

A HERANÇA CULTURAL NA INTERACÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA-COMUNIDADE

Celeste Rodrigues Silva
CIIE-Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da UP
celestesilva628@hotmail.com

Margarida Louro Felgueiras
Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da UP/ CIIE
margalf@gmail.com

Resumo:

O ambiente familiar e o contexto ambiental e comunitário condicionam o desenvolvimento e a qualidade das aprendizagens escolares mas tem sido difícil penetrar nos aspectos mais informais dos processos de socialização das crianças. A relação com os pais estabelece-se geralmente em torno de aspectos disciplinares ou da avaliação do aproveitamento escolar, o que acaba por ocupar e limitar a relação dos educadores com as famílias. Cria igualmente, por parte dos educadores, a tendência para uma visão estereotipada das possibilidades do meio e para o seu desconhecimento. Com base na investigação realizada sobre os processos de transmissão das actividades lúdicas tradicionais numa aldeia rural a sul do Porto, procura-se discutir o papel e importância de projectos sobre a herança cultural quer para o conhecimento mais informado sobre o meio e o reforço das identidades locais quer para uma nova articulação entre a escola e a família. Os resultados da investigação revelam as atitudes dos pais face aos filhos e às suas brincadeiras, numa valorização positiva do passado e dos valores a elas ligados bem como a sua ambivalência face às pressões que pendem sobre o presente

Introdução

Com a globalização universal da comunicação, hoje, qualquer cultura está sujeita a mensagens de uma informação simultaneamente imediata e mediatizada, impregnando-se daquilo a que podemos chamar de ‘cultura de massas’, se entendermos a cultura no sentido antropológico e não somente no sentido elitista das Belas Artes e das Letras. A globalização cultural aparece, assim, como o resultado da abertura das sociedades, que permite a circulação constante das informações, saberes, produtos e pessoas, que exige a permanente adaptação de formas de comportamento, valores, hábitos, etc. Os indivíduos, submetidos a uma pressão constante de novos dados e modelos de referência, que os novos meios de comunicação permitem, executam adaptações quando comunicam uns com os outros ou com as suas obras e tradições, mesmo sob formas mediatizadas indirectas e fantasmáticas. Aparentemente, diríamos que estamos perante a presença de processos que tendem a fazer crer que existe uma única cultura comum, porém, as condições e os processos desenvolvidos pelas comunidades locais de recepção dessa cultura não devem ser ignoradas. Marc Augé (1994: 45) alerta-nos para o facto de que fazem parte de determinada cultura as suas reacções perante outras, o que vem demonstrar a sua dimensão

problemática. O entendimento de uma cultura não poderá, portanto, ser alheio às reacções que desenvolve perante “outras” culturas.

A nível local, algumas dessas reacções traduzem-se na necessidade de reivindicação de uma identidade cultural por parte das populações, motivada pelo desejo de referências e de enraizamento, perante a rapidez da mudança e consequente dificuldade em inscrever um sentido no espaço e no tempo descontextualizados. Uma identidade, cujo significado reside na importância que a cultura ganha no sentido étnico – cada cultura é um todo a respeitar, constitui um referente para a identidade dos membros que nela participam – e que se constrói na alteridade com a pluralidade cultural.

Os espaços locais lembram-nos da presença de acções que constituem a cultura e por meio das quais os povos expressam o seu modo específico de ser. A cultura é um processo eminentemente dinâmico, transmitido de geração em geração, aprendido mas criado e recriado no quotidiano do presente de cada geração. O processo de transmissão cultural integra a socialização e define-se como educativo. Através da educação perpetuam-se heranças e constroem-se significados.

Os contextos de educação informal, particularmente, constituem um campo privilegiado para a consolidação de identidades culturais individuais e colectivas. Caracterizada pelas possibilidades educativas que abrange no decurso da vida dos indivíduos, a educação informal constitui um processo permanente e não organizado. Segundo Bernet (1998), a especificidade deste processo define-se pelo facto do acto educativo ocorrer indiferenciada e subordinadamente a outros processos sociais. A aprendizagem e a produção de conhecimentos são gerados na praxis concreta dos grupos, no agir comunicativo dos indivíduos, voltado para a compreensão dos fenómenos e dos factos sociais quotidianos e estruturado por convicções práticas elaboradas a partir de experiências anteriores onde se integram tradições culturais e as condições histórico-sociais de determinado tempo e lugar. Almerindo Afonso (1989) chama a atenção para a valorização destes processos educativos, que persistem no interior dos grupos e que decorrem do envolvimento das pessoas entre elas, com as coisas que as rodeiam e com os espaços vivenciados, levando-as a construir uma relação personalizada, marcada pela experiência, com o universo apreendido. Neste sentido, a educação informal mantém um carácter flexivo no modo de estabelecer relações com o tempo, o espaço e os conteúdos que através dela se desenvolvem.

Os espaços educativos informais não deixam, pois, de ser espaços privilegiados de ensino e aprendizagem do saber cultural transmitido pela memória oral, pela via familiar e da vizinhança, ou se quisermos, numa dimensão mais alargada, na comunidade. Tais espaços, construídos pelas redes de comunicação e de interacção entre as diferentes gerações são, também, geradores de símbolos e de sinais que servem de referência face à rapidez da mudança e à perda de uma

memória de longo prazo. Face à atomização social, à diminuição de projectos e de compromissos colectivos e ao enfraquecimento das formas de coesão tradicional, as acções educativas informais podem ser encaradas como um meio para estabelecer pertenças, como um meio de transmissão de uma memória do passado, de um património material e imaterial do qual também fazem parte vínculos, lembranças, gestos e trocas.

