quem passarão a manter relações: i) *adultos* - a educadora e a auxiliar de acção educativa; ii) *crianças* - meninas e meninos com diferentes pertenças sociais e percursos biográficos, mas de idades similares, que só muito raramente já conhecerão no início do ano lectivo; iii) *espaço(s), tempo(s), objectos e actividades* - um contexto institucional diário, intencionalmente organizado *para si* pelo adulto-educadora e a funcionar diferentemente do espaço doméstico; iv) *relações sociais* - a permanência das crianças no JI, obriga-as à co-presença física e impele-as à acção e ao (des)envolvimento em interacções face-a-face com *outros*, aí ocorrendo processos de negociação e aprendizagem social em actividades situadas que facultam a apropriação do valor e da qualidade dos espaços, objectos, pessoas, acções e estão na génese e produção de culturas infantis locais. Isto significa que o JI, em particular, a sala em que se sucedem diversos *encontros sociais* entre a educadora e as crianças e entre estas, não é uma “coisa” redutível aos termos topográficos, geométricos e descritivos que o definem como espaço. Pelo contrário, sendo uma importante instância de mediação das relações adulto(s)-crianças, mas também de homo, hetero e auto-mediação da sua heterogeneidade social, e destas e destes diferentes mundos subjectivos, a sua localização neste espaço gera experiências sociais significativas para ambos. O espaço, torna-se por isso uma categoria de entendimento central para aqueles/as que o passam a habitar porque propõe e se compõe de itinerários já traçados, cruzamentos e centros que definem um espaço e fronteiras, mas para além dos quais também outros se definem enquanto outros, face a outros centros e outros espaços (cf. Auge, 1998, p. 63). Ou seja, porque lhe é inerente um conteúdo que é simultaneamente social, relacional e histórico, onde se funda, reúne e une a identidade do lugar, neste caso, o JI, e onde, simultaneamente, se vai exprimir a identidade do grupo no/pelo tempo.

Evidenciar os percursos quotidianos que conduzem à construção da realidade social no/do JI por adultos e crianças, significa então partir do *espaço geométrico* para chegar ao que Augé (1998) designaria de *lugar antropológico*, o lugar do sentido inscrito e simbolizado, ou àquilo que Giddens (1984: 95-96) designaria por *local*: o uso do espaço para fornecer cenários de interacção essenciais para especificar a sua contextualidade, sendo as suas propriedades empregues de modo crónico pelos agentes nos seus encontros do espaço e do tempo e as suas características usadas rotineiramente para constituir o cenário significativo da interacção. Considerar a dimensão espacial como fulcral para a estruturação da vida quotidiana no JI porque, enquanto meio e produto da acção e das relações sociais é, simultaneamente, “real e representacional, texto e contexto, ética e estética, espaço e tempo socialmente vivido e reconstruído (Fortuna, 1997, *in* Lopes, 2002, p. 38), solicita então ir além das dimensões materialmente temporais inerentes à sua morfologia, na sua manutenção e estabilidade, para revelar também, na sua descontinuidades e liminaridade, de acordo com Lefebvre (1974, p. 24, *in* Silvano, 2001), os seus conteúdos: as práticas sociais (espaciais) que as constituem. Tal implica conceber as interacções dialécticas entre *práticas sociais* (produção e reprodução dos espaços próprios a cada formação social, constituídos e constituintes), *representações do espaço* (o espaço concebido e planificado, implicando a existência de conhecimentos, signos e códigos específicos) e *espaços de representação* (associados ao quotidiano e ao vivido, ao lado clandestino e subterrâneo da vida social) (cf. Silvano, 2001, p. 41-45; Lopes, 2002, p. 33-34). Trata-se, portanto, de apreender a negociação de sentidos que crianças e adultos accionam quando estão no espaço do JI, procurando antever as relações de diferenciação, interdependência e autonomia que permeiam as suas práticas sociais e nelas compreender os signos visíveis e reconhecíveis das ordens sociais do adulto-educadora e das crianças.

Neste sentido, ao entender as crianças como actores sociais dotados de cognoscitividade - que sabem (crêem) acerca das circunstâncias da sua acção e da dos outros, apropriados na produção e reprodução dessa acção, incluindo tanto o conhecimento tácito quanto o discursivamente disponível e cuja reflexividade opera parcialmente ao nível discursivo, estando largamente contida na consciência prática (Giddens, 1984) -, subscrevo um posicionamento teórico radicado na Sociologia da Infância (James, Jenks & Prout, 1998), e uso este conceito como ferramenta analítica útil para ultrapassar a ideia das crianças como “sonâmbulo[s] socia[is]” dependente[s] e encarcerado[s] nas configurações sociais onde se

move[m] (Lopes, 2002, p. 43). Ao valorizar as suas acções sociais procuro evidenciar a sua reflexividade, competência e imaginação para construírem sentidos na/sobre a vida social que mantêm em interacções com adultos e crianças em contextos concretos, e compreender os modos pelos quais elas influenciam as suas circunstâncias sociais de existência, são por elas influenciadas e podem ainda criar outras que alteram o próprio espaço social da infância. Tal reenvia ao reconhecimento dos modos como nessas interacções elas traduzem uma relação entre o pensar, o fazer, o dizer e o sentir que, além de se contarem a si próprias, contam como é estar em comum, tal como lhes parece que é e deveria ser.

