



Artigo

# Da Violência aos Conflitos e à Participação no Recreio Escolar: Retratos de Concepções e Práticas de Género entre Crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico

## Elsa Alves

Professora do 1.º Ciclo do Ensino Básico e Doutorada em Ciências da Educação pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP)

elsa.m.alves@gmail.com | ORCID 0009-0001-9482-4494

## Manuela Ferreira

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, CIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas - e GEPICE – Grupo de Estudos e Pesquisa Infâncias, crianças e educação (CNPq/Br)

manuela@fpce.up.pt | ORCID 0000-0003-4512-1669

## Resumo

Nas sociedades contemporâneas, entre discursos contraditórios que ora afirmam a agência e participação das crianças, ora as suas vulnerabilidades face a riscos e perigos, a mediação da infância tem associado a noção de risco infantil à violência e ambas à escola, generalizando a ideia de que “todos” os recreios e “todos” os conflitos são violentos. Esta visão adulta preceitua análises que incluam, também, as perspetivas das crianças acerca das suas experiências no recreio escolar. Tendo em conta contributos da Sociologia da Infância, Estudos de Género e Estudos das Violências



e dos Conflitos Escolares, e na análise de dados etnográficos com crianças de uma turma do 4º ano de escolaridade no recreio de uma escola privada e urbana i) apresentam-se as situações conflituais ali ocorridas; e analisam-se ii) as suas concepções de violência e conflito; iii) episódios conflituais intergénero e sentidos atribuídos e iv) as competências sociomorais e políticas mobilizadas quando lidaram com eles e os resolveram. Os resultados apontam a presença de conflitos intergénero com sentidos vários, sobressaindo os de injustiça e de provocação; de concepções infantis de violência e conflito recobrando significados e sentidos polissémicos e interrelacionados e de práticas para lidar e resolver conflitos assentes na argumentação, diálogo, alianças, bem como no afastamento e exclusão, estando em jogo competências sociomorais e políticas essenciais à participação na vida social e exercício da cidadania.

**Palavras-chave:** Crianças; Recreio escolar; Género; Conflitos; Participação.

## Abstract

In contemporary societies, among contradictory discourses either affirm children's agency and participation or their vulnerability to risks and dangers, the mediatisation of childhood has associated the notion of child risk with violence and both with school, generalising the idea that 'all' playgrounds and 'all' conflicts are violent. This adult view calls for analyses including children's perspectives on their experiences in the school playground. Supported by the Sociology of Childhood, Gender Studies and Studies of School Violence and Conflict, and the analysis of ethnographic data with children from a 4th grade class in the playground of a private urban school will be presented i) conflict situations that occurred there; and analysed ii) their conceptions of violence and conflict; iii) intergender conflict episodes and the meanings attributed to them and iv) the socio-moral and political competences mobilised when they dealt with and resolved them. The results point to the presence of gender conflicts with various meanings, especially those of injustice and provocation; children's conceptions of violence and conflict covering polysemic and interrelated meanings and practices for dealing with and resolving conflicts based on argumentation, dialogue, alliances, as well as distancing and exclusion among children, with socio-moral and political competences at stake that are essential for participation in social life and exercising citizenship.

**Keywords:** Children; School playground; Gender; Conflicts; Participation.



## Introdução

Afetado pelas aceleradas mudanças económicas, políticas, sociais e culturais que vêm ocorrendo à escala global nas sociedades contemporâneas ocidentais, e que se fazem sentir nos quotidianos familiar e educativo locais, o processo de construção social da infância enfrenta discursos contraditórios que valorizam ora as competências, a agência e a participação das crianças, ora as suas vulnerabilidades e os riscos e perigos em que incorrem, carecendo, por isso, de maior vigilância, controlo e proteção. Para esta visão dicotómica da infância, em muito têm contribuído os discursos mediáticos difundidos desde 1980, e intensificados nas décadas seguintes, quando transformações económicas, sociais e políticas favoreceram a convergência de interesses comerciais em notícias envolvendo crianças com o interesse social pela infância renovado com o Ano Internacional da Criança (1979) e a aprovação da Convenção dos Direitos da Criança (1989). Neste contexto, e nos modos como certas facetas da infância escolar têm sido descritos e divulgados pelos media, a noção de risco infantil foi associada à de violência e ambas à escola – veja-se o caso paradigmático do recreio escolar enquanto arena da violência entre crianças, e desta definida como bullying. A infância assim retratada como perniciosa e maléfica; as relações entre crianças como conflituosas, hostis e violentas e a escola como um contexto de risco, propenso à violência, tornaram o tema da violência escolar um problema social merecedor de atenção, estudo e intervenção (Sebastião, 2010).