Apesar das modalidades e contextos informais de educação representarem uma dimensão educativa importante, reveladora dos bens materiais e simbólicos preservados do passado e transmitidos de uma geração à outra por meio da tradição oral e da reactualização constante de rituais e de saberes e dos bens culturais produzidos pelos grupos de referência dos indivíduos, tendem a ser desqualificados num contexto fortemente dominado por uma lógica de racionalização e de redução do educativo ao escolar (Correia, 2001). A forma escolar tem-se apresentado como a forma natural de se dizer a educação numa sociedade onde todo o saber reside e se legitima na escola. A manifestação deste movimento acontece em diferentes vertentes, entre elas, o alargamento dos processos de hiperescolarização da vida traduzidos na intensificação da escolarização dos espaços educativos que se situam antes e depois da escola e a institucionalização de dispositivos extra-curriculares dirigidos à aquisição das competências necessárias ao *ofício de aluno* (idem).

Em contexto rural, a afirmação da cultura hegemónica da escola e a sobreposição pela forma escolar de outras formas educativas, absorvendo-as ou desqualificando-as, através da deliberada eliminação dos particularismos (Canário, 2000), tem acentuado o carácter “contra natura” das relações entre a escola e a comunidade, isto é, de construção da escola na afirmação da universalidade dos saberes enquanto que a comunidade se reconhece na sua particularidade (Correia, 1999).

Apesar da escola se apresentar como instituição educativa central, a acção educativa alarga-se a outros domínios e a outros actores. Existem pertenças comunitárias e familiares, outros espaços de sociabilidade periféricos que, no conjunto, conduzem a uma visão do campo educativo mais ampla do que a esfera escolar e a uma valorização do carácter estratégico e estruturante de espaços de socialização informais na implementação de projectos pedagógicos atentos às possibilidades do meio e ao seu desenvolvimento.

O campo educativo informal integra uma vasta gama de estruturas produtoras da acção educativa (ainda que esta nem sempre faça parte dos seus objectivos imediatos), potenciadoras de realidades educativas dispersas e que nos remetem para o carácter multiforme da herança educativa. O universo das temáticas educativas que podem ser perspectivadas como parte da herança cultural de uma comunidade é vasto. Elegemos a cultura lúdica infantil e os processos educativos informais subjacentes, como ponto de entrada para abordar a herança educativa no

interior da família e da comunidade. Procuramos apreender os elementos lúdicos infantis tradicionais que persistem num contexto sócio-cultural rural, atendendo aos processos de transmissão e ao modo como se estabeleceram relações com o tempo e o espaço. A partir do conhecimento da herança cultural numa das dimensões essenciais da infância – as brincadeiras – analisada à luz das memórias das vivências da infância dos pais e da forma como estas se manifestam nas opções educativas que fazem para os filhos, reflecte-se como os espaços de sociabilidade locais e o património construído poderão constituir a face de projectos educativos centrados no enraizamento social e cultural da escola no meio.

Metodologia

O estudo da transmissão da herança cultural nas brincadeiras de infância foi realizado numa freguesia rural, com um grupo de setenta e quatro pais de crianças a frequentar o 1º ciclo do Ensino Básico. A metodologia utilizada caracteriza-se pelo entrelaçamento da história oral com a etnografia. Ambas as perspectivas fazem parte de um conjunto de abordagens compreensivas, que ajudaram a perceber as modalidades do agir e do pensar dos pais e os laços de interdependência com as condições ecológicas na qual se encontram implicados.

As fontes orais foram utilizadas como meio de resgate da vida quotidiana, no sentido de se explorar o espaço temporal do vivido dos indivíduos, aspectos da vida social e relações da cultura com o mundo da vida no tempo passado e no tempo presente. Em torno dos espaços, dos tempos e dos bens materiais e imateriais procurou-se o sentido atribuído pelos pais ao legado do passado e como este intervém de forma criativa na educação dos filhos no presente e para o futuro. As vivências e as memórias dos pais, enquanto património cultural subjectivado, e a forma como actuam na determinação da compreensão do presente e do futuro conduziram a análise traçada às atitudes dos pais, perante os aspectos educativos relacionados com as brincadeiras das crianças na actualidade.

Os inquéritos, as entrevistas e a observação dos recreios das crianças na escola foram os mecanismos de colheita de dados. Num primeiro momento realizaram-se inquéritos a todos os pais, através dos quais foi possível recolher um montante substancial de informação sobre as brincadeiras de infância dos pais e dos seus contextos de socialização e sobre as suas percepções e representações acerca das brincadeiras dos filhos. As entrevistas semi-directivas foram feitas a um grupo de pais, escolhidos aleatoriamente e que representa uma amostragem de 10% do universo dos indivíduos. Constituíram a estratégia dominante para a recolha de informação. Com elas recolhemos dados descritivos na linguagem dos próprios sujeitos. Funcionaram como dispositivo de conversação, de escuta e de reflexividade, que facilitou o acesso a informação rica, profunda e complexa, importante para a compreensão dos “pontos de vista” dos sujeitos.