De entre as coordenadas de espaço-tempo que contextualizam a acção no JI, faz-se então incidir o foco para os “momentos das crianças” no espaço-sala colocado à sua disposição pelo adulto-educadora e elegem-se as suas experiências colectivas, em especial de “brincar ao faz-de-conta”, como (pre)textos para evidenciar os processos de *reprodução interpretativa* (Corsaro, 1997) que configuram a construção social de sentidos acerca do espaço com suas regras e saberes, e a sua cultura de pares infantil. A análise de algumas rotinas, concepções e valores instituídos pelas crianças nos espaços intersticiais entre as diferentes áreas da sala, quando produzem o seu próprio real no *local* e *dia-a-dia* do JI, visa apreender e compreender as perspectivas e os entendimentos infantis acerca destes espaços, enfatizando os modos como tiram partido das margens de manobra quando exploram criticamente as brechas e liminaridade neles presentes, ressignificando-as a seu favor como espaços-outros de possibilidades. Contestar a existência de laços mecânicos, deterministas ou lineares entre uma estrutura espacial e um quadro de vida ou conjunto de práticas sociais (Lopes, 2002) é então conceber o espaço como um produto inacabado e, pelos usos sociais que as crianças lhe investem, mostrá-las como actores sociais implicados numa integração social dual, no mundo adulto e num mundo de crianças (Ferreira, 2004). Porque compreender o que os actores concebem e fazem no/com/através do espaço, sobretudo as crianças, não é isento de determinadas opções metodológicas, termina-se chamando a atenção para algumas questões e desafios que se colocam a propósito da observação das interacções infantis.

2 A construção social de sentidos acerca do espaço-sala entre o adulto-educadora e as crianças no quotidiano do JI

Início agora os percursos do espaço-tempo do JI, cenário e palco em que adulto-educadora e crianças (re)contextualizaram as suas interações e tornaram significativas as suas relações, analisando i) a configuração adulta do espaço-tempo institucional; ii) os usos sociais dos espaços-sala pelas crianças, em particular, quando ao brincarem ao “faz-de-conta” os enquadram conceptualmente e situam socialmente as suas práticas, (re)negociando as suas relações com ele e ressignificando colectivamente os múltiplos sentidos que abrigam.

2.1 Os espaços e tempos constituídos pelo adulto na sala do JI.

A definição de fronteiras espaciais e suas concepções

Enquanto forma institucional, a sala do JI assenta num sistema de espaços, tempos, objectos e actividades previamente definido pela educadora, assim veiculando as informações e os recursos que tornam aquele contexto viável para a acção e identificável para todos os participantes. A sua organização espacial define cinco grandes áreas de actividades: i) a *plástica*, que se subdivide em *desenho*, *pintura*, *modelagens*, *colagens*; ii) os *jogos*; iii) a *biblioteca*; iv) a *casa* e v) o *posto médico*. A identidade de cada uma destas áreas decorre de marcadores físicos e simbólicos repletos de significações implícitas que fornecem, silenciosamente, dados perceptivos próprios, distintivos e estáveis, bem como regras e ordens entre pessoas e coisas, especificando em maior ou menor extensão e de modo mais ou menos explícito o que lá se pode ou deverá fazer, quem, quando, como, onde e em relação a quê e a quem... Não se confundem, portanto, entre si. Cada coisa, ao assegurar a visibilidade dos principais cenários de actividades, intervém na formulação dos *quadros primários* e na definição da natureza da situação (Goffman, 1961/1974) previamente criada pela educadora para sustentar a sistematicidade dos encontros em *co-presença* e assegurar a gestão da presença e da orientação mútua através do corpo.

No arranjo topológico de cada um destes *quadros*, paralelos e simultâneos, existem ainda uma espécie de *corredores* que ora criam espaços relativamente separados entre si, evitando a sua promiscuidade, ora facultam vizinhanças porque a forma dos seus limites, não sendo intransponível ao nível físico e muito menos visual ou auditivo, permite a prática panóptica a partir de um lugar, assim como a proximidade física e/ou uma transição rápida

e/ou a circulação livre entre espaços, por crianças e adultos. Mesmo na área mais claramente fechada com “paredes”, *a casa*, as distâncias espaciais são colmatadas pela comunicabilidade que afirma a presença: a visão e escuta para quem está no seu interior e para quem está de fora, são permitidas pelas cancelas que a limitam e pouca altura dos móveis. Estas oportunidades de ampla comunicação e mobilidade circundante pelo espaço-sala são reforçadas pela panóplia material inerente a cada uma das suas cinco áreas, já que facilitam a leitura imediata das actividades ali possíveis e a antecipação das escolhas, sugerem o seu uso criativo e apelam à auto-gestão das actividades pelas crianças. Por exemplo, os objectos concretos da *casa*, *posto médico*, *jogo*, pelo seu poder expressivo, potenciam a ruptura com a irreversibilidade das coisas feitas e imóveis, multiplicando-lhes tantas significações quanto os usos sociais que os actores lhes conferem. Ou seja, a recontextualização dos espaços e objectos pelas crianças nas suas *artes de fazer* (Certeau, 1990), favorecem o seu fazer colectivo e a manifestação da criança actor.

