

Emília Araújo & Eduardo Duque (eds.) (2012)  
*Os tempos sociais e o mundo contemporâneo. Um debate para as ciências sociais e humanas*  
Universidade do Minho: Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade / Centro de Investigação em  
Ciências Sociais  
ISBN: 978-989-8600-07-3

---

## O tempo das crianças e as crianças deste tempo

ALBERTO NÍDIO

*Universidade do Minho*

albertonidio@hotmail.com

### **Resumo:**

O tempo das crianças é, nas suas especificidades, um tempo diferente do dos adultos e, por isso, nem sempre compaginável com a agenda que, a um e outro, é socialmente possível ajustar de forma a que, na verdade, cada qual, seja respeitadora dessas diferentes realidades, quase sempre, quando o não são, em prejuízo dos mais pequenos. Muito (con)centrado na escola, a que instrui e a que guarda, o quotidiano das crianças ainda é envolvido por outras temporalidades ocupadas com atividades em que a lógica escolar do seu funcionamento está presente em grande escala. Entretanto, vai-se diluindo o tempo próprio que às crianças pertence para brincar informalmente com os seus pares, usando-o de forma discricionária e prazerosa para fazer com ele aquilo de que mais gostam, cumprindo, afinal, a verdadeira finalidade que ao tempo de lazer incumbe realizar.

### **Palavras-chave:**

Tempo, criança, tempo escolar, tempo livre, lazer, brincar

---

### **Introdução**

O presente artigo traz à colação a problemática do tempo das crianças na sua subalternidade face aos condicionalismos que lhe são impostos pelo tempo dos seus adultos. As crianças puderam viver, por muito e longo tempo, uma vida cheia de espaços temporais de que usufruíam livremente. De tudo podiam, entre elas e discricionariamente, fazer: quase todo o tempo era para brincar e aprender, na base de uma poderosa instituição educativa informal. Coisas que assumiam uma função seminal na sua formação integral.

Este tempo da “segunda modernidade” tem organizado a vida das pessoas num sentido que conflitua com a existência desse espaço-tempo vadio e ajeitado à medida das crianças: o lastro urbano alargou-se e adensou-se. A presença parental estreitou-se na disponibilidade para a função. O diploma sacralizou-se. O medo instalou-se e as tecnologias de agora ajudaram no resto. O tempo formalizou-se intramuros e assoberbou-se com a escola e outras coisas quase sempre com ela aparentadas.

No campo investigativo, ainda podemos olhar as duas realidades no decurso de um estudo mais alargado (Silva, 2011) em que estas questões de “tempo apressado” na sua caminhada unidirecional vai castrando um outro de pendor qualitativo e, nesse sentido, respeitador da multitude de funções que lhe estão confiadas. O tempo deste tempo é, para as crianças, sobretudo, um tempo cronológico que se vai estendendo sobre o tempo kairológico. As crianças de agora vivem esmagadas pela quantidade de horas que passam institucionalizadas, com o concomitante minguar ou perecimento de temporalidades outras que ontem coloraram os seus quotidianos.

## 2. O tempo das crianças

*“Não sei o que é o tempo. Não sei qual a verdadeira medida que ele tem, se tem alguma. A do relógio sei que é falsa: divide o tempo espacialmente, por fora. Fernando Pessoa” (2006: 321).*

A impessoalidade do tempo cronológico - que tudo e a todos mede por igual e que tanto desassossejou Pessoa com a impossibilidade manifesta de atentar à nossa diferença interior, que de fora parece inexistir - torna-se mais falsa quando se observa o relógio das crianças. Isto é, as experiências infantis, as experiências subjetivas e as situações de ensino e aprendizagem de seres em crescente formação bio-psico-sociológica. Com efeito, quando tocado pela impessoalidade, o tempo altera, paulatinamente, ritmos próprios do processo evolutivo do indivíduo, num queimar de etapas sucessivas e cumulativas com as quais fenecem especificidades que importa tratar<sup>1</sup>.

O tempo mensurável e, a partir dele, a consciencialização do indivíduo sobre a existência de um tempo mais rigoroso, quantificado com precisão, é uma invenção moderna (Século XVII), tal como o é a da afirmação social da existência da “infância” (Ariès, 1988). O século XX marca a presença obsessiva de *Cronos* no controlo da vida das crianças, verdadeiramente escravas do relógio para o cumprimento rigoroso e controlado das tarefas que socialmente lhe iam ocupando com intensidade crescente cada dia das suas vidas. Com isso, muito do seu tempo ficava prisioneiro do tempo dos adultos.

Na vida das crianças, Cronos foi, pois, condicionando Kairós, mandando positivamente no tempo de atividade, do fazer, da ação, do envolvimento inteiro e intenso numa brincadeira que para elas passa sempre depressa (Macedo, 2008) quantas vezes por culpa exclusiva da pressa dos adultos que outros tempos lhe sobrepõem e em que não cabe espaço para quase mais nada, pois standardizam-lhes o quotidiano num absorvente e estereotipado cacharolete de afazeres formais que se repetem todos os dias da mesma maneira.

Como lembra Hoyuelos (s/d), o tempo da infância, no seu ritmo de aprender e produzir cultura, é único e irrepetível noutros tempos do tempo que a vida depois vier a

---

<sup>1</sup>“É necessário respeitar o tempo de maturação, de desenvolvimento das ferramentas do fazer e do entender, da emergência plena, lenta, extravagante, lúcida e em constante mudança das capacidades das crianças; essa é uma medida do bom senso cultural e biológico. Se a natureza que comanda todos os animais afirma que a infância deve durar mais nos seres humanos [...] isso ocorre porque a natureza sabe quantos rios existem para serem cruzados e quantas trilhas precisam repisar. A natureza dá tempo para a correção dos erros (tanto pelas crianças, quanto pelos adultos), para a superação de preconceitos, e para que as crianças tomem fôlego e restaurem a sua auto imagem, a dos seus companheiros, dos seus pais, dos professores e do mundo” (Malaguzzi, 1999: 76).

durar. Viver o tempo da infância é deixar, também e sobretudo, que as crianças tenham tempo para se surpreender com as coisas da vida, vivê-las à sua maneira, reiterá-las as vezes que for preciso. As crianças precisam que os adultos esperem por elas, sem pressas, antecipações ou estimulações precoces, desnecessárias e violentas, esperá-las, diz Hoyuelos (idem), na dilatação do tempo e, paradoxalmente, sem tempo, ali no lugar onde se encontram na sua forma de aprender, aguardando que elas cheguem aonde e quando têm de chegar pelo seu caminho.

Querer que a criança se desprenda do presente, tempo do seu tempo que ela quer viver por inteiro, porque o futuro pouco lhe diz e importa (Losa, 1954: 30), é contribuir para acelerar um relógio que tem de bater um tempo certo; é obstar a que deixem de fluir todas as cadências que devem marcar o ritmo de um tempo irrepetível e, que, concomitantemente, necessita de ser vivido nessa conformidade.

### 3. Os tempos do tempo das crianças

Pelo tempo das crianças, com a especificidade das práticas sociais, individuais ou coletivas, e as demais atividades que resultam da interação social, através do qual se consubstancia a “trama da vida social” (Samuel, 1992: 10), também corre um “tempo social” com características peculiares, repartido pela prática de atividades diversificadas, tal qual como acontece com o tempo social que pauta a vida quotidiana de outros grupos sociais – adultos, cidadãos ou rurais, trabalhadores por conta de outrem ou por conta própria, ativos ou desempregados (Pinto, 2000: 54).

A presença arrebatadora que a instituição escolar e pré-escolar hoje marca no quotidiano das crianças desde bem cedo (a partir dos três anos para muitas delas), faz do tempo que lá passam um tempo pivô, em torno do qual todos os demais giram e se estruturam, na cada vez mais minguada margem para o uso de outros tempos sociais saídos do tempo que, depois, daquele vai ficando.

Particularmente visado e valorizado na sua função social, o tempo liberto e com o qual ficam as crianças depois de cumpridas as suas obrigações escolares é frequentemente usado tão intensamente na frequência de outras instituições com formato funcional muito próximo do das escolas que, junto com o tempo de que a criança carece para cumprir necessidades próprias ou de apoio à família, torna cada dia que passa mais diminuída a existência de um tempo para si, para seu uso exclusivo e autónomo, com a acrescida dificuldade que uma cultura marcadamente adultocêntrica presente na vida quotidiana das crianças coloca ao alargamento da sua margem de autonomia no desenho e condução de práticas sociais que diretamente lhe digam respeito (Belloni, 1994: 256).