Com a observação dos alunos no recreio da escola tivemos acesso a indicadores relacionados com o universo dos jogos e brincadeiras das crianças, sem os quais não teria sido possível o confronto das percepções dos pais sobre os jogos e brincadeiras dos filhos com a realidade por eles vivida.

O papel das memórias da infância na interpretação do universo lúdico actual

A transmissão do património ligado à cultura lúdica, através do diálogo entre pais e filhos, revela-se nos contextos actuais, cuja dimensão simbólica se expressa em todos os domínios da vida social, quer através das coisas, quer de ideias que transmitem significados, constituindo um sistema de relações (Velho, 1981). A herança a ser transmitida situa-se, assim, no quadro das relações sociais, culturais, materiais, onde se produzem as ideias e as representações sobre as crianças e sobre a sua educação. Nesta perspectiva, a recontextualização das memórias infantis remete para dois domínios que se enlaçam: um que se refere aos saberes, valores e códigos preservados para serem transmitidos à geração seguinte; outro, que liga a herança ao ecossistema sócio-cultural mais vasto. No âmbito das relações intergeracionais entre pais e filhos, o que passa de um tempo ao outro, é mediado pelas lembranças da infância, mas também, pela ideia do que é hoje ser criança.

Torna-se, então, necessário traçar alguns aspectos da condição infantil contemporânea, importantes para a compreensão do sentido das actuações dos pais no domínio da cultura lúdica dos filhos. Segundo Sarmiento (2004), as transformações que marcam o momento actual, inevitavelmente, produzem os seus efeitos nas condições de existência das crianças. As mudanças que ocorrem, entre outras, na estruturação do tempo-espço das vidas quotidianas, na estrutura familiar, na escola e nos mass-media, participam na edificação dos mundos da vida das crianças e das suas culturas. As materialidades, as novas estruturas do quotidiano e os valores difundidos impelem as crianças para novas redes de sociabilidade e espaços de interacção, controlados pelos adultos e para relações com a cultura, estabelecidas por novas vias informativas.

Um dos aspectos a considerar, são as alterações operadas no espaço doméstico e na instituição familiar. Estas reestruturações revelam uma redução do papel da família como primeira instância de socialização. O que se traduz na passagem das tradicionais formas de integração comunitárias das crianças para formas societárias. Vinculações que na fase inicial da Modernidade se estabeleciam no interior do círculo doméstico deslocam-se para espaços institucionalizados. As crianças vêm-se integradas em espaços formais, a maior parte do dia, sob o controle e regras impostas pelos adultos. A pressão da vida quotidiana sobre a educação

concretiza-se através do recurso a novos espaços e da proposta de materiais, que tentam a antecipação da aprendizagem, buscando, inclusive, apoio nas tecnologias mais recentes.

O mercado cultural voltado para a infância é outro dos aspectos que ajuda à compreensão do que é hoje ser criança. A globalização ou a unificação do mundo sob a ordem do capitalismo tem como um dos seus pressupostos a incorporação dos vários segmentos da população na lógica do consumo. Nesse aspecto, as crianças constituem hoje uma importante fatia do mercado, o que tem provocado um incremento da produção cultural voltada para a infância, sobretudo da cultura do consumo e da cultura de massas. Segundo Caparelli (1997), no final dos anos 70, início dos anos 80, as crianças começam a ser vistas como clientes, consumidoras, tornando-se um segmento autónomo do mercado. O fenómeno é traduzido pela forte publicidade que passa a ser dirigida às crianças e por um marketing que conjuga informação, persuasão, diversão e venda, com forte poder de convencimento. A indústria cultural para as crianças consegue a sua eficácia tornando compatível a transmissão dos seus produtos com as condições específicas de recepção pelas crianças. A empatia que os produtos do mercado cultural criam com o “consumidor”, através do estabelecimento de uma conformidade com o imaginário infantil, explica a universalização desses produtos (Sarmento, 2002). Tais produtos culturais acabam por constituir referências no mercado infantil mais pelo valor simbólico que lhes está associado, do que propriamente pelo seu potencial lúdico. Porém, o uso a que se prestam pelas crianças está em linha de convergência com o desejo e as potencialidades de fruição infantil.

Consolidado a partir dos anos 90, o mercado de produtos culturais infantis tem vindo a ganhar crescente densidade. Segundo Castro (2002), a progressão assustadora da indústria cultural destinada às crianças permite que alguns autores identifiquem a existência de uma *pedagogia cultural* baseada no cinema, na televisão, nas revistas, nos jornais, nos brinquedos, na publicidade, nos jogos de vídeo, na literatura infantil, etc. Neste novo cenário, podemos considerar que os media ocupam também o papel de educador da infância, porque responsável pelo contacto das crianças com as informações e com a cultura. Antes circunscrita a ambientes educativos tradicionais – escola e família – a educação da criança foi conhecendo crescentemente outras vias, no espaço público, representadas pelos dispositivos comunicacionais.