Este retrato generalizado da violência escolar tem vindo, no entanto, a ser contestado por pesquisas internacionais e nacionais das Ciências Sociais, cujos resultados expõem a descoincidência e sobre-representação entre dados veiculados pelos media e pelas estatísticas oficiais (Debarbieux, 2007; Sebastião, 2010). Em Portugal, Sebastião, Alves, Campos e Correia (2008), reiteraram que as conceções usadas para informar o tema careciam de análises sustentadas na investigação teórica e empírica, identificando alguns paradoxos a considerar. À ideia da escola como contexto crescente de violências incontroladas, o confronto com o desconhecimento das suas dimensões, contornos e oscilação no tempo expõe a falta de uniformização nos critérios e categorias selecionadas, impedindo a produção de uma visão prudentemente objetiva da extensão e evolução do fenómeno (Idem, p. 386). À ideia das recentes situações de violência escolar, sinais de degradação da escola pública e das condições de ensino-aprendizagem, contrapõem que aquela



“corresponde a um fenómeno que sempre fez parte integrante do sistema educativo desde a sua origem, ainda que possa assumir hoje em dia contornos diversos de outras épocas” (Idem, p. 386). E, ainda, que a expressão ‘violência na escola’, dúbia e usada em situações muito díspares, em graus de gravidade, contornos e atores, carece especificação do seu significado (Idem). Mais recentemente, desde o letivo de 2019/2020, também o Plano de Prevenção e Combate ao Bullying e ao Cyberbullying: Escola Sem Bullying. Escola Sem Violência, implementado pelo Ministério da Educação (2024, 6 de novembro), reforça a afirmação de que a grande maioria dos alunos e das alunas não se envolve diretamente em comportamentos de bullying nem de cyberbullying, na escola.

Não sobrestimar nem menosprezar a problemática da violência entre pares nos recreios escolares requer então aprofundar o conhecimento sobre os atos e contextos em que se produz, introduzindo nessa análise as consequências da modernidade avançada e seus efeitos na transformação dos universos infantis, incluindo as concepções, práticas e sentidos que lhes atribuem as próprias crianças. Trata-se de romper com os discursos adultos dos recreios enquanto arenas violentas e/ou palcos para a violência, para os reequacionar, situar e compreender na rede das relações, culturas e sociabilidades infantis.

Do ângulo da Sociologia da Infância, dos Estudos de Género e Estudos das Violências e dos Conflitos em contexto escolar, este desafio implica começar por assumir que as crianças são seres sociais genderizados semelhantes aos demais humanos, possuidoras de interesses diferentes e divergentes, e poderes desiguais, que procuram afirmar e fazer valer em determinados momentos, sendo igualmente capazes de reconsiderar e negociar posicionamentos e encontrar compromissos comuns (Alves, 2024; Alves & Ferreira, 2023; Ferreira, 2004; 2016; Rayou, 2007). Implica, ainda, admitir que a crescente diversidade e heterogeneidade social de crianças concentradas na escola encontra nos recreios um espaço-tempo suscetível de potenciar o enfrentamento de discordâncias e oposições, geradores, antes de mais, de situações conflituais (Alves, 2011; 2024; Alves & Ferreira, 2023; Ferreira, 2016; Sebastião, 2010). Conflitos sociais entre crianças, não são, pois, necessária e diretamente, sinónimos de violência – uma ação intencional, dirigida, reiterada, gratuita e exacerbada, baseada em relações de poder assimétricas em desfavor das vítimas -, ainda que possa escalar para tal. Importa então repensar os conflitos infantis como processos interativos em cujo curso estes eclodem, desdobram e terminam. Ligando-se ao mundo social e à vida, estas