O tempo livre, símbolo da era pós-moderna (Sue, 1991: 76), assume-se, no contexto da infância, cada vez mais como um tempo capturado pelos adultos de uma forma esmagadora e, por isso, atentatória de direitos que a lei consagrou (cf. art.º 31.º da Convenção sobre os Direitos das Crianças<sup>2</sup>), mas que, todavia, a sociedade tarda em assumir

---

<sup>2</sup> 1. Os Estados Partes reconhecem à criança o direito ao repouso e aos tempos livres, o direito de participar em jogos e atividades recreativas próprias da sua idade e de participar livremente na vida cultural e artística;  
2. Os Estados Partes respeitam e promovem o direito da criança de participar plenamente na vida cultural e

como verdadeiramente constituintes de uma condição social que carece de padrões de regência funcional horizontais (autogestionários), fundamentais para o desenvolvimento de competências que têm o seu campo de aprendizagem restringido à interação grupal, para além, nunca é demais realçá-lo, do valor intrínseco que subjaz à iniciativa de criação discricionária dos seus próprios tempos de livre expressão por parte das crianças.

A trama da vida social das crianças fragiliza-se sempre que na malha que a enforma se desata um dos nós onde se cruzam as suas vivências culturais autónomas, ameaçando a solidez da tessitura na sua globalidade. A todas, de *per si* e cumulativamente, cabe uma função determinante para o processo desenvolvimental de cada criança, pelo que todo o tempo que lhe dá, objetivamente, existência tem o seu lugar (a)próprio(ado) e insubstituível.

### 3.1. O tempo escolar

O tempo escolar emerge hoje como o mais presente dos espaços temporais que corporizam o dia-a-dia das crianças. Pela importância que a escola tem, hoje, porventura, mais do que nunca, no contexto social, o desempenho das tarefas que lhe estão confiadas constitui, como diz Sarmiento (2000: 126), o essencial do ofício de criança, aqui assumido como ofício de aluno e, por isso, tão velho quanto o é a já secular escola pública.

Historicamente, o tempo escolar desenvolveu-se em torno de três eixos estruturantes a partir dos quais se fez sentir a presença do Estado enquanto regulador e detentor de uma racionalização por via administrativa e pedagógica contributiva da secularização da escola elementar e da consequente configuração do sistema estatal de ensino: o calendário escolar, as férias escolares e a jornada escolar (Pintassilgo e Costa, 2007: 106-7).

O tempo global da escola institucionalizou-se com a organização e implementação de um calendário escolar delimitador dos seus tempos de funcionamento em cada ano (começo e fim do ano escolar, os dias letivos e de férias, os exames e as matrículas), instrumento de planeamento que conheceu, quiçá, o seu momento mais fraturante através da consagração legal em 1919<sup>3</sup> do princípio higienista de dedicar em cada período de três meses quinze dias para pausa escolar, coincidente ou não com as festividades religiosas, articulando, desta forma, o trabalho escolar com o descanso. Começa, desta forma, uma primeira grande organização dos tempos da criança e que, com todas as suas exigências, irá determinar o arranjo dos demais tempos sociais (Mollo-Bouvier, 2005: 401); desde logo, nos primórdios, pela consagração de um tempo social desligado dos ritmos de trabalho impostos pelos modos de produção e pelos sistemas de vida quotidiana e familiar, que se uniformiza à medida que decorria a construção do Estado Moderno e que, concomitantemente, a sociedade se transformava por ação do industrialismo. Em Portugal e como referem Pintassilgo e Costa (2007: 107-112), esse percurso é caracterizado pela irregularidade do tempo de férias do Natal e, sobretudo, da Páscoa, bem como das férias de Verão, as chamadas férias grandes.

Na verdade, o estabelecimento das férias é objeto de contestação, sobretudo dos pais preocupados com as consequências advindas dos períodos de desocupação dos filhos dos

---

artística e encorajam a organização, em seu benefício, de formas adequadas de tempos livres e de atividades recreativas, artísticas e culturais, em condições de igualdade.

<sup>3</sup>Artigo 13.º, do Decreto n.º 5787-A, de 10 de Maio.

trabalhos e da frequência escolar e das traquinices que aí encontravam espaço para medrar, bem como dos diretores dos colégios que ignoravam a lei e mantinham ininterruptamente o trabalho nas escolas particulares. Por essa altura, já a ciência consignara às pausas escolares para descanso um lugar incontornável no calendário escolar<sup>4</sup>.

Finalmente, a jornada escolar, que em 1850 estava regulamentada em seis horas de duração (dupla sessão diária de três horas herdada da tradição Jesuítica), alterável pelos comissários de estudos por conveniência da ocupação laboral dos meninos nos trabalhos agrícolas (idem: 117), conhece uma flexibilização em 1878 (entre 4 e 6 horas por dia), cujo estabelecimento era da competência das câmaras municipais, por forma a que o horário se compatibilizasse com o trabalho dos alunos, e a consagração em 1896 de intervalos de descanso sem tempo definido, coisa que veio a acontecer na reforma de 1901<sup>5</sup> com a fixação de 5 horas letivas diárias de escola intervaladas de 10 minutos entre elas, que passava para um período de 30 minutos a meio de cada sessão e que corresponde verdadeiramente, à emergência de tempos destinados ao recreio escolar, que, com uma, breve exceção<sup>6</sup>, haveria de imperar por décadas, com realinhamentos que, contudo, não adulteraram o espírito higienista que presidiu à sua imposição no contexto escolar. Em 1922 a escola é alargada para seis horas dia, voltando para cinco horas diárias com o advento do Estado Novo, tempo de um longo tempo em que os horários escolares não mais voltaram a ser objeto de discussão pública e publicada.

Até aos dias que antecederam a emergência da escola a 'tempo inteiro'<sup>7</sup>, o tempo escolar das crianças do primeiro ciclo do ensino básico fixou-se em vinte e cinco horas semanais<sup>8</sup>, repartido por cinco horas diárias de segunda a sexta-feira, cumpridas de manhã e de tarde ou, como foi o mais comum, apenas em cada um destes turnos do dia quando as instalações escolares não permitissem a primeira opção, que, apesar de ser a que estava estabelecida como regra<sup>9</sup>, foi muito pouco praticada por inexistirem infraestruturas ao nível de instalações que permitissem assegurar uma desejável repartição do tempo escolar pela manhã e pela tarde de cada dia. Por esta altura, em cada ano letivo cumpriam-se, em média, cento e oitenta dias de aulas entre setembro e junho, o que equivale por dizer que em mais de metade dos dias do ano não havia qualquer tempo escolar e nos que havia apenas cerca de um quinto do tempo era passado na escola em atividades letivas.

O advento da 'escola a tempo inteiro', se manteve no essencial a duração das atividades letivas, trouxe, no entanto, consigo um aumento nas atividades escolares e de apoio à família, que, nos casos mais extremos, chega a manter as crianças em institucionalização contínua das 8h às 18h de cada dia útil da semana e a escola a funcionar praticamente de sol a sol.

<sup>4</sup> Cf. Revista Pedagógica (1904). As férias. n.º 42: 625 e n.º 45, pp. 705-706.

<sup>5</sup> Reforma de 24 de Dezembro de 1901, conhecida também pela reforma de Hintze Ribeiro.

<sup>6</sup> "Em 1923 (Decreto n.º 9223, de 6 de Novembro) foram introduzidas no dia escolar 2 horas de recreio educativo, sob direção do docente, consideradas tempo letivo (difícilmente aplicável às escolas de um só professor). Esta vertente cultural, recreativa e de educação física da escola integrava perspectivas científicas (higienistas e escolanovistas) que atendiam ao esforço, à fadiga e ao bem-estar da criança, assim como ao ambiente de trabalho e à sua racionalidade na perspectiva do rendimento escolar" (Pintassilgo e Costa, 2007: 102-1).

<sup>7</sup> Regulamentada pelo despacho n.º 12591/2006, de 16 de Junho.

<sup>8</sup> Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de Agosto.

<sup>9</sup> Despacho n.º 373/2002, de 27 de Março.