As produções culturais dirigidas às crianças chamam a nossa atenção para algumas questões relativas à relação dos pais com este mundo, onde se inscreve a infância dos filhos. De acordo com Sarmento, a globalização da infância, ao mesmo tempo que reproduz o mundo simbólico do adulto, condiciona a actividade livre do brincar e o próprio *imaginário infantil* (Sarmento, 2002). Os pais têm a percepção de que estas dinâmicas culturais, tal como são implantadas na

sociedade, interferem na produção dos desejos, dos sentimentos, dos conhecimentos, dos valores, das brincadeiras e das interações das crianças. Ao falarem das rotinas e dos interesses dos filhos, referem a sua preferência pelos jogos de computador e pela televisão, salientado que *“eles agora estão muito mais virados para a tecnologia”* e que em termos de brinquedos, *“o passado não lhes diz nada, se lhes der uma corda para saltar ou um computador, preferem o computador”*, ou se der uma boneca de trapos a uma menina, ela não pega nela porque *“não mexe, não fala. Se for aquelas da televisão, ela quer sempre”*.

No plano das escolhas das brincadeiras e dos brinquedos, os pais apercebem-se do advento de novas formas de brincar, das novas tecnologias da comunicação e da informação, particularmente os jogos electrónicos e a Internet, e notam o desaparecimento de jogos e de brincadeiras que fizeram parte da sua infância. Comparativamente com o passado, também são observadas alterações, no que tange aos companheiros, aos espaços e aos tempos de brincar e aos artefactos lúdicos. Os pais reconhecem que há uma deslocação das brincadeiras para os espaços fechados, que os campos desapareceram como cenários das brincadeiras infantis e que as ruas e as calçadas são ocupadas apenas nas imediações das habitações. Na sua opinião, as *“crianças conhecem mais espaços fechados do que abertos, estão mais fechados”*.

Os pais não são alheios às mudanças que ocorreram desde o período em que viveram a sua infância. Os contextos contemporâneos fazem com que as vivências dos filhos sejam tão diferentes daquelas que foram as suas. As memórias do passado, despertadas pelo brincar dos filhos, tornam vivas as marcas da mudança. As brincadeiras, os jogos e os brinquedos actuais, na sua grande maioria, são outros, surgem em novos cenários e fazem emergir novos rituais lúdicos, que os colocam perante novas configurações do brincar.

A produção de representações sobre este universo lúdico, que rompe com a familiaridade das experiências lúdicas vividas na infância e com anteriores valores educativos, dá-se no âmbito de um registo crítico e estrutura-se em torno do sentido educativo das brincadeiras e das condições sociais, que as suportam actualmente. No discurso da quase totalidade dos pais está sedimentada a centralidade da importância do brincar para o desenvolvimento afectivo e físico dos filhos e a tendência para a comparação com o passado, quando se trata de valorizar ou desvalorizar elementos da cultura lúdica. As condições de existência quotidiana, também entram no quadro de comparação, sendo pensadas como factores que intervêm na definição da infância contemporânea e condicionadores da actividade lúdica das crianças.

As preocupações dos pais dirigem-se sobretudo para as características das brincadeiras, que designam de *modernas*. Convém especificar o sentido de *modernas* no discurso dos pais. O termo é empregue para designar o que é novo, o que rompe com o passado, o que se sobrepõe aos costumes tradicionais. Como modernos, são tidos os materiais lúdicos e as brincadeiras que

giram em seu redor. As brincadeiras mais questionadas coincidem, portanto, com aquelas que representam os principais interesses lúdicos dos filhos, com as quais ocupam a maior parte do seu tempo: divertir-se na playstation e no ecrã do computador. Sobre estes meios electrónicos, as opiniões são ambíguas. Reconhece-se que tais instrumentos devem ser incluídos no acervo de materiais educativos das crianças, porque ajudam à sua integração no mundo actual e a desenvolver a capacidade de concentração. A necessidade das crianças aprenderem a lidar com esses bens materiais advém não só do facto de se prepararem para as exigências pedagógicas impostas pela escola, como de se manterem actualizadas e iniciarem a sua preparação para o desempenho de futuras tarefas. Enquanto que no passado se entretinham a brincar com “*os tais brinquedos daquela época*”, agora, ao brincar com os meios electrónicos estão “*a aprender a trabalhar com o que faz parte do futuro deles*”.

Contudo, prevalece uma concepção negativa quando se reflecte no uso desses meios feito pelas crianças. Na opinião dos pais, as crianças estão muito dependentes desses materiais e passam demasiado tempo com eles, o que contribui negativamente para o seu desenvolvimento físico e psicológico: vivência muito parada e pouca interacção com os pares. Os quadros de percepção do brincar, enraizados no passado vivido, acabam por se revelar na apreciação negativa dos elementos modernos do brincar dos filhos. As referências do passado, confrontadas com a realidade do presente, operam na caracterização das brincadeiras – não são tão vividas como no passado; não são tão variadas, são mais violentas e agressivas. Os jogos virtuais não têm a mesma dimensão simbólica da brincadeira com os carrinhos, ou com as bonecas, prescindem da materialidade do brinquedo e da presença do outro. A nova inserção da criança no mundo da cultura é, agora, muito menos mediada pela convivência com o outro. A partilha de experiências fica, muitas vezes, pelo contacto com “o outro virtual”, remoto. O apagamento do espaço social vivido em presença é apreendido como um factor que interfere na incapacidade das crianças para estabelecer relações sociais saudáveis. Paralelamente, os jogos electrónicos contribuem para *prender* as crianças, de forma alienada e fazerem-nas esquecer o *mundo real* à sua volta.