conflitualidades situadas narram as dinâmicas relacionais em que se sustentam e, nisso, a construção de relações de género e de competências socioemocionais, sociomorais e políticas imprescindíveis à participação, enfatizando um outro lado, positivo e potente, dos conflitos entre crianças.

Baseadas numa etnografia com crianças do 4.º ano de uma escola privada, urbana, que visou compreender as suas significações e sentidos acerca de conflitos ocorridos no recreio, (i) apresentam-se as situações conflituais ali ocorridas, e analisam-se (ii) as suas conceções de violência e conflito, (iii) episódios conflituais intergénero e sentidos atribuídos; e (iv) as competências sociomorais e políticas mobilizadas quando lidaram com eles e os resolveram. Por fim, repensam-se os aportes das experiências conflituais para discutir a participação infantil na vida escolar e o papel adulto como mediador e garante da equidade e justiça naquelas relações, evitando a escalada do conflito para a violência.

### **Da Violência aos Conflitos Escolares, Crianças e Participação - Coordenadas Teórico-Conceptuais**

Com a democratização e massificação da escola pública, e alargamento da escolaridade obrigatória, as comunidades educativas atuais passaram a concentrar no mesmo espaço-tempo crianças-alunos, raparigas e rapazes de várias idades e com diferentes biografias, experiências, valores, culturas porque oriundas/os de grupos sociais muito diversos e desiguais. Espelhando a sociedade, esta diversidade e desigualdade biosociocultural na escola afeta as relações que ali acontecem, facilitando o espoletar de conflitos a qualquer momento e, em dadas situações, a sua escalada para violência. Daí que se os conflitos integram o quotidiano escolar, as crianças passarão, presumivelmente, pela experiência de conflitos.

Entende-se por conflito - do latim *conflictus*, do verbo *confligo*, ere, significa chocar, e o termo *conflictatio*, onis designa ação de chocar; disputa ou ação de lutar contra (Dicionário Houaiss, 2001) -, toda a diferença de interesses, posições, aspirações, saberes e poderes inerente ao viver em sociedade (Sebastião, 2010, 2013). Componente das interações da vida social, dos processos de socialização e de participação social, os conflitos traduzem problemas de comunicação entre atores quando estes não conseguem expressar adequadamente os seus próprios interesses ou têm



dificuldades em compreender os dos outros. Já o termo violência pressupõe a ação deliberada de um ator ou grupo sobre outro(s), seja pelo uso da força física ou pressão psicológica, afetando a capacidade de (re)agir de quem a sofre, e minando e agravando a sua vulnerabilidade e desproteção. Estas relações de poder claramente assimétricas em detrimento da vítima, e em que a coação é imperativa e se pretende irreversível, visam constituir uma condição de dominação (Sebastião, 2013). Conceções de violência tendem a agravar-se quando, indiferenciadamente, é tornada sinónimo do conceito de agressividade - do radical 'agressivo', cuja etimologia remete para "radical do participio passado do verbo latino *aggredi*' ir para; aproximar-se; brigar com; atacar' retomado sob a forma *agress- + -ivo* (Dicionário Houaiss, 2001). Oriundas da Biologia e da Etologia, da Genética e da Medicina, e da Psicologia, as grandes abordagens acerca dos conceitos de violência e agressividade, tal como o de infância/criança, surgidas entre o final do século XIX e ao longo do século XX, alimentaram o debate natureza/cultura; o primeiro polo enfatizando as determinações de uma 'natureza humana' iminentemente biológica, inata, instintiva, e, portanto, extraclassista, a-histórica e universal; o segundo polo, enfatizando a multicausalidade, multidimensionalidade, indeterminação e interdependência biossociocultural, ambiental e histórica do ser humano como fenómeno complexo e total compreende-o, e à sua humanização, como processos inacabados de contínua construção social e aprendizagens situadas.