A concepção do espaço-sala do JI suporta-se também num sistema social de *regras descritivas* (que diferenciam tipos de objectos, actividades, acções e interacções), de *classificação* (que assentam em princípios de distinção são componente do conhecimento na escolha e na acção), de *prescrição* (que orientam a acção) e de *avaliação* (que expressam princípios axiológicos), fornecendo um *enquadramento* (Goffman, 1961/1974) onde se observou que a ausência de restrições de/no uso de materiais foi colmatada com restrições de acesso e regras de acção e posturas de interacção, implícitas e diferenciadas. Por exemplo: i) nas indicações fornecidas pelo mobiliário, a existência de 4 cadeiras em torno das mesas nas áreas da *modelagem*, *desenho*, *colagem*, *biblioteca*, limita o número de crianças nessas actividades e informa qual o considerado ideal para elas ali permanecerem confortáveis, *ie.*, sentadas; ii) na relação entre tipos de objectos e de actividade, o maior imobilismo, individualização e concentração na tarefa, mesmo se a co-presença privilegia a postura face a face como acontece nas áreas da *Plástica*, contrasta com a multiplicidade de posturas que, desde a quadripedia à bipedia, ao sentar, ajoelhar, deitar, se manifestam em acções mais flexíveis, improvisadas e colectivas de pequenos grupos em interacção face-face, face-tacto, na *casa*, *biblioteca*, *jogos* e *posto médico*. Nestas áreas, os cenários físicos denotam uma estrutura que contribui apenas para a definição de *cenários sucintas* (Goffman, 1993, p. 91), não implicando à partida, nem no decorrer da acção, a determinação de acções através de regras implícitas, nem dos padrões das interacções sociais entre actores ou os

seus resultados. Daí que não só as margens de jogo são maiores, como o significado dos espaços e objectos evolui, se transforma ou constrói na medida em que os actores os fazem “falar” de acordo com o contexto ou, mais do que isso, de acordo com os/as circunstâncias e a circunstância.

A definição de fronteiras temporais e suas concepções

A análise das rotinas de espaço-tempo inerentes ao funcionamento quotidiano do JI evidenciou uma dupla temporalidade: os *tempos do adulto-educadora* e os *tempos das crianças*. Os primeiros decorrem da iniciativa explícita do adulto-educadora e implicam a sua relação formal e directa com o grupo de crianças, num papel activo e central, ou com uma presença intermitente junto de pequenos grupos ou indivíduos, explicitando relações de tipo vertical, hierárquicas. A segunda temporalidade, os *tempos das crianças*, consignados genericamente como *momentos de brincar*, são deixados à sua iniciativa explícita para se movimentarem e implicarem nas mais diversas relações e interacções, actividades e recursos disponíveis, detendo um papel activo e central na tomada de decisões, na condução das acções, gestão, manutenção e permanência nas/das actividades, individualmente ou em grupos. Referem-se, portanto, a relações de iniciativa mútua, de maior simetria nas negociações, maior horizontalidade e menor hierarquização entre as crianças no grupo de "pares", mas sem que isso seja sinónimo de homogenia e igualdade ou ausência de relações de poder. Nestes momentos de natureza multifocada, de maior duração e mais dispersos no tempo-espaço, o adulto-educadora coloca-se à retaguarda e assume um papel subsidiário, intervindo quando solicitado para as apoiar na implementação e desenvolvimento das suas acções ou em caso de resolução de conflito aberto ou agressão.

Ora, nos *tempos das crianças* incluem-se ainda espaços-tempos *para* as crianças e espaços-tempos *das* crianças. Os primeiros coincidem com a área da *Plástica* e as suas subáreas, de cujas actividades mais individualizadas e a meio caminho entre o jogo e o trabalho, resultam produtos materializados, mais ou menos acabados e elaborados. É aqui que a presença do *tempo adulto* mais se faz sentir já que muitas destas acções requerem a manipulação, uso e conhecimento de determinados objectos, saberes e regras técnicos, subentendendo uma aprendizagem que deve a sua eficiência a uma ordenação precisa do corpo, reconhecida como a apropriada e (frequentemente) a oficial ou propositada

(Giddens, 1984). Já os *espaços-tempos das crianças*, configurando os *momento(s) do brincar*, constituem aquilo que vulgarmente é designado por *actividades livres* porque são elas que escolhem para onde querem ir e o que querem fazer, exercendo plenos poderes na recriação e exploração do contexto, sobretudo, em áreas do espaço-sala que apenas fornecem "deixas" de cena sucintas como os *jogos, casa, posto médico*. Correspondem-lhe acções sociais colectivas por excelência, tradicionalmente conotadas com o reino do lúdico, e onde, mais do que os lugares e os objectos, é a indeterminação e o imprevisto das circunstâncias de actores e conteúdos que as sustentam, sendo reguladas por regras que emergem e se situam no contexto simbolicamente específico da interacção. A postura de quase não ingerência do adulto-educadora faz dos momentos nestas áreas um *tempo das crianças, i.e., um tempo seu*.