Esta realidade emergente na escola portuguesa agravou os sinais que se acentuavam em torno das exigências crescentes que sobre a escola se iam abatendo desde há três décadas a esta parte (Pronovost, 1998: 124), com a sua conseqüente sobreposição sobre outros domínios temporais que as crianças cumpriam noutras atividades também de inegável importância para o seu processo formativo.

O tempo escolar foi presença desde a primeira hora na construção do tempo social das crianças e toda a estrutura organizacional a ele imanente se constituiu como um valoroso laboratório de aprendizagem dos valores associados à contextura e planificação do tempo, de transcendente significado para que o indivíduo apreenda os mecanismos do seu funcionamento, de importância seminal para a elaboração futura do seu horário pessoal de vida, a partir donde se organizam os diversos quadros temporais com que o quotidiano o virá a confrontar nas suas diferentes configurações (idem: 48).

Uma escola outra dentro da própria escola, o tempo escolar constitui-se como algo de muito organizado, com sede própria, devidamente dimensionado e estruturado, através do qual os alunos vão percorrendo um longo trajeto educacional que desde muito cedo são chamados a cumprir. Nesta conformidade, o tempo escolar pode ser colocado na senda do tempo de trabalho, como um tempo enformador de um complicado processo de preparação para a vida social, e, como tal, constituir um ponto fulcral da atividade infanto-juvenil, a partir de onde se organizam todas as outras temporalidades do quotidiano das crianças e dos jovens, que àquele se encontram indelevelmente ligadas, dado o papel de 'tempo dominante' (Sue, 1994: 125) com que socialmente se apresenta no dia-a-dia de todas as crianças em idade escolar. Dum tempo tão dominador que ameaça, como nunca aconteceu, os outros tempos do tempo que a criança vive em cada dia. Tempos que, por oposição ao tempo escolar, se apresentam disseminados num tempo não escolar, definível, conseqüentemente, como todo um tempo liberto pela escola, multifacetado, por onde a criança se estende e divide em múltiplas tarefas, que se configuram, umas dentro de parâmetros que têm, explícita ou implicitamente, as marcas de comprometimento com outrem, e outras revestindo a áurea de um tempo descomprometido ou, melhor dizendo, comprometido tão-só com a própria criança que dele usufrui. De permeio, alguns espaços de semilazer poderão aparecer, sobretudo quando sobre o tempo de lazer paira a sombra da presença determinista do adulto, ou quando, malgrado a presença condicionante do adulto, tarefas há que, por negociação prévia com as crianças, se podem constituir como atividades enquadráveis nesse tempo. Será de um tempo livre da escola que falaremos sempre, certamente, mas não completamente livre no sentido literal da expressão, porque muito pouco dele se apresenta na vida de cada criança para seu livre usufruto.

### *3.2. O lazer e a falácia do tempo livre*

Diversos autores, como Olivier (1976), Chombard de Lawe et al. (1980), Pronovost (1989), Pereira (1993), Belloni (1994), Pereira e Neto (1994, 1997 e 1999) e Neto (1996), entre muitos 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 e recreações do agrado e inerentes à própria condição dos pequenos atores sociais, que como tal se tornam libertadoras das tensões do dia-a-dia, constituindo, por isso,

fatores de equilíbrio num quotidiano das crianças fortemente pulverizado pela presença da escola e podendo reunir ainda padrões de aprendizagens consideráveis como são, por exemplo, as que permitem utilizar de uma forma racional, criativa e autónoma o tempo e tomar decisões unilaterais sobre o tipo de ocupação que lhe queiram conferir.

Todavia, e como já vimos anteriormente, falamos conceptualmente de coisas diferentes quando nos queremos situar por dentro de um tempo livre só porque o é da escola e de outras tarefas determinadas pelos adultos, ou quando nele vemos uma propriedade da criança onde nenhum feitor entra para organizar ou condicionar o seu amanhã.

Uma boa parte das atividades sociais que a criança desempenha essencialmente no seio da família e de mais umas quantas que fora dela é induzida pelos pais a praticar<sup>10</sup>, muitas delas determinadas por uma crescente “obsessão pelo êxito escolar” (Mollo-Bouvier, 2005: 401), e que lhe absorvem um naco importante do seu tempo não escolar, tem tudo de ocupação de tempo libertado da vida escolar, mas não passa de um tempo falaciosamente livre, tal o grau de comprometimento e envolvimento com novas ações formais, quantas delas seguindo a mesma lógica da escola. Mesmo as instituições que, pretensamente, não perseguem atividades com tais características – centros de lazer – desenvolvem a sua ação numa ambivalência entre divertimento e educação (Roucous, 1986; Mollo-Bouvier, 2000).

Neste constante acrescentar de mais uma atividade para ocupar um cantinho de tempo que, ainda, parece livre de compromisso, perecem, quiçá involuntariamente, muitas das possibilidades de se propiciar às crianças a utilização de períodos de tempo livre de qualquer constrangimento a elas exterior, para seu uso arbitrário e discricionário, sem qualquer papel interventivo condicionante do adulto, condições *sine quibus non* o tempo de lazer se esboroa e, conseqüentemente, solta da alçada a que por condição tem que estar exclusivamente ligado como espaço temporal de liberdade e expressão pessoal próprio de cada criança sem qualquer constrangimento, destinado à sua própria autoadministração e autogestão (Roucous, 2006: 236)<sup>11</sup>.

Porém, nem sempre esta problemática é tratada com a devida consideração. Como não gostamos de perder tempo, diz Olivier (1976: 10), temos dificuldades em perceber que os nossos filhos precisam de muita mais liberdade. De uma liberdade que lhes permita dar “expressão às suas imensas aptidões físicas e artísticas” (Pronovost, 1998: 124), numa proveitosa pausa do seu tempo escolar, que, assim, funcionará, também, como retemperadora das tensões e desgastes acumulados no dia-a-dia da escola.

---

<sup>10</sup> Segundo Pinto (2000: 56), as atividades ditas de tempos livres (música, línguas, dança, natação, desporto...) são resultado de uma estratégia parental de investimento no futuro dos filhos ou de acerto e compatibilização de horários e não de uma livre escolha dos filhos.

<sup>11</sup> “La définition même de loisir comme espace de liberté et d’expression personnelle propre à chacun renvoie à l’absence de contrainte, à l’autoadministration et à l’autogestion de son activité par l’acteur. Sont considérés comme loisirs les activités que les sujets choisissent de pratiquer de leur pleine gré pendant les temps non contraints, et pendant lesquelles ils restent toujours maîtres non pas forcément du déroulement mais de leur participation” (Roucous, 2006: 236).

A definição de lazer como espaço de liberdade e de expressão pessoal de cada um remete para a ausência de constrangimento, à autoadministração e autogestão da sua atividade como ator. São consideradas como lazeres as atividades que os sujeitos escolhem praticar de sua livre vontade durante os tempos não constrangidos, no decurso dos quais tudo acontece sem forçar a sua participação (Tradução nossa).

Na verdade, todos temos consciência de que é “limitada a margem de autonomia que é proporcionada às crianças para tomarem as suas próprias decisões” (Belloni, 1994: 256). No que à problemática dos tempos livres e da escolha da esmagadora maioria das atividades que os corporizam concerne assim acontece, o que, de todo, frustra qualquer possibilidade de se construírem verdadeiros e necessários espaços de lazer, porque inexistente o respeito pela vontade das crianças na sua determinação. “A escolha reside muitas vezes mais na família, ou seja, nos pais, do que na criança, revestindo-se, indubitavelmente, para esta, de um carácter obrigatório” (idem).

Como anteriormente já conceptualizamos para a generalidade dos indivíduos adultos que exercem uma profissão, também aqui não nos parece desajustado falar de um tempo livre absoluto na infância, que está depois dos tempos do tempo da escola<sup>12</sup>, que engloba atividades de cariz pessoal (satisfação de necessidades fisiológicas) e de índole social, especialmente familiar (fazer pequenos recados, olhar por irmãos, ajudar nas lides domésticas...), e que deve conter, também, um tempo de lazer, a gosto da criança, só para ela, o que, naturalmente, obriga a reformular conceitos tutelares absolutos, que, ainda, pairam sobre a infância, e a quebrar velhos tabus que encarceraram as crianças durante demasiado tempo em prisões que os adultos pensaram para elas como espaços de liberdade.