Ora, no interior da escola – essa estrutura de reprodução social das representações, estereótipos e ideais dominantes de classe, sexo/género, raça/etnia, geografia... -, os espaços-tempos dos recreios - contextos de educação informal com escassa intervenção adulta no controlo e mediação de restrições, incluso as gramáticas de género da sala de aula e de casa -, abertos à convivialidade e à socialização entre crianças, reúnem condições suscetíveis de favorecerem a presença de conflitos: relações mais simétricas entre si, maior liberdade de movimentos, escolha e decisão acerca de o quê, com quem, onde e como participar com outros para trocar e fazer circular informações, objetos, gostos e comportamentos diversos, auto e hetero, regulando a sua participação segundo regras, normas e valores (re)produzidos nas suas rotinas culturais (Corsaro, 1997; Delalande, 2001; Ferreira 2004; 2016). Neste imbricado relacional, e atestando que as crianças enquanto atores sociais competentes nem sempre partilham interesses ou códigos comuns, e fazem usos diferenciados dos seus interesses e poderes relativos, coexistem conflitos verbais e físicos em que igualmente jogam a sua constituição como crianças e como crianças



posicionadas em função de marcadores sociais de gênero, idade, classe social, raça/etnia, geografia, etc. Aí, em função do status no grupo, encontrar diferentes modos de agir em relação aos outros e de participar nas rotinas das culturas de pares permite-lhes experimentar, negociar, pôr à prova e confirmar as suas relações, identidades e performances enquanto raparigas e rapazes, e ser reconhecido como tal no grupo, ou não (Ferreira, 2004; Paechter, 2009; Pereira, 2012; Thorne, 1993). Masculinidade e feminilidade não são propriedades inatas nem naturais, mas aprendidas, plurais, heterogêneas, “constantemente retrabalhados e reconfigurados, além de encenados para o self e para os outros” (Paechter, 2009, p. 4). Ao assumirem “papéis de gênero de formas múltiplas e contraditórias, acomodando-se e resistindo-lhes simultaneamente” (Francis, 1998, p. 5), raparigas e rapazes desfiam visões fixistas da genderização como separação e oposição entre umas e outros. E, também, da dicotomização genderizada dos conflitos, tendente a romantizar e/ou vitimizar as primeiras porque submissas, bondosas, empáticas, moderadas, recatadas, sem poder nem status, e demonizar e esconjurar os segundos porque agressores, brutos, ameaçadores, agressivos e violentos socorrendo-se de motivos machistas, homofóbicos e racistas (Ferreira & Tomás, 2022; Paechter, 2009; Singer & Doornenbal, 2006).

Visões mais complexas das interrelações de gênero, atentas às diferenças e desigualdades que permeiam as relações inter/intragêneros feminino e masculino, pluralizando-as, bem como o trabalho em zona de fronteira de gênero (Ferreira, 2002; 2004), são pertinentes para reconsiderar os conflitos entre crianças. Vários estudos em que gênero e infância dialogam, ao analisarem a diferenciação e exclusão social entre raparigas mostram como, ao construírem sequências de oposição prolongadas, estavam ativamente à procura de conflitos e pretextos para ridicularizarem os pares nas suas brincadeiras (Ferreira, 2004; 2016; Goodwin 2002; Paechter, 2009; Thorne, 1993). O mesmo com processos contínuos de formação de alianças para competirem entre si sobre quem era amigo de quem e quem era excluído de acordos de amizade; com conversas longas sobre outras raparigas ausentes, ou com o sancionamento das que agiam diferentemente (Idem). Já nas relações entre rapazes propendem a considerar que agridem e são mais agredidos do que as raparigas (Singer & Doornenbal, 2006) e que também experienciam, com mais frequência, condutas mais violentas. As agressões mais habitualmente identificadas como sendo as praticadas por rapazes são as físicas e as ameaças, embora também se envolvam em agressões verbais, socorrendo-se de motivos homofóbicos e racistas (Idem).