Para além dos jogos virtuais, há outros aspectos negativos, que os pais consideram estar a influenciar a cultura lúdica. Alguns elementos parecem ter uma incidência especial sobre as brincadeiras. Trata-se da cultura oferecida pelos mass-media com a qual as crianças estão em contacto: a televisão e o brinquedo electrónico. De certa forma, estes novos modos de transmissão substituíram os modos antigos de transmissão oral junto das crianças, propondo modelos de actividades e de objectos lúdicos a construir, pouco compreensíveis para os pais. Certos programas televisivos infantis merecem apreciação negativa. A influência que exercem nas crianças e os modelos de agir que veiculam contribui, no entender dos adultos, para a criação de práticas lúdicas violentas, para ir buscar padrões de cultura, de educação e de valores,

que não acham aconselháveis para os filhos. A qualidade duvidosa de determinadas ofertas culturais para as crianças é, também, encontrada nos brinquedos industrializados. Os brinquedos reproduzem o mundo científico e técnico e o modo de vida actual, mostram um catálogo de tudo o que existe no mundo adulto. Alguns desses objectos são encarados como sendo perigosos do ponto de vista educativo, pela agressividade que transmitem e devido à matéria de que são feitos. Muito diferentes dos objectos do passado, nas formas e nas substâncias, hoje os brinquedos são “produtos de uma química e não de uma natureza” (Barthes, 1978: 53).

As concepções positivas sobre o brincar estão associadas, essencialmente, às brincadeiras com jogos lúdicos com fins pedagógicos e às brincadeiras tradicionais, que eventualmente se vão praticando. A diversão com papel e lápis, pinturas, puzzles, legos, são valorizadas pelos pais. As referências a estes jogos e materiais não estão relacionadas propriamente com o seu potencial lúdico, mas sim com a preparação das crianças para um melhor desempenho escolar. Enquanto que para os jogos electrónicos não é feita qualquer alusão à sua falta no passado – um progresso técnico que na época não fazia qualquer sentido – para os materiais lúdicos pedagógicos, menciona-se o quanto são importantes e como teriam sido úteis se os tivessem conseguido comprar. As brincadeiras com carrinhos, bolas, bonecos, o saltar a corda, o jogar à macaca, ao mata, ao berlinde, às escondidinhas, ao macaquinho chinês, ao lencinho, às caçadinhas são adjectivadas de salutareas, boas e divertidas, são próprias para a idade das crianças e indispensáveis para o seu desenvolvimento.

Subjacente às representações dos pais sobre a cultura lúdica dos filhos, encontramos uma concepção positiva do passado em relação ao presente, que se revela tanto na imagem negativa que têm dos jogos e brinquedos modernos, como na ideia positiva que conservam das brincadeiras tradicionais. Esta noção do passado transporta as marcas de vivências felizes, mas também a estranheza e o conflito com o novo. Agora é tudo diferente, “*hoje as brincadeiras são mais para as crianças brincarem só*”, existe muita variedade de brinquedos e “*as crianças já não têm que criar nada, têm tudo mais fácil*”. Reconhecem a ausência de facetas e de certas qualidades do brincar, marcantes do passado infantil, como é o caso da produção de brinquedos artesanais feitos pelas crianças, o uso de brinquedos feitos pelos adultos, as brincadeiras em grupo e os lugares para brincar nas imediações da aldeia.

A interpelação que dirigem às práticas lúdicas na actualidade remete para o que se encontra apagado no brincar de hoje. E o que sentem apagado é a memória do brincar. A simplicidade do brincar com um “*pau ou pedrinha*”, o entusiasmo pelos brinquedos, o imaginar da construção de um objecto para outro dia ter com que brincar, os jogos com os colegas, o espaço livre, foram apagados pelo excesso de estímulos oferecidos a um ritmo instantâneo. Apesar da variedade de brinquedos, de imagens televisivas e de todo o tipo de materiais, deparam-se com o

empobrecimento do repertório das brincadeiras dos filhos. É bem certo que gostariam de ver os filhos brincar de outras formas e de poder expressar algo diferente do contido nas frases ditas em tom de censura “*os meus filhos só sabem brincar com máquinas, ou têm tantos brinquedos que nem sabem brincar*”. Mas, não basta ter à mão os muitos produtos de consumo lúdico, são necessárias as condições para que se diversifiquem as modalidades do brincar. São precisas alternativas de espaço-tempo para as brincadeiras e colegas com quem partilhar imagens e objectos. Os pais estão cientes que os filhos não têm esses espaços de possibilidades, nos quais o *imaginário infantil* encontrava novas formas de se manifestar.

Existem obstáculos que estão a impedir a continuidade, em relação ao passado, de brinquedos, brincadeiras e jogos praticados com uma ritualidade e uma estética referenciada a padrões considerados “tradicionalistas” (Hobsman, 2002). As brincadeiras e jogos tradicionais têm por cenário a rua, apelando na sua maioria à constituição de um grupo de brincadeira. A falta de espaços, devido à insegurança que se vive, acompanhada da falta de disponibilidade das crianças, pelo excesso de actividades extra-curriculares que lhe são impostas, e o número reduzido de filhos, que obriga muitas crianças a brincar sozinhas, constituem entraves não só ao desenvolvimento do brincar, como à preservação da cultura da infância. Em paralelo, os brinquedos tradicionais caíram em desuso e foram substituídos pelos brinquedos industriais, produzidos em série. Estes são mais vistosos, estão mais na moda, no entanto, conduzem a uma certa uniformização das brincadeiras que com eles se têm, como defende Sarmiento (2004).