Pode então dizer-se que o modo como o adulto organizou o espaço-tempo da sala do JI, contribui para i) padronizar determinadas actividades sociais, torná-las previsíveis e regularizar as acções locais; ii) fornecer, *à priori*, um sistema classificatório dos diferentes tipos de contextos, relações e acções que serve para intencionalizar e orientar a acção colectiva; iii) definir um conjunto de regras explícitas e implícitas que intervêm diferenciadamente nas condições e possibilidades de desenvolver a acção social; iv) difundir um conjunto de saberes de natureza cognitiva e social e de valores que visam alicerçar laços duráveis e relações específicas no JI. Ora, são estas rotinas de espaço-tempo-actividades e regras sociais instituídas pelo adulto-educadora que fazem deste espaço-sala, ao mesmo tempo, incubadora e recurso para a gestação, afirmação e participação das crianças em rotinas da(s) cultura(s) de pares, permitindo-lhes construir uma ordem social instituinte entre/das crianças.

Assim sendo, se o *quê* e o *com quê* estão directamente ligados ao *com quem* e *onde*, e estes ao *quando*, o que estrutura o JI enquanto *local* não é apenas o que está presente no cenário. A sua forma visível oculta relações de distanciação e proximidades que não só interferem na sua natureza e afectam as acções dos indivíduos e dos grupos, como criam as bases que recombina a vida social. Não existindo uma correspondência termo a termo entre os actos e os lugares sociais, as rotinas da cultura de pares infantis nos *momentos do brincar* instituídos pela educadora são o elo visível das ligações que (re)contextualizam e enquadram os processos sociais entre a ordem institucional adulta e a ordem instituinte das crianças. Tornam-se, também por isso, poderosos analisadores das

interacções e relações sociais entre as próprias crianças porque permitem, reflexamente e ao longo do tempo, reconhecer a construção do grupo social e nele revelar texturas sociais diferenciadas em papéis, estatutos e posicionamentos estruturantes da sua ordem social.

2.2 As práticas sociais das crianças nos espaços na sala do JI: sua ressignificação pelos usos sociais colectivos expressos em *rotinas do brincar*.

Após a proclamação da educadora, “- *Podem ir brincar para onde quiserem!*” assiste-se a duas acções das crianças, em cadeia: i) dirigir-se rapidamente para a área da sala onde se quer desenvolver uma dada actividade ou para onde se quer ir para estar perto de... ou para onde se quer brincar com outras crianças e ii) iniciar uma acção, interagindo com os outros. Esta dispersão das crianças pela sala do JI faz-se acompanhar de uma explosão súbita da sua visibilidade e audibilidade, expressa em deslocações, movimentos, gestos e posturas quase inapreensíveis, a par de conversações incessantes e cruzadas que se desdobram e desenrolam a várias cadências quando elas se dirigem para e enquanto interagem nas diferentes áreas de actividade que escolheram. Neste contexto multifocado, as crianças, impelidas pela curiosidade social face ao(s) espaço(s) e às outras crianças, agem como se fossem “pequenos ímans” (Strandell, 1997, p. 451), parecendo ser atraídas por uma força social que, fazendo-as mover em direcção ao que elas fazem e ao que nos espaços se faz, as leva a procurar iniciar ou integrar acções comuns, ou a interrompê-las ou abandoná-las. Querendo estar onde a acção está, as crianças, como que possuindo uma espécie de radares ultra-sensíveis, estão permanentemente a observar-se, escutar-se e a comentar-se a si, aos *outros* e às situações, o que parece levá-las a movimentarem-se de uns grupos para *outros*, de umas áreas para as outras, à semelhança dos grupos nómadas que se deslocam em busca de recursos dispersos por territórios vastos, sem que com isso, o *momento de brincar* enquanto fluxo de actividade revele quebras de ritmo ou rupturas na circulação pelo espaço.

Esta espécie de “magnetismo social” (Strandell, 1997, p. 455, 461), no qual as crianças, tendo que estar juntas no mesmo espaço físico onde uma série de actividades ocorrem, convergem a todo o tempo em direcção umas às outras, tem, simultânea e inevitavelmente, um efeito de fragmentação aos olhos adultos, resultante deste “pega-e-larga”, deste “vai-e-vem” que caracteriza a sua “movida” imprevisível, nómada e incansável. Nesta perspectiva, recorrer à noção de “nómada”, enquanto “metáfora para falar da

mobilidade em função de uma superabundância de causas” (Augé, 1998, p. 15) disponíveis e atraentes no espaço-sala do JI, torna-se útil para aceder a uma outra compreensão das movimentações das crianças enquanto espacializações - os movimentos, a partir dos quais os espaços são produzidos através do comportamento humano (Ledrut, 1980, in Silvano, 2001, p. 49-51) -, e também para repensar a noção de fronteira, não apenas como limite ou barreira, mas como modo de dar significado e sentido à presença de outros e à possibilidade de se reunir a eles (Augé, 1998, p. 17). Trata-se agora de seguir os percursos do espaço ao social entendendo-os como percursos culturais.