Pode então dizer-se que os conflitos são tão centrais nas relações dos grupos de pares quanto o brincar, conversar ou trocar ideias consonantes: ambos são indissociáveis dos processos de socialização entre crianças, da construção e expansão da(s) sua(s) cultura(s) e da sua (re)organização como grupo social internamente diferenciado e desigual (Corsaro, 1997; Ferreira, 2004; 2016). Daí que nas culturas infantis, se as relações de partilha e cooperação são oportunidades de crescimento e enriquecimento mútuo, o mesmo acontece com os conflitos por possibilitarem quer a expressão e confrontação das diferenças e dos limites de si e perante o outro, quer alternativas para a sua resolução – não por acaso, geralmente elas os resolvem entre si, umas vezes a/o conflituante tomando a iniciativa de abandonar a interação; outras, afastando-se fisicamente para ensaiar reentradas mais oportunas e adequadas às circunstâncias e circunstantes; outras, lembrando regras e acordos prévios e/ou ajustando-os; outras, propondo nova ação ou recomeço (Idem). Fazendo a paz e fazendo conflitos, aprendem, assim, a observar e a escutar outros, a identificar discrepâncias e exercitar o sentido crítico, a tomar iniciativas e a saber esperar, a auto/hetero regular afetos e a fortalecer alianças interpessoais, a argumentar, justificar e a negociar, mediar, a distinguir o fundamental do supérfluo, a optar e tomar posição; a procurar alternativas e a saber abdicar, a construir consensos e respeitá-los, adquirindo alinhamentos positivos entre pares, maior auto/hetero conhecimento e consciência, senso de compromisso e de justiça, de reconhecimento e respeito pela diferença (Rayou, 2007; Singer & Doornenbal, 2006). Isto é, acionando competências sociomoraes e políticas, baseadas em princípios de relação, diálogo e justiça (Rayou, 2007). Daí, os conflitos entre pares serem contextos igualmente cruciais de construção de competências-chave para participar na vida coletiva, aprendendo a praticar a cidadania.

### **Uma Pesquisa com Crianças: Método**

Reconhecendo que as crianças, como os demais humanos, não existem sem produzirem ideias, ações e sentimentos acerca de si, dos outros e do mundo, e entendendo que as noções de conflito e violência são construtos sociais acerca dos quais tanto elas como adultos poderão não ter as mesmas interpretações, o posicionamento epistemológico, metodológico e ético da pesquisa realizada inscreveu-se no paradigma interpretativo e traduziu-se na construção de uma etnografia





com crianças. Ou seja, tratou-se de compreender a compreensão das crianças a fim de conhecer os significados das suas concepções e ações (Ferreira, 2004; 2010). Em causa esteve o desafio de romper com perspectivas adultocêntricas para, mediante a observação participante, conhecer por 'dentro' as práticas culturais infantis no recreio escolar (Idem). Isto é, partir da interpretação e compreensão da densidade relacional e de significados culturais (re)(co)construídos pelos atores nas suas ações sociais, especialmente as conflituais, para desvelar nexos de sentido e sua variabilidade nas interrelações idade, género, sociabilidades, poderes e status entre pares.

### *Participantes*

As 16 crianças em estudo partilhavam traços de grande homogeneidade social: eram oriundas de famílias que apresentavam uma estrutura co-residente, vivendo em famílias de tipo conjugal, compostas por um casal heterossexual e seu/sua(s) filho/a(s). Os elevados níveis socioeconómico e cultural, associados aos da habitação e área de residência, bem como o fácil acesso e usufruto de bens de consumo cultural destinados à infância, posicionava estas famílias em grupos de estratos sociais médio/alto. O mesmo acontecia com os seus percursos institucionais: constituíam uma turma do 4º ano de escolaridade pela primeira vez e eram “veteranas” (Ferreira, 2004) na escola: ali estavam desde o início da sua escolaridade, estando familiarizadas com as rotinas e regras institucionais e com o(s) grupo(s) de pares.