Por vezes, as crianças frequentam espaços híbridos na sua configuração organizacional, onde coexistem atividades propostas e seguidas por adultos com outras saídas de prévias combinações grupais e, concomitantemente, escolhidas pelas próprias crianças e por elas geridas com autonomia plena (as atividades de expressão físico-motora ligadas ao jogo espontâneo inseridas no contexto curricular com estas características, recreios vigiados por adultos interventivos, brincadeiras orientadas por adultos ou as atividades de campo do universo escutista são bons exemplos disso). Nesta vertente e na pista do que postulou Dumazedier (1980: 109-11), estaremos na presença de um semilazer ou, porventura, de um tempo livre ocupado mesclado com espaços temporais potencialmente geradores de momentos de lazer para as crianças intrometido entre os outros dois tempos extremos do seu tempo, o “tempo escolar” e o “tempo livre absoluto” (figura 1).

Parece-nos que, neste domínio, há, ainda, um longo caminho por e para percorrer. Permanece atual a necessidade que há quatro décadas atrás vislumbrava Dumazedier (1994: 75-76) quando defendia a urgência de uma confrontação séria dos conteúdos do trabalho escolar imposto pela sociedade com os conteúdos do lazer escolhidos pelos alunos para se divertirem, num salutar exercício de autonomização e aprendizagem voluntária através da livre escolha de atividades, prazerosas ou não, mas com significado pessoal<sup>13</sup>.

---

<sup>12</sup> Tempos letivos e tempos das atividades de enriquecimento curricular.

<sup>13</sup> O lazer, como assinala Dumazedier (1980), pode ser tempo de descanso, de divertimento e de desenvolvimento sem perder as características que o diferenciam dos demais tempos sociais. É na sua transversalidade (Bramante, 2006: 16) que reside a marca nodal que confere ao lazer um papel incontornável na vida das pessoas.



Os pressupostos que se impõe cumprir para criar às crianças oportunidade para a emergência de contextos de lazer – reconhecer-lhes uma utilização hedonista do tempo e da ação (Roucous, 2006: 237) – talvez expliquem o formato nesta dimensão empobrecido com que a sociedade tem construído o tempo social das crianças, com uma preocupante tendência ascendente e temporalmente ainda mais presente sobre o seu domínio, paradigmático da persistência de um velho poder tutelar de que ninguém parece querer abdicar, quiçá pelo que de fraturante tal representaria para com os padrões de correlação de forças entre adultos e crianças<sup>14</sup>.

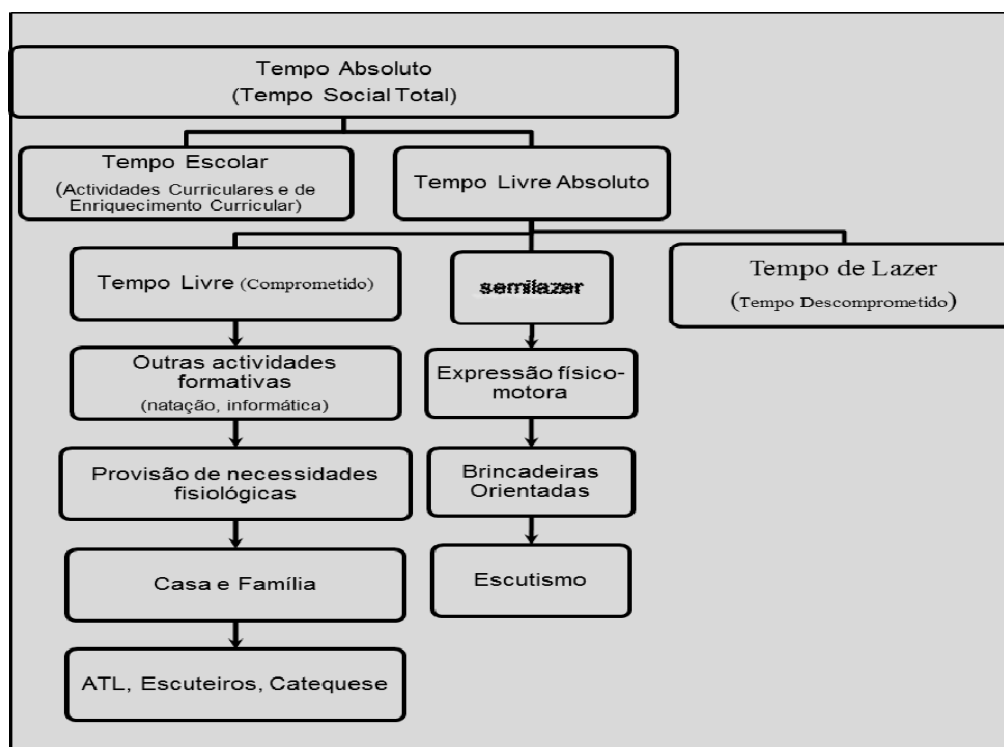


Figura 1. Os tempos do tempo das crianças

#### 4. Uma nova (velha) ética de lazer

*“Ninguém sabe andar na rua como as crianças. Para elas é sempre uma novidade, é uma constante festa transpor umbrais. Sair à rua é para elas muito mais do que sair à rua. Vão com o vento. Não vão a nenhum sítio determinado, não se defendem dos olhares das outras pessoas e nem sequer, em dias escuros, a tempestade se reduz, como para a gente crescida, a um obstáculo que se opõe ao guarda-chuva. Abrem-se à aragem. Não projetam sobre as pedras, sobre as árvores, sobre as outras pessoas que passam, cuidados que não têm. Vão com a mãe à loja, mas apesar disso vão muito mais longe. E nem sequer sabem que são a alegria de quem as vê passar e desaparecer.*

*Ruy Belo, “A rua é das crianças”, in Homem de Palavra (s) (1970).*

<sup>14</sup> “L’existence même de loisir pour l’enfant est problématique puisqu’elle suppose que soit laissé un espace d’autonomie et de liberté dans lequel les adultes acceptent de ne plus projeter de dimension éducative, et reconnaissent à l’enfant une simple utilisation hédoniste du temps et de l’action” (Roucous, 2006: 237). Para a criança, a existência do lazer é problemática uma vez que supõe que seja deixado um espaço de autonomia e de liberdade em que os adultos aceitam não projetar aí qualquer dimensão educativa, reconhecendo à criança uma pura utilização hedonista do tempo e da ação. Tradução nossa.

São, pois, indubitavelmente, diferentes os caminhos que urge trilhar para encontrar outro(s) sentido(s) para uma vida das crianças hoje estandardizada num quotidiano-banal-insignificante-rotineiro e opor-lhe um outro lado histórico-original-significativo-excepcional, tidos apenas e enquanto tempos onde se polariza o trivial e o extraordinário da vida quotidiana (Pais, 1986: 10), aqui assumidos como pressuposto para a recusa de um lazer rotinizado (planificado, regularizado e massificado) e, concomitantemente, também ele banalizado, e a sua substituição por momentos que derrubem o medo das exigências das sociedades contemporâneas que a todos atafulha nesse mar de tempos pletóricos na sôfrega procura da melhor das preparações para a vida adulta.

Tal significa, antes do mais, desorganizar novamente um pouco do organograma do tempo das crianças no formato em que por agora as comanda (fig. 1), para aí abrigar de novo o ocasional e o espontâneo que traga para a liça do dia-a-dia ancestrais práticas onde o jogo ao ar livre, as brincadeiras inventadas e a aventura fantástica e fascinante estejam de volta e com elas a aprendizagem de competências que a todas torne mais capazes de se defender e adaptar a novas circunstâncias da vida (Neto, 2000: 11-12).

É abrir espaço para vadiar<sup>15</sup>, de um tempo para nada fazer de concreto aos olhos dos adultos, feito, no dizer de Glasman (2007), de momentos particulares para sonhar, importunar e se aborrecer ou jogar jogos inventados, aparentemente desorganizados e desprovidos de regras, ou, ainda, fazer coisas que não são organizadas, previstas e reguladas pelos adultos, dito doutra maneira, para jogar ou ocupar-se livremente, num regresso triunfal “à vida selvagem” (Nabhan, 1994) capaz de as libertar das amarras do regime de prisão institucional a que hoje estão socialmente condenadas. Pais (1992: 102) vislumbra neste viver da vida como aventura uma nova “ética de lazer”, encarado e usufruído como um tempo de descobertas, de sensações novas, inabituais, do emergir de um certo exotismo que atravessaria o rotineiro do quotidiano e se assumiria como um verdadeiro “enclave na quotidianidade prosaica” que pauta a vida das crianças deste tempo. Aqui, não cabe, certamente, o lazer de pacote que por aí anda vendido às carradas.