Entre o ontem e o hoje, há todo um mundo de diferenças no contexto sócio-cultural, que fornece as condições e as possibilidades para o desenrolar actual dos processos lúdicos. O espaço local sofreu evoluções, mudanças e rupturas nos mais diversos aspectos, que afectam as condições do viver das crianças. Numa sociedade predominantemente rural foram penetrando, aos poucos, características da sociedade industrializada, tais como os ritmos de vida de cariz urbano, a mercantilização da cultura e as pressões do consumo. Novos ordenamentos do tempo e do espaço reflectiram-se na vida das crianças em geral e produziram os seus efeitos no jogo e na brincadeira. Os pais, a seu modo, sentem a aguda consciência das mutações e os desafios à adaptação aos recursos culturais contemporâneos. O confronto com o passado, vivo na memória, revela-se e reforça-se enquanto recurso simbólico, para pensar e ajudar a compreender as transformações e orientar as suas actuações no plano educativo, no que se refere à relação com o mercado de produtos de consumo lúdico

Conscientes dos desafios impostos pelo mercado global, procuram não desviar o agir com os filhos de referências educativas oriundas do passado, contudo interpretadas no seio das condições actuais. Admitem ser impensável educar uma criança hoje como se educava no passado e em tom de brincadeira vão dizendo que “*a criança ia sofrer muito!*” O que não deixa

de ser uma afirmação séria, quando se trata de assinalar as mudanças entre o mundo da infância de há 30 anos com o de hoje. Mudanças que se orientam claramente na direcção de menores privações e na ampliação da capacidade de compra. Enquanto que no passado ter um brinquedo industrializado era algo excepcional, no presente, a norma é possuir um conjunto mais ou menos vasto e variado desses objectos. Não compram em exagero, só para encher a casa de brinquedos ou para satisfazer uma vontade qualquer, pois “*se eles mesmos nem sabem o que é que querem*”. Embora os filhos estejam sempre a pedir, limitam o consumo ao que consideram útil, adequado à idade e bom para a criança. Assim, a compra de brinquedos é, em grande parte, perspectivada no quadro dos seus efeitos para a educação e formação, concretamente no quadro dos seus efeitos principais – a preparação escolar e a actualização tecnológica. De acordo com os conceitos que formulam sobre os objectos que circulam no mercado e com as representações que foram construindo sobre as brincadeiras dos filhos, fazem as aquisições que acham que vão agradar às crianças e que, simultaneamente, servem os seus intuitos educativos, exercendo as mediações necessárias no uso de determinados materiais. Neste último campo, a intervenção dos adultos tem como preocupação o controle do tempo dos filhos nos jogos electrónicos e no computador.

Entre o que faz parte do quadro afectivo e as estruturas sócio-culturais da sociedade mais ampla revelam-se as ambivalências dos pais. Por um lado o *moderno* não é de todo sentido como um progresso em relação aos costumes e à herança acumulada, por outro é tido como uma cultura da vida quotidiana, uma cultura de massas, que não pode ser ignorada. Os pais não são indiferentes à conjuntura de factores relacionados com as transformações das técnicas e das condições ambientais, que alteraram e continuam a alterar, de forma significativa, a cultura e as vivências. A pressão exercida pelos progressos materiais contribui para criar novas sensibilidades perante o mundo e a sociedade, focalizando a tarefa de educar em certos aspectos, nomeadamente na actualização técnica e no proporcionar aos filhos os meios que acham necessários para a sua integração social.

As tradições lúdicas no diálogo com os filhos

A recontextualização das memórias da infância vivida, para além de se reflectir nas representações sobre o universo dos brinquedos e das brincadeiras actuais e nas actuações educativas no domínio lúdico, expressa-se de modo claro no diálogo com os filhos. Os pais procuram dar a conhecer aos filhos como era o viver da sua infância recorrendo a narrações, que apresentam um mundo desenhado por fortes traços de um viver próximo mas ao mesmo tempo distante. As histórias contadas são instrumentos, através dos quais chamam a atenção para a diferença entre o tempo de antigamente e o tempo de agora. Numa vertente educativa, fazem a

entrada das crianças na história local, transmitindo elementos que entretanto foram desaparecendo (tradições agrícolas, festejos, o dia-a-dia da vida do campo, materiais, ...) e explicando as mudanças noutros, que ainda se conservam. Os relatos acontecem no contexto quotidiano, conforme surgem as ocasiões e as oportunidades. Então, naquela hora, enlaçam as histórias de vida e os factos do passado com o momento presente. Assim, procuram construir uma imagem das condições ambientais do seu tempo de criança, onde aparecem as histórias que lhes contavam, as brincadeiras e jogos, os brinquedos que faziam e com que brincavam, os esconderijos das brincadeiras, as traquinices, os trabalhos no campo, as idas para a escola e tantos outros aspectos, cuja lembrança vai sendo despertada pelos acontecimentos diários.