As idades, compreendidas entre os 9 e 10 anos, a par dos atributos físicos e o género constituíam os traços de heterogeneidade deste grupo de crianças, sendo identificáveis dois grandes subgrupos: o feminino, constituído por 9 raparigas - 3 com 9 anos e 6 com 10 anos -, e o masculino, por 7 rapazes - 3 com 9 anos e 4 com 10 anos.

### *Espaço e tempo de observação – critérios*

Fortes constrangimentos de tempo e de acessibilidade de uma das investigadoras implicaram a realização da pesquisa na escola “Crescer com saber” onde exercia funções docentes – uma escola privada e urbana. Nesse sentido, e com o propósito de contornar a sobreposição de papéis como adulta, professora e investigadora, a observação participante incidiu nas crianças que nunca



tinham sido suas alunas e circunscreveu-se aos espaços-tempos do recreio, durante o intervalo de almoço, diariamente, pelo período de 4 meses.

### *Instrumentos e procedimentos*

Na etnografia, a etnógrafa assume-se como o principal instrumento da pesquisa (Graue & Walsh, 2003) – é ela e através das relações que vai estabelecendo com as crianças que realiza a observação participante e o seu registo, e com isso, se vai tornando cada vez mais habilitada para interpretar os sentidos das suas ações, neste caso, detetar, acompanhar e compreender o significado dos conflitos havidos durante o recreio escolar. Assim sendo, no trabalho de campo, no papel de observadora a descoberto e numa posição periférica (Ferreira, 2004; 2010), registaram-se as suas interações nos diversos espaços do recreio, envolvessem conflitos ou não, ou crianças mais novas. Este critério de observação foi útil para identificar conflitos, já que muitos ocorriam no curso da ação e não no início. Divergências pontuais sem evolução para conflito nem obstrução do curso da ação foram interpretadas apenas como ‘potencialmente conflituais’. Assumiram-se como interações conflituais aquelas em que, a dado momento, irromperam divergências, disputas verbais e/ou confrontos físicos, por vezes combinando-se, que levaram à suspensão da ação mesmo que seguidamente esta prosseguisse sendo resolvida e finalizada, ou abortasse. Nesse registo detalhado das circunstâncias e acontecimentos, incluiu-se, sempre que possível, as expressões verbais e não verbais dos atores, preservando as particularidades linguísticas e fonéticas dos diálogos, dos gestos, reações e emoções próprios da comunicação infantil. As conversas informais e informações de informantes privilegiadas/os tal como os pedidos de esclarecimento às crianças, foram fundamentais para confrontar interpretações com as delas e obviar o adultocentrismo.

O registo ‘a quente’ do observado, revisto e complementado com novas informações no final do dia, permitiu reconstituí-lo em narrativas etnográficas que se inscreveram no “diário de campo”. Estas foram sujeitas à análise de conteúdo considerando os eixos ‘género’ e ‘idade’ e suas combinações – relações intragénero, só raparigas e só rapazes, mais velhas/os e mais novas/os e relações intergénero raparigas e rapazes, mais velhas/os e mais novas/os -, e os eixos ‘ausência de conflitos’ ou ‘presença de conflitos’ (ver Tabela 1).

**Tabela 1**

*Total de Interações no Recreio por Relações Género e Idades e Presença ou Ausência de Conflitos – Síntese*

EPISÓDIOS INTERATIVOS	RELAÇÕES DE GÉNERO E IDADE						TOTAL
	Intraetárias			Interetárias			
	F	M	F/M	F	M	F/M	
Total de interações observadas	300			118			418
Ausência de conflitos	129	78	93	18	40	60	354
Potencialmente conflituais	6	6	4	1	2	2	22
Presença de conflitos	9	4	13	3	4	9	42

Legenda: F – raparigas; M – rapazes; F/M – raparigas e rapazes

Apurado o corpus específico dos conflitos no recreio da escola, totalizando 42 (ver Tabela 1), este foi sujeito à análise de conteúdo visando apreender os seus sentidos subjetivos, tendo-se privilegiado a construção de categorias emergentes.