No caso que nos ocupa, em boa verdade, nem de uma nova ética de lazer estamos a falar quando na devolução das crianças aos velhos lugares da infância firmamos o sentido operatório de um estilo de vida outro para elas que rompa com o paradigma institucional em que estão mergulhadas.

Afinal, a existência de um tempo consagrado a “não estar a jogar ou brincar a grande coisa, a tagarelar, a cavaquear, a rir em conjunto de tudo e de nada” (Glasman, 2007), constitui, por amostragem, prática tão velha como a própria infância, bem presente na memória das gerações mais idosas, quando não até mesmo em muitos dos que hoje se encontram no dealbar da adultez e que ainda puderam viver os tempos gloriosos em que as crianças eram a alegria de quem as via passar e desaparecer perdidas no seu mundo.

Na saga de encontrar um tempo social para as crianças despido de tempos ditos e tidos (pelos adultos) como mortos, perdeu-se o sentido dos valores que para elas têm os seus tempos mortos de adultos. Numa infância sem tempos mortos, intentá-lo pela sobrecarga desmesurada de tarefas de toda a espécie não é panaceia para acudir a essa

<sup>15</sup> Vadiar: andar à toa; passear de um lado para o outro; vaguear; viver em ociosidade; entreter-se com jogos, brincadeiras, passatempos; brincar; divertir-se (Cf. Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa, Tomo VI, pág. 3654).

verdadeira paranoia socialmente instalada que, mais tarde ou mais cedo, terá de encontrar novos rumos para o tempo do tempo de que as crianças se têm novamente de apropriar para dele fazerem a governança que entenderem. Soltar as crianças, por um tempo que seja apenas, é libertar a sua própria natureza e contribuir, como lembra Benjamim, “para que os seus anos de nómada sejam horas na floresta do sonho” (1992: 72).

Tarefa exigente esta que ainda terá de se confrontar e configurar com a inconsistência dos espaços que lhe darão guarida e que, para tanto, terão de ser moldados de novo, para recuperarem das disformidades que com o tempo também foram sofrendo e constituírem outra vez cenário e palco repletos de atores prontos para, em plena liberdade, representarem papéis que só eles conhecem e sabem inventar.

## 5. Um olhar sobre a realidade

### *5.1 Paradoxos de um tempo comum*

A catequese, enquanto espaço de ensino da Igreja Católica, instituição com um peso considerável na sociedade portuguesa, em geral, e no meio bracarense em que se insere o nosso campo de estudo, em particular, feito em regime escolar próprio, e, a par e ao jeito dela, normalmente pelos mesmos lugares em horários e calendários muito ligados entre si, o escutismo, atravessam-se na vida de muitas crianças, constituindo-se, por isso mesmo, lugares-comuns nas falas sobre as brincadeiras que povoavam os interstícios que na chegada ou na partida se arranjavam a propósito, num registo que se foi esvaindo com o andar do tempo, perdendo, concomitantemente, um lugar de destaque que na agenda lúdica das crianças teve ao longo das gerações passadas, pese subsistirem ainda resquícios desse tempo, realidade que num outro contexto investigativo (Silva, 2011) pudemos perceber ao olhar os trajetos intergeracionais da brincadeira e, nesse sentido, entre outros, os tempos que a isso ficavam adstritos. As realidades das crianças que neste domínio se nos contaram, vividas num tempo comum, mas, simultaneamente, em espaços diferentes, continham, todavia, em si um paradoxo que emergia duma praxis lúdica (Barbudo e Dossãos) contrastante com uma outra dela ausente (Vila Verde) em contextos ambientais e sociais que pouco mais de mil metros distavam ente si nos meios mais próximos (Barbudo e Vila Verde) e meia dúzia de quilómetros para o que deles mais longe ficava (Dossãos).

Na observação indireta que, com a exceção de um dia chuvoso e dos que as férias da Páscoa englobaram, levamos a cabo nos sábados de uma recente primavera junto das paróquias de Vila Verde, Barbudo e Dossãos, do concelho de Vila Verde, procuramos encontrar resposta para a desconformidade que os grupos de catequese apresentavam no domínio das atividades lúdicas que mediavam os tempos que lhes antecediam e sucediam, ação que estendemos às atividades escutistas em Vila Verde e Barbudo (Dossãos não tem núcleo de escuteiros formado na freguesia por insuficiência de crianças para o fazer) logo que percebemos – e tal aconteceu na primeira das observações realizadas – que para muitas das crianças eram, passado um curto intervalo, extensão do tempo da “doutrina” e feitas no mesmo espaço paroquial.

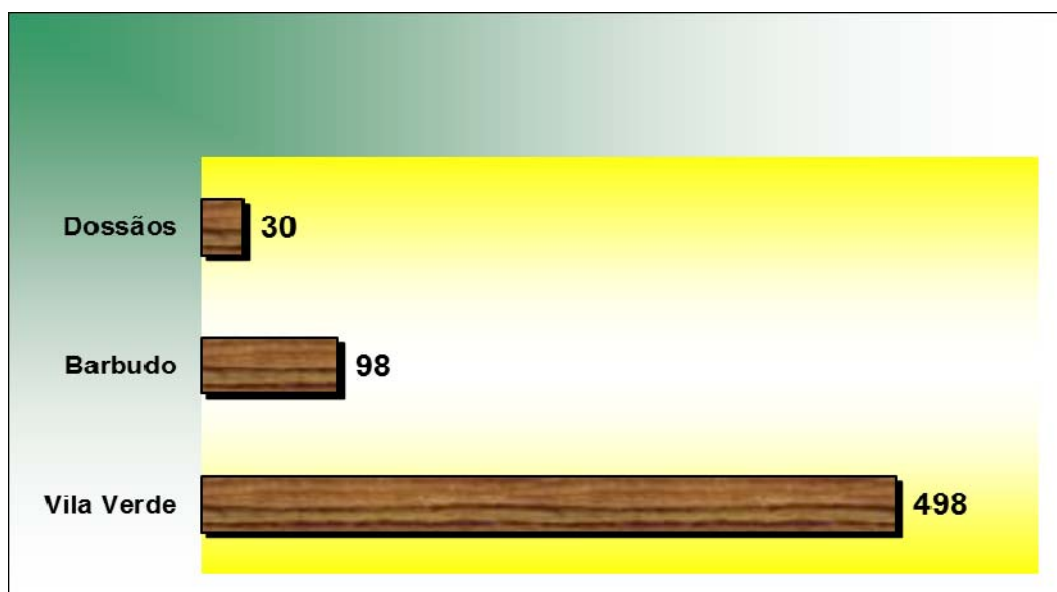


Gráfico 1 - Crianças que frequentavam a catequese

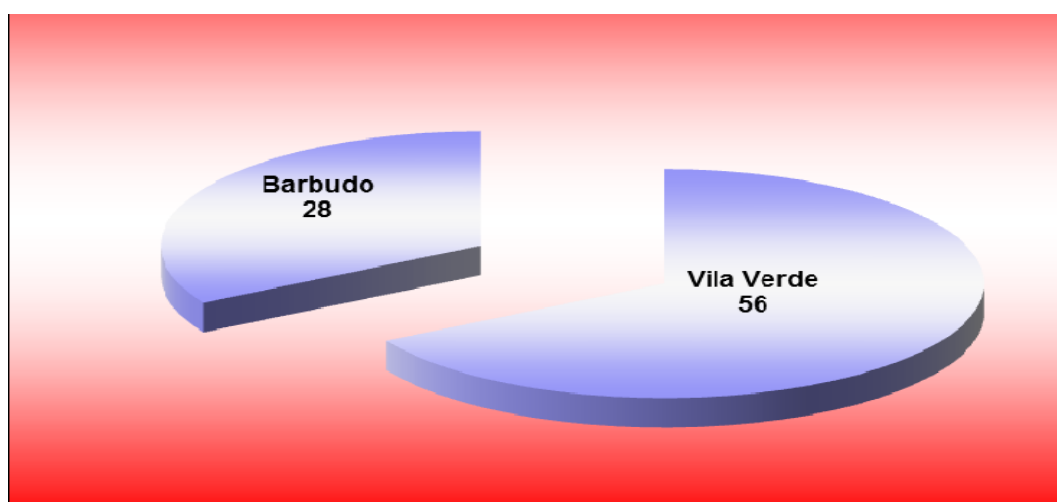


Gráfico 2 - Público-alvo dos escuteiros observado

No conjunto das dezanove sessões de observação levadas a cabo às crianças que em Vila Verde e Barbudo frequentavam a catequese e os escuteiros e em Dossãos apenas a catequese (Gráficos 1 e 2), pudemos, de facto, tomar nota de duas realidades muito distintas contidas nos diferenciados contornos com que se configuravam as interações lúdicas dos catequizandos e escuteiros nos momentos que precediam, intervalavam e procediam, as atividades formais que pelos espaços paroquiais onde decorriam (não) iam tomando lugar.