Para os pais, estes relatos sobre o passado são importantes, porque, através deles, os filhos vão conhecendo tradições e costumes que estão a cair no esquecimento, saberes de outros tempos, que mais tarde poderão transmitir e, principalmente, vão contactando com a infância dos pais. As narrativas sobre o passado são também investidas de uma função importante de utilidade, sobretudo, a de chamar a atenção para as diferenças, de sensibilizar e de aconselhar. O mesmo modelo do passado usado para explicar às crianças as vicissitudes da vida, só que, agora, com uma alteração substancial. Os relatos não são uma metáfora para explicar o que não podem ter, mas sim um recurso para lhes lembrar o que têm. A finalidade é revelar o que não tiveram, para que os filhos saibam as dificuldades por que passaram e aprendam a dar valor ao que têm. O chamar a atenção para as diferenças nas condições de vida no passado e no presente dirige-se para os mais diversos aspectos, entre eles, os que estão directamente relacionados com o brincar. Os pais tentam ensinar e demonstrar que para brincar não é preciso gastar dinheiro em brinquedos e que, apesar de não terem tido uma infância fácil, tiveram uma infância alegre e feliz.

A valorização das vivências passadas e a importância de manter vivas tradições, para além de atravessar as histórias contadas aos filhos, materializa-se na transmissão de brincadeiras, jogos e brinquedos. É clara a preocupação em passar aos filhos aquilo com que se entretinham, num contar onde a história dos brinquedos e das brincadeiras aparece cruzada com a própria história de vida.

“Outro dia, o meu marido fez uma fiska para o Marquito. E um carrinho de madeira. Ele disse: o pai brincava muito nisso. Ainda gosta de transmitir, de dizer como brincava, os jogos que jogava.”
(entrevistada)

Ao fazê-lo, retornam ao seu tempo de criança e a *“certas coisas que se faziam mais lindas”*. A saudade acompanha o prazer da transmissão dos jogos, *“que eram mais bonitos do que agora e não eram maldosos e brutos”*, e dos brinquedos que faziam e como era engraçada essa tarefa.

Mais uma vez, constata-se a valorização das tradições lúdicas e a afirmação do intuito de sensibilizar os filhos para modos de brincar saudáveis. Procuram ensinar-lhes outros reportórios lúdicos, como meio de afastá-los da televisão, do computador e da playstation.

Contudo, da parte dos filhos, não sentem muita receptividade às novidades que lhes apresentam. O que faziam todos os dias é tudo aquilo que os filhos nunca viram fazer. Por ser uma novidade, até gostam, mas não dão continuidade.

“Ainda neste Verão tentei ensinar a jogar ao neto (riso), mas não têm jeito! E as brincadeiras, até lhe fiz um elástico com as meias velhas. Depois há outras brincadeiras que não ensinei. Ao mata, isso ela já aprendeu na escola (...) eu já experimentei e eles não querem. Dizem «eu não sou capaz de fazer nada disso!» Ainda lá tentou apanhar os netos. A jogar aos cantinhos, aí, ele ainda jogou um bocadito, mas depois lá passa. Eles não têm interesse.”
(Entrevistada)

A conservação dos bens materiais e imateriais representa para os pais uma luta contra um tempo irreversível e seus efeitos. Vive-se numa época em “alta velocidade de aceleração” (Oliveira, 2003: 14), em que as novas referências estão a expulsar as mais antigas. Sentem a perda de força dos bens culturais tradicionais, o corte com o passado e o “património surge como uma forma de tornar visível, aceitável, a aceleração do presente, o sofrimento de uma sociedade em fuga para a frente” (idem: 21). Diante da realidade, os rituais infantis ligados ao passado são re-equacionados e tornam-se eles próprios cultura. Objectos de cultura a serem visitados em feiras e em eventos festivos dedicados a relembrar, junto das colectividades, formas culturais de outros tempos.

“Eu até já fui uma vez com eles à feira de Santarém. Fazem lá muitos jogos tradicionais, gosto de lhes mostrar esses jogos. Só que hoje em dia é muito difícil nós reconstruirmos para eles, porque esses jogos já não existem. Eu gostei muito de ir mostrar-lhes esses jogos e eles também gostaram. Só que normalmente não têm aquela iniciativa para os fazer como nós fazíamos. Como nós não tínhamos jogos, tínhamos que os inventar. Agora não, eles já têm os jogos e não têm aquela preocupação de os inventar.”
(entrevistada)

A revitalização de práticas e de manifestações culturais associadas à infância acaba inserida num contexto de resistência, em que a sua presença se defronta com uma pluralização de novas referências, espaços e tempos e por aí se desvaloriza, como presença de algo que já é passado e distante da experiência actual. No meio das transformações contextuais, o passado regressa, simbolicamente, como salvaguarda e enquanto quadro estruturante, que serve de recurso para pensar e compreender a intersecção dos diferentes mundos da infância do passado e do presente. O passado emerge como uma narrativa, que está sempre em reformulação e em negociação com o presente. Uma narrativa organizadora e condutora do presente, indicando o que deve ser retido, o que deve ser esquecido, o que deve ser configurado e o que deve ser transmitido. Ao

nível das práticas quotidianas, a memória simbólica dissemina-se, actuando como “uma poética da memória e concomitante esquecimento” (idem: 22).