Cientes das limitações de qualquer método de pesquisa a triangulação metodológica alargou-se a um inquérito por questionário preenchido pelas crianças. O inquérito incluía perguntas fechadas (Perceção dos alunos/alunas sobre os conflitos escolares, Perceção dos alunos/alunas sobre a resolução de conflitos escolares, O que sentes?); mistas (Os motivos dos conflitos, O que pensas?) e abertas (Sinónimos e Antónimos das palavras conflito, agressão e violência). Se as perguntas fechadas visaram apreender os seus posicionamentos face a situações, razões e resoluções hipotéticas de conflitos escolares, as perguntas abertas visaram recolher as suas conceções sobre conflito, agressão e violência. Também estes dados foram submetidos à análise de conteúdo qualitativa e quantitativa.

Este texto foca apenas o grupo das 9 raparigas e 7 rapazes de 9/10 anos da turma do 4º ano da escola 'Crescer com saber'. As análises que se seguem circunscrevem-se às respostas sobre sinónimos e antónimos das palavras 'conflito', 'agressões' e 'violência', integrante das perguntas abertas dos inquéritos, e aos registos de observação de conflitos (ver tabela 1).

Em todas as opções e procedimentos metodológicos usados na recolha e análise dos dados respeitaram-se os princípios éticos das pesquisas com crianças, no início, decurso e final - foram



explicitados os objetivos, expectativas e perspectivas da pesquisa em reuniões com os responsáveis da escola, com os(as) encarregados(as) de educação das crianças e com as próprias crianças. Todas/os as/os envolvidas/os deram o seu consentimento informado de forma unânime e voluntária.

## **Conflitos no Recreio Escolar e Construção de Relações Intergénero - Retratos**

### *Situar os conflitos no recreio escolar*

Contrariando o discurso mediático da violência nos recreios escolares, o primeiro retrato do recreio da escola "Crescer com saber" revela-o, predominantemente, como não conflitual (ver Tabela 1): raparigas e rapazes, separados ou juntos, participaram em jogos de movimento com regras (futebol, escondidas, "cadeirinhas", "mata", etc.); jogos de mesa com regras (matraquilhos, bilhar); brincadeiras de "faz-de-conta" ou com jogos eletrónicos, escreveram ou conversaram. Mostrando até que ponto, e independentemente do género, as competências sociais das crianças são acionadas em nome de um bem comum, este retrato expressa dois dos valores essenciais das culturas de pares infantis: desenvolver ações comuns com os outros e a ludicidade (Corsaro, 1997).

Um segundo retrato deste recreio mostrou a importância das relações eletivas entre pares, pautadas em semelhanças de género e etárias, mas diferentemente: a maioria dos episódios observados envolveu as/os mais velhas/os (9/10 anos), e aí sobressaíram as relações intragénero femininas (129); as intergénero, entre raparigas e rapazes (93), e as intragénero masculinas (78) (ver Tabela 1). Estas separações idade-género pelas próprias crianças, dão conta de redes de sociabilidade nos grupos de amigos, geralmente, elementos do mesmo sexo (Ferreira, 2004). Não obstante, esta dicotomia "não aponta para um desinteresse de um género pelo outro" (Delalande, 2001, p. 152), havendo muitos momentos em que raparigas e rapazes estiveram juntos (ver Tabela 1) - isso permite compreender como elas e eles criaram relações de proximidade e/ou afastamento, definindo fronteiras de género opostas e separadas ou, inversa e alternativamente, as desmantelaram ou transgrediram circulando entre elas (Ferreira, 2004; Thorne, 1993).