Entre o ‘nomadismo’ e a ‘sedentarização’, galgar fronteiras, criar “pontes”, traçar “ruas”, “praça” e itinerários ou... dos ritmos e movimentos do *momento de brincar*

O *nomadismo* expresso num frenesim espacializante, sendo indissociável do interesse das crianças por outras crianças, das características dos objectos e da sua disposição na organização do espaço-sala, fica igualmente a dever-se a uma “topografia” de baixa altitude (mobiliário à altura das crianças) e grande amplitude (sala ampla). É esta topografia que, abrindo-se ao olhar e à escuta/fala e, depois, ao movimento em direcção às *fronteiras*, permite galgá-las. Falo de *fronteiras* para referir os espaços intersticiais entre as diferentes áreas da sala do JI que, agindo na sua esquadria dinâmica como um espaço terceiro, paradoxal, geram ora a separação, ora a comunicação. Se as *fronteiras* criam espaços vazios que separam, simultaneamente adquirem significância social porque, sendo também lugares de passagem, são liminares, dinamizam a articulação e o jogo de entre-vistas, do falar e do ou(ver) e “recheiam-se” das interacções “entre dois”, plenos de trocas e (re)encontros nos usos sociais que as crianças fazem deles pelo movimento do corpo em digressão. Nesta perspectiva, os espaços intersticiais, enquanto espaços “entre”, são, “transicionais, movediços, dialécticos, ambivalentes, oscilantes e ambíguos, rompendo com a permanência de espaço paratáxico, e movendo-se em termos de incessante fragmentação e recomposição” (Lopes, 2002, p. 39).

Olhar, escutar/falar, movimentar, eis a trilogia que considerada *per si* ou nas suas combinações possíveis, qualquer que seja a área em que se encontra cada criança, permite a cada um/a, ao ultrapassar as barreiras físicas da impossível omnipresença, aceder e manter uma informação contínua e actualizada acerca de quem e do que se passa na sala;

trocar saberes e fazeres informalizados no grupo; estabelecer e actualizar consensos acerca do que lhe é exterior; proceder a relações de troca desiguais que alicerçam a acção das hierarquias no grupo; realizar acções multiplicadoras do espaço pela organização de jogos de relações mutáveis entre uns e outros através da linguagem e do corpo. Aquela trindade age, assim, como *ponte* que permite, no âmbito do *nomadismo* que caracteriza uma boa parte das deslocações das crianças no espaço no *momento do brincar*, arruar os processos da sua integração social, individualmente ou alinhadas em diversos sub-grupos no grupo de pares, tornando-se comunidade. Consequentemente, estes espaços “não-espaços” são incansavelmente usados e ressignificados pelas crianças como *ruas* que asseguram a comunicação e trânsito de pessoas, objectos e acções entre espaços e/ou como *passerelles* por onde, desfilando, deliberadamente se mostra e se é visto:

[...] No *quarto*, A Rita e a Inês vestem-se e, de seguida, vêm dar uma volta pela sala, “mostrando-se” nos seus vestidos, saias e sapatos de salto alto. Param junto à mesa da *modelagem* onde estão o Manel e o Rafa e conversam [...]. Passam pela *biblioteca* e regressam à *casa* [...]. (10 de Dezembro 1998)

[...] A Inês sai da *casa* empurrando o carrinho com o “bebé” e passeia-se pela sala. A Clara, vestida com um vestido, sai da *casa* e rodopia no meio da sala [...]. Entretanto, a Inês vai para *biblioteca* e senta-se sozinha com o carrinho do “bebé” ao seu lado. [...] A Rute sai da *casa* calçada com uns sapatos de salto alto e vem sentar-se junto dela. O Marco, vindo da *colagem* com um cone de plástico na mão, *tipo microfone*, canta em frente delas. Em seguida, as duas meninas levantam-se e *vão* até à mesa dos *desenhos* [...]. (2 de Fevereiro 1999)

Será esta movimentação das crianças pelas circunvalações que recortam as *fronteiras* identitárias das diferentes áreas de actividades propostas pelo adulto-educadora que, enquanto *encenações esquemáticas*, representando apenas as acções salientes numa sequência de acção, omitindo detalhes, lhes risca *itinerários* sucessivamente retomados, e os entalham, tornando-os rotina habitual e previsível. Recriando naquele espaço as vizinhanças que espelham vivências do seu quotidiano, trazendo “cá para dentro vida(s) lá de fora”, tais *itinerários*, dotam os espaços intersticiais de sentidos, “povoam-nos” de si. Disso são exemplo as brincadeiras de “faz-de-conta” que, articulando diferentes áreas da sala, a alongam a grandes magnitudes, em itinerários cada vez mais remotos, desde as “*idas a cidade*”, implicando movimentações só de meninas pela *biblioteca* e pelo *médico*;

passando por idas à “*piscina*” e “*viagens por hotéis*” entre a *biblioteca* e os *jogos*, até às “*viagens de comboio e idas à praia no Algarve*” que se desenrolaram entre a *casa*, *biblioteca* e *jogos* e envolveram meninas e meninos.