No meio rural de Dossãos e no semirrural de Barbudo, aqui muito ruralizado também, já que o seu lado mais urbanizado fica bem distante deste e dentro da área urbana da vila de Vila Verde, onde a maioria das crianças desse lado da freguesia cumpre a sua vida institucional, pudemos observar quadros consecutivos de repetidas cenas brincantes.

As crianças que em Barbudo vão à catequese, e poucas são as que não a frequentam, fazem-no em grupos que se veem chegar à Igreja pelos quatro caminhos que para lá

confluem, sem adultos por perto e aí se dividem em animadas brincadeiras repartidas pelo adro e zona exterior a este envolvente – preso-livre, caçadinha, corridas à volta da igreja, escalada (alguns rapazes servem-se do muro que ladeia o adro e que a norte-nascente lhe fica com um desnível de cerca de dois metros acima por onde corre o arruamento que orla o templo, para daí se lançarem para o topo de um candeeiro de iluminação pública implantado no adro e por ele deslizarem até retomarem novamente o recinto, cena que se repete vezes sem conta, com alguns mais pequenos, trémulos, mas, temerários, a procurar fazer o que outros maiores faziam já com grande destreza<sup>16</sup>), são algumas das brincadeiras que registamos.

Cumprida a sessão de catequese, as cenas brincantes repetem-se pelos mesmos locais com as mesmas crianças, algumas das quais cumprem um intervalo para iniciar atividades no agrupamento de escuteiros da freguesia em apreço, em instalações cedidas, para o efeito, pela Comissão Fabriqueira Paroquial e onde também está instalada a residência do pároco (Fig. 2).



Fig. 2 - Crianças de Barbudo, saídas da catequese, a brincar no intervalo de transição para as atividades escutistas.

O cenário repete-se por todas as vezes que por Barbudo fomos observar as sessões de catequese e de escutismo<sup>17</sup>, sempre num reboiço lúdico vivíssimo, com as crianças despreocupadamente embrenhadas nas mais diversas brincadeiras com a condescendência

<sup>16</sup> Notas de campo de 2008.03.15.

<sup>17</sup> Notas de campo de 2008.04.24, 2008.05.03, 2008.05.10 e 2008.05.17, marcando as três últimas o ponto de saturação da observação.

das catequistas que, quase sempre, as chamavam para as sessões de catequese bem depois das duas horas da tarde a que por norma deveriam começar. Os carros e veículos motorizados que, de quando em vez, por ali vão andando, fazendo-o numa marcha cuidadosa, não constituem obstáculo que impeça que algumas crianças extravasem os domínios do adro da igreja para nas ruas circundantes brincar também. Todos os escuteiros frequentavam a catequese, pelo que vinte e oito crianças passavam uma boa fatia das tardes de sábado por duas instituições onde encontravam espaço para alguns momentos de animadas brincadeiras, coisa que outras sete dezenas que só se ficavam pela catequese podiam fazer também, muitas delas mesmo depois das sessões nos períodos em que ainda por ali se detinham. Não se vislumbrou nunca separação de género nas inúmeras brincadeiras que se desenhavam a cada instante.

Vila Verde, de matiz profundamente rural, Dossãos ofereceu-nos um contexto muito similar ao de Barbudo, onde, quiçá, a grande diferença se situasse no número de crianças que nesta freguesia frequentam a catequese – menos de um terço.



Fig. 3 - Crianças da catequese de Dossãos, rapazes e raparigas, em animada brincadeira ("o lencinho vai na mão"), equilibrando-se no muro, ou, simplesmente, assistindo às brincadeiras dos colegas. Vê-se a catequista participando na roda por pedido expresso das crianças

A maioria destas crianças desloca-se a pé para a catequese em pequenos grupos que se formam nos diferentes lugares da localidade, de onde só uma meia dúzia dos lugares mais distantes é transportada de automóvel. Antes e depois das sessões e sempre que as condições atmosféricas o permitiram, aí brincavam (lançar canas de foguetes – a Páscoa

estava ainda fresca nas suas memórias – escalar muros e descer pelo candeeiro da iluminação pública do adro, tal qual viramos em Barbudo, “o lencinho vai na mão”, entre outras brincadeiras), corriam e saltavam na mais perfeita liberdade e segurança que lhes oferecia um lugar bucólico, praticamente sem trânsito pelas estradas que lhe dão acesso<sup>18</sup> (Fig. 3).

No percurso para uma das observações<sup>19</sup> pudemos apreciar grupos de crianças que pelo caminho ainda brincavam animadamente (Fig. 4), numa prática que constituía um hábito ainda muito enraizado em Dossãos<sup>20</sup>.



Fig. 4 - Em Dossãos não é difícil encontrar crianças a brincar pelos caminhos por onde e quando muitas delas vão em trânsito para a catequese, do mesmo jeito que os seus avoengos o fizeram quando crianças foram um dia também.

Informou-nos o Presidente da Junta de Freguesia de Dossãos, também catequista, que outros lugares havia no povoado diferentes e distantes dos que cruzávamos para onde se estendia essa práxis lúdica de rua das crianças aí moradoras, quando não mesmo de outras que se deslocam entre lugares à procura dos parceiros para brincar que nos seus de origem já vão escasseando (lugares de Codessal e Bouças), coisa que o senhor Armindo atribui à segurança que as crianças desfrutam no ambiente aldeão da terra que administra como

<sup>18</sup> Notas de campo de 2008.05.04, 2008.04.26, 2008.05.03, 2008.05.10 e 2008. 05. 17.

<sup>19</sup> Notas de campo de 2008. 05. 03.

<sup>20</sup> Nas deambulações por Dossãos, de observação, para a realização de entrevistas ou aclarar um ou outro pormenor que ficou delas menos esclarecido, feitas aos sábados de tarde e domingos pela manhã, tempo em que sabíamos estarem por casa as pessoas com quem pretendíamos falar, pudemos (re)confirmar esta realidade. Em todas elas encontramos sempre crianças que brincavam pelos caminhos e largos de Dossãos, não muitas já que por ali não há tantas assim (as 30 da catequese são todas as que compõem o grupo que vai dos 6 aos 12 anos), mas sempre um grupo saltitava por aqui e por ali (notas de campo de 2008. 04. 05, 2008. 04. 27, 2008. 05. 03, 2008. 05.10, 2008. 05. 17 e 2008. 06. 10).

autarca, considerando, também, que o planeamento da catequese em horas que permita ter todas as crianças ao mesmo tempo naquele contexto se constitui como um contributo importante para que tenham oportunidade de interagir, combinando, criando e realizando as brincadeiras que agitam a vida lúdica. E, claro, com tempo para que o possam livremente fazer.

Aliás, são estes os pressupostos que a D.<sup>a</sup> Júlia Cunha, catequista de Barbudo, encontra para o entendimento do quadro bem igual ao de Dossãos que a catequese daquela localidade apresenta no que à envolvência lúdica das crianças concerne e que antes registamos. As crianças vêm sozinhas para a catequese (com as contadas exceções) e brincam despreocupadamente nos espaços envolventes porque os pais não vivem grandes preocupações securitárias e, por isso, como nos disse aquela catequista, podem confiar nelas, que, ainda, contam com a expressa vontade dela e, nas suas palavras, das colegas de mister, para a abertura de espaços temporais para a brincadeira, nem mesmo que, por vezes, como nos asseverou, se tenha de cortar um pouco ao tempo letivo da doutrina, coisa que, aliás, pudemos observar e em tempo aqui dar a devida conta.