Conclusão

O estudo dos processos de transmissão da cultura lúdica entre pais e filhos demonstra o valor educativo de espaços e de práticas sócio-culturais no interior das famílias e da própria comunidade, que por vezes são desvalorizados pelo seu estatuto de trivialidade. Permitiu não só desocultar o significado de legados do passado na educação das crianças como expor interpretações e reacções perante as condições ambientais, que circunscrevem o viver das crianças na actualidade. Enuncia a complexidade dos processos de transmissão intergeracionais. Estes aparecem ligados à percepção da temporalidade do legado do passado e à espacialidade constituída pelo projecto de futuro. A transmissão da herança está entretecida com a trajectória de vida, sendo concebida como um património conflitual. Envolve ambivalências, readaptações e, por vezes, a necessidade de rupturas com o passado, como forma de integração e de adaptação ao presente. Um presente que agudiza a consciência das condições de recepção, entre as quais se encontram as resistências impostas pelos processos contemporâneos de socialização. O educativo e o questionamento do seu sentido são colocados num espaço de subjectivação e estetização da vida quotidiana, um espaço onde a relação entre o desenvolvimento dos afectos e as pressões do mundo contemporâneo se traduz, por vezes, num conflito entre “o dever de memória e a necessidade de esquecer” (Augé, 2007: 104).

Surge ainda um segundo contributo deste estudo, relacionado com a abordagem à herança cultural nas brincadeiras de infância no quadro da história oral. Este recurso metodológico apresenta-se como um meio que viabiliza o conhecimento do património construído e preservado e do evoluir da história local. Ficam-se a conhecer legados culturais e afectivos, sob a forma de jogos, conhecimentos, rituais, palavras e gestos, que marcam a intensidade da relação do passado com o presente; os bens que uma geração sente necessidade de transmitir às gerações seguintes, bens esses significativos para o entendimento do que foi a comunidade no passado, o que ela é no presente e pode ser no futuro.

Os contributos deste estudo conduzem-nos às múltiplas dinâmicas sociais e culturais desencadeadas nos espaços educativos informais e deixam antever as potencialidades de propostas pedagógicas desenvolvidas na área da herança cultural, para o aprofundar da relação escola-família-comunidade. Projectos educativos, neste domínio, fazem apelo à participação de diferentes actores e ao estabelecimento de redes de comunicação entre as várias instâncias socializadoras das crianças, imprescindíveis à criação de um conceito abrangente de educação, comprometido com a qualidade das relações da escola com os contextos em que se inscreve,

com o conhecimento mais informado do meio e com uma intervenção fundamentada nesse meio. Em simultâneo, constituem-se como um poderoso factor de enriquecimento cultural das populações e dos processos de educação das crianças, numa valorização constante das referências produzidas no exterior da escola, mas que entretanto são trazidas para o seu interior através dos alunos.

Referências bibliográficas

Afonso, A. (1989). “Sociologia da educação não escolar: reactualizar um objecto ou construir uma nova problemática?”. In A. J. Esteves. *A sociologia na escola: professores, educação e desenvolvimento*. Porto: Afrontamento, pp. 81-96.

Augé, M. (1994). *Pour une anthropologie des mondes contemporains*. Aubier: Flammarion.

Augé, M. (2007). *Para que vivemos*. Lisboa: 90 Graus.

Barthes, R. (1978). *Mitologias*. Lisboa: Edições 70.

Bernet, J. (1998). *La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y educación social*. Barcelona: Ariel.

Canário, R. (2000). “A escola, a autonomia e a `territorialização` da acção educativa”. *Aprender*, 23, pp. 25-31.

Caparelli, S. (1997). “A emergência da criança no espaço do consumo”. In Garcia, C. [et al]. *Infância, cinema e sociedade*. Rio de Janeiro: Raval.

Castro, L. (1998). “Uma teoria da infância barbarizada”. In Castro, L. (org.). *Infância e adolescência na cultura do consumo*. Rio de Janeiro: NAU.

Correia, J. A. (1999). “Relações entre escola e comunidade: da lógica da exterioridade à lógica da interpelação”. *Aprender*, 22, pp. 125-134.

Correia, J. A. (2001). “A construção científica do político em educação”. In *Revista do departamento de Teoria e Prática da Educação*, nº 9. Vol. 4, UEM, pp. 71-95.

Hobsman, E., Ranger, T. (orgs). (2002). *A invenção das tradições*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Jorge, V. O. (2003). “Breve apresentação do autor e do seu livro. Perda da transcendência e ‘fuga em frente’ na civilização moderna”. In Marc, G. *A Política do Património*. Porto: Campo das Letras, pp. 7-26.

Sarmiento, M. (2002). *Imaginário e culturas da infância*. Texto produzido no âmbito das Actividades de Projecto “As marcas dos Tempos: a interculturalidade nas culturas da infancia”, Projecto POCTII/CED/49186/2002, financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia. (Disponível na Internet)

http://cedic,iec.uminho.pt/Textos_de_Trabalho/textos/encruzilhadas.pdf

Sarmiento, M.(2004). “As Culturas da Infância nas Encruzilhadas da 2ª Modernidade”. In Sarmiento, M., Cesariana, A.(orgs.). *Crianças e Miúdos. Perspectivas Sócio-Pedagógicas da Infância e Educação*. Lisboa: Edições Asa, pp. 9-34.

Velho, G. (1981). “Observando o familiar”. In: Velho, G. (org.). *Individualismo e Cultura: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, p.120-131.