Ora, é no decurso destes périplos que a *biblioteca*, assim formalmente designada, se desvela como um enorme “cruzamento”, “praça”, ponto de encontros e trocas sociais; lugar de ócios, negócios e controlo de objectos e afectos; de disputas, tréguas e reconciliações que, facultando a intercomunicabilidade entre crianças a multiplicam ainda em acções colectivas inter-género para brincar “aos mortos”. Usada como posto de observação colectivo ou individual permite que no meio da “multidão” se recolham informações variadas acerca do que se passa e ganhe foros de recanto próprio para encetar entradas discretas em acção com outros ou abrigar *os/as novatos/as* prudentes que exercendo a discrição sobre as orientações, distâncias e localizações assim aprendem informalmente os modos de agir conformes à cultura do grupo. Eleita como espaço secreto, ideal para trocar “segredos”, foi também aqui que se adoçaram cumplicidades e alimentaram amizades e amores tão públicos quanto privados.

Outros exemplos, são os “povoamentos” que amiúde ampliam a sala à dimensão próxima da comunidade local, seja sair de *casa* para “*passar a pé*”, de “*carro*” e o “*bebé*”; seja para “*idas ao posto médico*” ou encontros persistentes na “*praça*”-*biblioteca*, seja na transladação de memórias mais episódicas mas igualmente significativas, como aconteceu com sucessivos “*cortejos de casamento*” iniciados pelas meninas mais velhas (5 e 6 anos) e, posteriormente reproduzidos por outras crianças de 3 e 4 anos:

“[...] No *quarto* da *casa*, a Ana e a Rita ajudam a Gabi a vestir o vestido verde, comprido, que aperta com botões à frente. Ajudam-na a enfiar os braços nas cavas mas em vez de o abotoarem, agarram-lhe nas pontas e puxam-nas para trás *como se fosse a cauda de um vestido de noiva*. A Gabi começa a andar e as outras duas meninas vão atrás dela segurando as pontas da “cauda”, uma de cada lado. A Ana diz: “- Agora vamos para a igreja! Na igreja tem passeadeiras! A noiva aqui vai!”. Saem da *casa*, desfilam pela sala e regressam.

- É um casamento! - diz a Lola que estava na *cozinha*, olhando para elas. Vai ao *quarto* buscar um “bebé” e quando elas se preparam para sair de novo, segue-as dizendo: - A noiva! A noiva! [...].

A “noiva”, que começa a caminhar, olhos postos no chão e a segurar um pequeno papel com as duas mãos, anuncia: - Aqui vai a noiva! E passeiam-se outra vez pela sala. [...] De volta à *casa*, a Rita diz: - Agora sou eu! Veste a bata e a Gabi segura-lhe nas pontas.

[...] A Ana e a Lola acompanham-nas mais atrás. [...] E voltam a *casa*. O cortejo do “casamento” repete-se calhando a vez de ser “noiva” a cada uma das meninas. Mais tarde é a vez da Inês [...] Cantam em coro a marcha nupcial: - Tan-tan-taran, tan-tan-taram...! Aí vamos nós! Mais uma volta!
- É um vestido à moda de casar! - diz a Inês [...]. A Lola dá o braço à Inês e o Marco vem ajudar a Rita e a Gabi a segurar o “véu”. Cantarolam a marcha nupcial e circulam pela sala. Chocam com a mesa da *biblioteca* e riem-se. Cantarolam e recomeçam o desfile. [...] Juntam-se mais crianças e o cortejo de “casamento” volta a repetir-se até que a Inês e a Lola se sentam e dizem: - Vamos para casa. Já estamos cansadas.” (21 de Outubro 1998)

Neste caso, o ajustamento das “ruas” à acção inicial produzida no interior da *casa* torna-se parte de um cenário maior, “igreja” ou “adro da igreja”, cuja ressignificação simbólica através da palavra, “- *Agora vamos para a igreja*”, “*a igreja tem passadeiras!*”, prossegue a inovação suscitada pelo modo insólito de usar o vestido. Esta manipulação do objecto, que transforma simbolicamente o vestido em “vestido de casamento”, faz-se acompanhar de uma redefinição dos papéis dos actores em personagens que corroboram o cenário: de “mulheres” a “noivas” e “damas” que exaltam a dita e entoam a marcha nupcial. A representação simbólica do casamento levada a cabo pelas crianças conjuga, desta feita, objectos, pessoas, acções e a sua circulação entre espaços diferentes que se relacionam funcionalmente e se integram num plano global de acção. Instauram, assim, um outro nexa na apropriação e movimentação que efectuam nos espaços intersticiais do espaço institucional.

A atribuição das próprias versões de realidade das crianças àquela realidade, acompanhadas da construção de sequências de acção simples e facilitadoras da sua rápida apreensão e repetição - da participação contextualizada, portanto, de um cada vez maior número de crianças, como aconteceu no “casamento” -, permite-lhes tomar e tornar aqueles espaços seus e expressarem não só modos de reler e usar diferentemente aquele mundo institucional e organizacional, de o (e de se) reunificar(em) simbolicamente, unindo o que estava separado através de rotinas, regras e princípios de acção. São estas rotinas de acção, criadas e reproduzidas por e entre as próprias crianças, e tornadas conhecimento comum, que conferem, inscrevem e instituem nesta outra cartografia, a sua própria ordem social.