Fig. 5 - O corrúpio de adultos e crianças ocupados numa entrada apressada ou saída fugaz das sessões de catequese da vila de Vila Verde, constituiu cenário habitual e contrastante com as demais (Fig. 2 e 3) e que, rapidamente, saturou as observações.

Na vila de Vila Verde não se pode afirmar que, esporadicamente, não se tenha observado uma ou outra brincadeira pelo vasto espaço que circunda a igreja e se abre defronte das instalações onde, por detrás dela, decorriam as sessões de catequese aos sábados durante todo o dia para o grosso das crianças (os grupos de mais velhos (10-14



anos) tinham catequese nas instalações da escola do primeiro ciclo). Dos registos que fizemos durante a presença no campo constam anotações que dão conta de cenas lúdicas encetadas aqui e ali por grupos de crianças que, sobretudo, aguardavam pelo adro que alguém as recolhesse de regresso a casa depois das sessões de catequese<sup>21</sup>, muitas delas brincadas já em domínios não muito seguros para tal. Eram pequenos ensaios lúdicos que, pelo escasso tempo que demoravam, não passavam nunca disso mesmo.

Todavia, tudo o que vimos foi pouco mais que residual perante o meio milhar de crianças que constituía o público-alvo que observávamos (ou, talvez, por causa dele também). Os quadros que habitualmente presenciámos falamos<sup>22</sup> de grupos de crianças que, sistematicamente, chegavam à catequese transportadas de automóvel por familiares (normalmente pais ou avós) ou por eles acompanhadas a pé durante os dez minutos que antecediam as sessões, para onde, muitas das vezes se dirigiam até à entrada das salas por eles acompanhadas, sem que no adro se detivessem um segundo que fosse. As várias cenas repetiam-se exatamente com o mesmo ritual à medida que as sessões de uma hora de doutrina seguida fossem terminando, agora com o rodópio a tomar o sentido inverso do que tivera no princípio, sem mais (Fig. 5).

Depois das sessões de catequese, não era necessário que passasse muito tempo (10-15 minutos) para que todas as crianças desaparecessem daquele espaço do mesmo modo fugaz como pela mão dos seus adultos ali haviam chegado. Por vezes, mães havia que se detinham por lá mais um pouco para uma conversa entre elas ou um encontro com as catequistas e, por um bocado, abriam espaço para as brincadeiras dos filhos que logo à sua volta se desencadeavam espontaneamente<sup>23</sup>. Os mesmos motivos servem a preceito para emoldurar os quadros que observamos nas sessões de catequese que decorriam nas instalações da escola primária da vila<sup>24</sup>, onde, pela idade, note-se, a esmagadora maioria das crianças já procurava brincos diferentes das mais pequenas. Num e noutro desses locais de doutrinação se tornou comum e habitual observar que as crianças retidas pelos logradouros anexos às instalações à espera de quem as dali levasse o faziam de uma forma isolada ou em pequenos grupos muito calados e formais no jeito como entre eles se comportavam, como que se de desconhecidos se tratasse afinal e não crianças que frequentavam o mesmo espaço há e por muito tempo<sup>25</sup>. Na última das observações<sup>26</sup>, que correspondeu ao fim do ano letivo da catequese, um pouco contra a usual conformidade com o calendário escolar por força do dia de “Corpo de Deus” neste ano mais temperão e, como dia das comunhões, final de ciclo para muitas crianças e trabalho para a generalidade dos catequizandos, tivemos oportunidade de ouvir de pais com quem falamos a preocupação com que olham a presença das suas crianças por aquele espaço que consideram inseguro e desadequado para a função, bem expresso no desabafo de uma das mães: “por nada deixava a minha filha vir sozinha para a catequese ou permitia que aqui andasse livremente”. Era visível a grande inquietação com que todos os pais se iam mantendo vigilantes ao longo do pequeno relvado

<sup>21</sup> Notas de campo de 2008. 03.15 e 2008. 05. 17.

<sup>22</sup> Notas de campo de 2008. 03. 15, 2008. 04. 26, 2008. 05. 03, 2008. 05. 10, 2008. 05. 17 e 2008. 05. 31.

<sup>23</sup> Notas de campo de 2008. 05. 10.

<sup>24</sup> Notas de campo de 2008. 05. 03.

<sup>25</sup> Notas de campo de 2008. 03. 15.

<sup>26</sup> Notas de campo de 2008. 05. 31.

que separa o empedrado do adro de um muro de mais de dois metros de altura que, sem qualquer grade protetora, se estende ao longo de um arruado lateral, enquanto as crianças, despreocupadas, brincavam por tudo quanto era por ali sítio.

As pouco mais de quatro dezenas delas que ficavam para os escuteiros (as demais do público-alvo desta vertente da observação eram crianças que já não frequentavam a catequese) cumpriam uns pequenos tempos de recreação vigiados de perto pelas monitoras em espaços por elas delimitados. É certo que as brincadeiras que observamos partiam de organizações das próprias crianças<sup>27</sup> e, muitas das vezes, as monitoras nelas eram também envolvidas com anuência pronta ao convite que, para tal, lhes era por elas formulado (Fig. 6). Porém, a sua presença, como se nos contaram, tinha subjacente a vigilância dos brincantes e obedecia à própria filosofia da instituição de escrutínio permanente sobre as crianças e, também, como resposta às recomendações que, nesse sentido, recebiam dos pais. A presença deliberada e objetivada do adulto contém constrangimentos que a criança, mesmo que usufruindo de um tempo aparentemente autotélico, não deixa de se tornar vigiada e, desde logo, sentir comprometida a sua liberdade plena e com ela a possibilidade da livre expressão lúdica que, assim, se esbate nestes quadros onde adultos e crianças se mesclam nos mesmos espaços e tempos de brincadeira.



Fig. 6 - Os monitores eram presença constante nas brincadeiras das crianças da vila de Vila Verde que frequentavam os escuteiros

As catequistas desta área urbana, quando confrontadas com a dicotomia que aqui se verificava no domínio das brincadeiras dos seus catequizandos nos momentos pré e pós catequese relativamente ao que se passava nas congéneres de Barbudo e Dossãos, convergiram na análise que a problemática colocada lhes suscitava.

---

<sup>27</sup> Notas de campo de 2008. 05. 17.

A professora Cecília, aposentada de uma carreira de 32 anos no primeiro ciclo do ensino básico oficial, vislumbrava quatro fatores determinantes para que as coisas assim se passassem na vila: o número de crianças que frequentava a catequese (cerca de cinco centenas) num bulício de entra e sai que atrapalhava em muito os espaços, a localização do espaço fronteiro e sem resguardo de uma estrada nacional de tráfego muito intenso, o estado de insegurança em que as famílias vivem por força dos inúmeros casos atentatórios da dignidade e da vida de muitas crianças que diariamente lhes chegam pela comunicação social e a vida atrapalhada dos pais que lhes rouba tempo para que possam abrir espaço ao fluir da vida dos filhos sem os constrangimentos que os leva a correr com eles de um lado para o outro (leia-se, de instituição para instituição) sem demora. Não deixou de, com alguma mágoa, constatar que as crianças se tiverem tempo e espaço brincam, tal qual por vezes verifica nos seus catequizandos e noutros que no seu trabalho de coordenadora das quase cinco dezenas de catequistas vai presenciando ao longo de cada fim-de-semana de atividades.

A professora Júlia, docente de Educação Moral e Religiosa na EB 2,3 de Vila Verde, identifica-se com as explicações que a colega e coordenadora da catequese tem para o fenómeno contrastante das brincadeiras que no seu espaço de atividade catequista se esbatem em relação ao que nesse domínio se passava em Barbudo e Dossãos, colocando, porém, maior ênfase na problemática da segurança e da falta de tempo que marca a vida quotidiana das crianças.

Da síntese que se pode fazer da conversa que mantivemos com o pároco de Vila Verde e Barbudo fica a confirmação do diagnóstico atrás traçado pelas catequistas.

Tida a precedente análise qualitativa feita aos dados observados e anotados dos tempos das crianças em contextos de vida tradicionais e dos que recolhemos dos adultos que por aí as monitorizam, pudemos acercar-nos de realidades bem distintas por onde a questão do (não) uso do tempo adquire, parece-nos, preponderância relevante entre as demais.