3 Considerações finais

Os contextos definidos pela ordem institucional adulta do JI, accionados nos *momentos das crianças* quando os “povoam”, permitem captar a forma como elas usam temporária e recorrentemente os cenários na representação das situações por elas definidas; na sua permanente reformulação e reinvenção; na pontuação de sequências de acção; na frequência do seu uso; na sua implicação nas actividades que experienciam e nas regras e princípios que as estruturam. No acompanhamento de alguns fragmentos desse “povoamento” do espaço-tempo do JI pelas crianças foi possível mostrar: i) a interacção social como princípio constituinte da indissociabilidade entre actores e contexto; ii) a função dos objectos no espaço como suportes físicos, informativos e pretextos para trocas sociais; iii) o entrelaçamento entre percepção, acção e distribuição diferenciada e desigual do conhecimento no grupo de crianças, enquanto aspectos interferentes na produção de rotinas do *brincar* e de espaços significantes, mas também na estruturação interactiva do grupo, nas suas identidades e relações sociais de género, idade, nas suas reciprocidades e hierarquias de distinção.

Os modos como no decurso das acções sociais das crianças é conceptualizada a ressignificação dos diferentes espaços, incluindo os intersticiais, indica uma apropriação integrada e globalizante, no sentido em que tende a ganhar junto o que se perde separado. Ou seja, quando elas brincam na *casa* ou no *posto médico* não ficam confinadas a esses espaços nem se limitam a *brincar* linearmente, à vez, a cada uma das actividades aí possíveis. Pelo contrário, inserem-nas numa lógica do quotidiano que não separa nem isola o *quarto* da *cozinha*, nem estes da *casa*, nem esta das *ruas* representadas pelos espaços intersticiais e do espaço comunitário configurado pelo *posto médico* e pela grande “praça” e ponto de encontro que é a *biblioteca*. Isto significa que, quando as crianças se deslocam pela sala, elas não estão apenas a “andar por ali” mas “a andar porque vão aqui ou ali, fazer isto ou aquilo...” de acordo com o conteúdo significativo em que a sua acção se insere. Unindo ou colocando-se entre o que à partida estava separado e separa, esta conceptualização mais ampla do(s) espaço(s) *das* e *para* as

crianças rompe com “isolamentos” vários, evidenciando que ao invés das crianças serem totalmente dependentes da realidade – limitando-se a imitá-la ou a ali permanecerem acomodadas -, também fazem a realidade depender delas: i) nos modos como selectivamente a representam e a traduzem nas suas encenações; ii) na sua colocação em situação; iii) na enunciação das acções, dos papéis e funções ou no desempenho de papéis à distância onde dão instruções aos parceiros, fazem declarações normativas, anunciam transformações no decurso da acção, nos objectos ou nos personagens. Tudo isto subentende, ainda, uma concepção mais heterogénea da ordem espaciotemporal adulta com vista a maximizar a interacção no grupo de pares, destacando-se uma outra forma de organização, voluntária e, em grande medida, assente na formação de díades e tríades.

Quando então me coloco na perspectiva das crianças, é possível compreender toda aquela mobilidade física e conceptual que mais parece um cirandar à deriva, desgovernado e caótico, como parte integrante de um labor, nem sempre nem imediatamente perceptível, de atribuição de *outros* sentidos àquele(s) espaço(s) através da acção colectiva. Assim sendo, ela consente a sua referenciação a uma lógica, a uma racionalidade e a uma dinâmica de equilíbrios precários e de reciprocidades fundadoras da correlata “sedentarização” das crianças - esta, uma outra metáfora dos ritmos e movimentos do *momento do brincar* visível no “povoamento” que simultaneamente elas efectuaram no espaço da sala do JI. Não creio, no entanto, que desvelar esta outra “cartografia” tivesse sido possível se, do ponto de vista metodológico, na minha opção por assumir como unidade de observação os *episódios interactivos das crianças*, me tivesse limitado a observar apenas aqueles, ou as partes daqueles, que ocorriam unicamente numa dada estrutura espacial da sala e apenas no interior dos seus limites físicos, como propõe Corsaro (1985), ao referir-se-lhes como área ecológica. Ao subscrever apenas o “miolo” da proposta deste autor, quando menciona que as interacções das crianças englobam as suas tentativas explícitas de chegarem a acordo relativamente à emergência ou desenvolvimento de uma actividade, adoptei também o princípio etnometodológico de *seguir atrás*, preocupando-me em acompanhar o fluir das interacções, independentemente dos espaços-tempos por onde

se pudessem estender e dos/as participantes que pudessem vir a englobar. De igual modo, procurei não desconsiderar os meandros por onde as crianças se moveram nem aquilo que, como adultos, tendemos a considerar incoerência e fragmentação, sinónimos de anarquia e caos, mobilizando para o efeito, os princípios da *indexicalidade* e da *reflexividade*.

Neste sentido, visei deliberadamente romper com: i) noções estáticas de uma observação instrumentalizada ao serviço da comprovação de hipóteses pré-estabelecidas, mesmo que não ditas; ii) as unidades de observação tradicionais: a focalização da observação *apenas* numa determinada estrutura espacial e por intervalos de tempo determinados que circunscrevem, mas dissociam o espaço do tempo, conduzindo a uma visão redutora da acção social das crianças; iii) noções adultocêntricas e estereotipadas acerca do que conta como *o* espaço e *o* tempo de acção e, portanto, do que conta como processos e conteúdos interactivos entre crianças; iv) um entendimento que tende apenas a reconhecer como válidas, aquelas acções em que se é capaz de nelas vislumbrar, à superfície, uma sequência ordenada numa progressão positiva e/ou de nelas se lhes identificar um tema coerente e finito.