### **Notas conclusivas**

É, pois, de um certo tempo, ou melhor, de um tempo certo, que falamos quando vamos às raízes em que se funda a ausência na agenda quotidiana das crianças de hoje de temporalidades que corram por sua conta exclusiva, registo sem o qual a educação informal trazida, sobretudo, pelas atividades lúdicas, não encontra seara em que possa crescer.

Mesmo constrangidas por outras dificuldades que a vida hodierna lhes impõe, as crianças nunca enjeitam a oportunidade para se expressarem nas suas peculiares culturas quando por entre o tempo de engajamento institucional encontram nesgas por onde possam sair ao encontro de um outro só delas, autodeterminado e autogerido, e, conseqüentemente, para dele usufruírem em plena liberdade, quase sempre para brincar, período em que, verdadeiramente, o lazer ganha a ética que lhe é devida e que nenhuma agenda poderá alguma vez consagrar como tal por antecipação.

E, como o vimos, esse tempo tem que fazer parte do tempo das crianças, dum tempo que nenhum outro poderá substituir a preceito, sob pena de se transformar, logo à partida,

num tempo livre ocupado, em total contravenção, pois, com os princípios que subjazem ao tempo ocupado livremente onde se centraliza o escopo deste trabalho.

Nenhum outro caminho poderá propiciar às crianças deste tempo o tempo que, por condição geracional e cultural, lhes é, efetivamente, devido.

## Referências

- Ariès, Philippe (1988). *A Criança e a Vida Familiar no Antigo Regime*. Lisboa: Relógio D'Água.
- Belloni, Maria Carmen (1994). Children's Free Time Leisure. In *AA.VV. News Routes for Leisure, Actas do Congresso Mundial do Lazer*. Lisboa: Universidade de Lisboa – Instituto de Ciências Sociais.
- Belo, Rui (1970). *Homem de Palavra[S]*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Benjamim, Walter (1992). *Rua de Sentido Único e Infância em Berlim por Volta de 1900*. Lisboa: Relógio D'Água.
- Bramante, António Carlos (2006). Transversalidade do Lazer na Educação e Cultura. In João Elói Carvalho (org.). *Lazer no Espaço Urbano: Transversalidade e Novas Tecnologias*, 13- 17. Curitiba: Champagnat.
- Chombart De Lauwe, Marie José, Bonnin, Philippe, Mayeur, Marie, Perrot, Martyne et Soudière, Martin de la (1980). *Enfant en-jeu*. Paris: Editions du Centre National de la Recherche Scientifique.
- Dumazedier, Joffre (1980). *Valores e Conteúdos Culturais do Lazer*. S. Paulo: SESC – Administração Regional do Estado de S. Paulo.
- Dumazedier, Joffre (1994). *A Revolução Cultural do Tempo Livre*. S. Paulo: SESC.
- Glasman, Dominique (2007). *Une enfance sans temps mort*. Scienceshumaines.com, Grands Dossiers, 8.
- Hoyuelos, Alfredo (s/d). *Los Tiempos de la Infancia*. Recuperado em 2010. 01. 26, de [http://ice2t.uab.cat/IX\\_jor\\_innovacio/VIIIjorn/materials/conf2.pdf](http://ice2t.uab.cat/IX_jor_innovacio/VIIIjorn/materials/conf2.pdf).
- Losa, Ilse (1954). *Nós e a Criança*. Porto: Porto Editora.
- Macedo, Lino (2008). *Piaget: Einstein e a noção de tempo na criança*. Pesquisa FAPESP – Ciclo de Palestras. Documento recuperado em 2010.01.26, de <http://www.revistapesquisa.fapesp.br/pdf/einstein/lino.pdf>.
- Malaguzzi, L. (1999). História, ideia e filosofia básica. In Carolyn Edwards, Lella Gandini e George Forman. *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*, 59-104. Porto Alegre: Artmed.
- Mollo-Bouvier, Suzanne (2000). Les Dimensions sociologiques des modes de vie des enfants. In Djamila Saadi-Mokrane, (ed.). *Société et cultures enfantines*, 39-44. Lille: Éditions du CSU Lille III.
- Mollo-Bouvier, Suzanne (2005). Transformação dos modos de socialização das crianças: uma abordagem sociológica. *Edu. Soc.*, 26(91), 391-403.
- Nabhan, Gary Paul (1994). *The geography of childhood: why children need wild places*. Boston: Beacon Press.

- Neto, Carlos (1996). *Time and Space of Children's Play: routines and social change*. Comunicação apresentada à XIII IPA World Conference. Dimensions of Play. Finlândia (documento policopiado).
- Neto, Carlos (2000). O Jogo e Tempo Livre nas Rotinas de Vida Quotidiana de Crianças e Jovens. In Câmara Municipal de Lisboa – Departamento de Acção Social (Eds.). *Seminário de Tempos Livres: A Criança, o Espaço, a Ideia*, 11-20. Lisboa: Câmara Municipal de Lisboa.
- Olivier, Camille (1976). *A criança e os tempos livres*. Lisboa: Publicações Europa-América.
- Pais, José Machado (1986). Paradigmas sociológicos na análise da vida quotidiana. *Análise Social*, 22(90), 7-57.
- Pais, José Machado (1992). A vida como aventura: uma nova ética para o lazer? *Actas do Congresso Mundial do Lazer*, 99-110. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa.
- Pereira, Beatriz Oliveira (1993). *Estudo da Ocupação dos Tempos Livres da Criança dos 3 aos 10 anos em Diferentes Contextos Sociais*. (Tese de Mestrado). Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Pereira, Beatriz e Neto, Carlos (1994). O tempo livre na infância e as práticas lúdicas realizadas e preferidas. *Ludens*, 14(1), 35-41.
- Pereira, Beatriz e Neto, Carlos (1997). A infância e as práticas lúdicas. In Manuel Pinto e Manuel Jacinto Sarmento. *As Crianças – Contextos e Identidades*, 217-264. Braga: Universidade do Minho – Instituto de Estudos da Criança.
- Pereira, Beatriz e Neto, Carlos (1999). As crianças, o lazer e os tempos livre. In Manuel Pinto e Manuel Jacinto Sarmento. *Saberes sobre as crianças – Para uma Bibliografia sobre a Infância e as Crianças em Portugal (1974-1998)*, 83-107. Braga: Universidade do Minho – Instituto de Estudos da Criança.
- Pessoa, Fernando (2006). *Livro do Desassossego*. Lisboa: Planeta DeAgostini.
- Pintassilgo, Joaquim e Costa, Rui (2007). A Construção Histórica do Tempo Escolar em Portugal (do final do século XIX às primeiras décadas do século XX). In J. Gómez Fernández, G. Espigado Tocino, & M. Beas Miranda (Eds.). *La escuela y sus escenarios*, 105-130. El Puerto de Santa Maria: Concejaría de Cultura del Ayuntamiento de El Puerto de Santa Maria.
- Pinto, Manuel (2000). *A Televisão no Quotidiano das Crianças*. Porto: Edições Afrontamento.
- Pronovost, Gilles (1989). Les transformations des rapports entre le temps de travail et le temps libre. *Temps et Société*, 15,37-61.
- Pronovost, Gilles (1998). The Sociology of Leisure. *Current Sociology*, 46(3): 139-150.
- Roucous, Nathalie (1986). *Les centres de loisirs, l'animation et le jeu*. Université Paris XIII: Memoire de DESS Sciences du Jeu.
- Roucous, Nathalie (2006). Loisirs de l'enfant et représentation sociale de l'enfant acteur. *Regine Sirota. Éléments pour une Sociologie de l'Enfance*, 235-244. Rennes: Presses Univeisitaires de Rennes.
- Samuel, Nicole (1992). Le Loisir, Temps Social. *Projet*, 229: 7-15.

- Sarmiento, Manuel (2000). Os ofícios da Criança. In *AA. VV., Os Mundos Sociais e Culturais da Infância*, Vol. II, 125-143. Braga: Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho.
- Silva, Alberto Nídio (2011). *Jogos, brinquedos e brincadeiras – Trajetos intergeracionais*. (Tese de Doutoramento). Barbudo-Vila Verde: ATAHCA-Associação das Terras Altas do Homem, Cávado e Ave.
- Sue, Roger (1991). De la Sociologie des Loisirs à la Sociologie des Temps Sociaux. *Sociétés*, 32, 173-181.
- Sue, Roger (1994). *Temps e ordre social*. Paris: Presses Universitaires de France.