Mais problemático foi/é perceber quando começa e acaba um episódio interactivo, pois o seu ponto de partida e o seu *terminus* podem diferir radicalmente conforme a acção, os participantes, a circunstância e a conjuntura. Por conseguinte, iniciava a observação desde que duas crianças tentassem e/ou comesçassem a interagir, fosse no contacto inicial verbal ou não verbal, no acordo verbal ou não, ou no desenvolvimento de uma actividade, como aponta Corsaro (1985); fosse na disputa e/ou (re)negociação de um objecto, fosse numa conversa qualquer... Rapidamente percebi que uma interacção pode começar com duas crianças fora de uma área de actividade, precisamente nos espaços intersticiais da sala, enquanto circulam, mostram ou trocam objectos, ou se "acertam" em voz alta de uma área para outra, dirigindo-se depois para uma área específica, ou não, onde querem desenvolver a acção comum, sendo que nesse percurso se podem agrupar outras crianças e chegar a interacção, porventura, a alargar-se ao grupo. Pode acontecer que essa mesma interacção, nesse mesmo espaço, sem que haja quebras ou rupturas, ela se ramifique internamente em outras novas definições da situação e/ou em nova redefinição dos papéis dos actores. Ou ainda que, nesse processo, podendo ser abandonada momentaneamente ou em definitivo por uma das crianças que a desencadeou, continue com a outra e os/as outros/as que entretanto se lhe t(i)enham juntado. Uma interacção pode iniciar-se num determinado

espaço mas progredir para outros, onde se pode complexificar - por exemplo, sair de *casa* para levar os "filhos" à "consulta" no *posto médico* - e desdobrar, prosseguindo, simultânea e alternadamente, entre estes dois pólos - a *casa* e o *posto médico* -, vindo a integrar outras crianças e/ou a subdividir-se o grupo inicial pela adopção de novos papéis no interior da interacção. As interacções podem prolongar-se por algum tempo, ser interrompidas temporariamente e retomadas de seguida, ou prosseguirem ao longo da manhã, do dia, da semana.... ou serem recuperadas e reactualizadas muito mais tarde, rotinizando-se. Ou podem evoluir para outro tema, continuando a integrar parte do grupo inicialmente envolvido e/ou novos elementos.

Em toda esta variabilidade das interacções e das rotinas de interacção, mais do que os espaços ou os tempos, o que sobressai como seu fio condutor é a partilha e o reconhecimento entre as/os participantes de um determinado interesse e significado comuns, independentemente da coexistência de acções particulares no seu interior, ou, então, o reconhecimento entre as/os participantes de um/a líder que se está disposto a seguir. Por isso, mais do que ratificar a proposta de Corsaro (1985) de considerar o *terminus* de um episódio interactivo quando todos os seus participantes abandonavam fisicamente a área, preferi optar, ou por continuar a *seguir atrás* ou pela suspensão *momentânea da observação*, mas mantendo-me, na medida do possível, atenta aos seus possíveis desenvolvimentos - uma decisão e uma atenção nem sempre fáceis de manter, dada a efervescência inerente aos ritmos balançados do "nomadismo" e da "sedentarização", mas que serviu para pôr à prova minhas próprias noções de temporalidade, espacialidade, e do que conta como interacção social.

Referências

- AUGÉ, M., *Não-lugares, introdução a uma antropologia da sobremodernidade*. Lisboa: Bertrand Editora, 1998.
- CERTEAU, M., *L'invention du quotidien, 1. Arts de faire*. Paris: Folio essais, Éditions Gallimard, 1990.
- CORSARO, W., *Friendship and peer culture in the early years*, Norwood: Ablex Publishing Corporation, 1985.
- CORSARO, W., *The sociology of Childhood*. London: Pine Forge, 1997.

FERREIRA; M., *“A gente gosta é de brincar com os outros meninos!” - as relações sociais entre crianças num Jardim de Infância*”, Porto, Edições Afrontamento, 2004.

GIDDENS, A., *A Constituição da sociedade*. S. Paulo: Martins Fontes, 1984.

GOFFMAN, E., *Manicômios, prisões e conventos*. S. Paulo: Ed. Perspectiva, 1961/1974.

GOFFMAN, E., *A Apresentação do eu na vida de todos os dias*. Lisboa: Relógio d’Água, 1993.

JAMES, A. & JENKS, C & PROUT, A., *Theorising childhood*. London: Polity Press, 1998.

LOPES, J. T., *Novas questões de sociologia urbana, conteúdos e orientações pedagógicas*. Porto: Edições Afrontamento, 2002.

SILVANO, F., *Antropologia do espaço, uma introdução*. Oeiras: Celta Editora, 2001.

STRANDELL, H., Doing reality with play: play as a children’s resource in organizing everyday life in the daycare centres. *Childhood*, 1997, vol.4, nº4, p. 445-464.

RECEBIDO EM 10 DE FEVEREIRO DE 2011.

APROVADO EM 10 DE MARÇO DE 2011.