Estes processos da construção social de género tornaram-se particularmente visíveis quando rebentaram conflitos no recreio desta escola, apesar da sua pouca expressão (42, ver tabela 1). Assim, um terceiro retrato dos conflitos indica que tenderam a ocorrer entre pequenos grupos



genderizados das mesmas idades, a maioria nas relações intergénero - raparigas e rapazes (13); depois, intragénero feminino (9) e, por fim, intragénero masculino (4) (ver Tabela 1). Mais idade e experiência social não parecem ser, então, expressões de maior competência face a diferenças e diversidades como as de género. A conflitualidade intergénero é importante na performance de género: é na interação que raparigas e rapazes apre(e)ndem os 'como' diferenças, semelhanças e desigualdades de género vão sendo (re)construídas e (re)negociadas quotidianamente (Ferreira, 2004; 2016; Pereira, 2012). Já os conflitos mais frequentes entre raparigas expõem a estereotipia de género que os associa aos rapazes e a comportamentos confrontativos, de afirmação de si pela força e poder.

Um quarto retrato da espacialidade dos conflitos no recreio<sup>1</sup> localiza-os na área aberta - espaço livre (36) e campo de futebol (15) -, e na área fechada - sala do 4º ano, sobretudo nos fundos (36) -, em todas as combinações das relações de género, mas com destaque entre raparigas e rapazes (ver Tabela 2). Na área aberta do recreio, os conflitos ocorreram em jogos de movimento com regras, como futebol e o "mata" (30); jogos de mesa com regras, como matraquilhos e bilhar (12), envolvendo, sobretudo, raparigas e rapazes (14 e 6, respetivamente) . Também no banco e no tanque de pedra, usados para brincar ao faz de conta, a maioria dos conflitos (12) envolveu relações intergénero (7). Já na sala do 4º ano, as conversas e o brincar ao 'faz de conta' foram as atividades mais conflituais (13 e 7, respetivamente)<sup>2</sup>, destacando-se as relações intergénero (6 conflitos em conversas e 4 em brincadeiras ao faz de conta).

Um quinto retrato dos conflitos no recreio escolar realça a pluralidade das suas principais causas e sentidos, interpretados em torno de 4 características com recorrência desigual (ver Tabela 3): os mais frequentes geraram-se e desenvolveram-se em torno de *(in)justiças* várias em que estiveram em causa a deteção, denúncia e discussão em torno do (in)cumprimento das regras do jogo e de regras e valores sociomoraes de (des)honestidade e (des)respeito.

<sup>1</sup> O recreio dispunha de uma área aberta - um espaço livre, marcações de campo de futebol, um tanque e um banco de pedra - e outra fechada – sala de jogos e sala do 4º ano – e dele acedia-se à cantina, casa de banho e edifício das salas de aula.

<sup>2</sup> Escassos conflitos na *sala de jogos* devem-se às mesas de bilhar e de matraquilhos terem sido usadas no espaço aberto (ver Tabela 2).



Tabela 2

Conflitos das Crianças no Recreio por Locais e Género – Síntese

RELAÇÕES DE GÉNERO	Locais do Recreio												TOTAL <sup>3</sup>	
	Recreio – área aberta										Sala do 4º ano	Sala de jogos		WC
	Área livre	Campo futebol	Tanque pedra	Banco pedra	Fundos do recreio	Entradas			Janela edifício					
						Sala 4º	Cantina	WC						
Entre raparigas	12	5	1	1	3	1	2	1			15	1	2	44
Entre rapazes	8	3							1		4			16
Rapazes e raparigas	16	7	1	1				2			17	3		47
Total	36	15	2	2	3	1	2	1	2	1	36	4	2	107

Seguiram-se os conflitos que envolveram *provocações* inusitadas, mas recorrentemente, dirigidas a determinados indivíduos ou grupos visando o seu vexame público, intimidação, ameaça, exclusão da ação em curso. Com menor frequência, os conflitos por *disputas pela posse de objetos* incidiram em recursos materiais limitados, geralmente pertença da escola – bola de futebol, mesas de bilhar e de matraquilhos -, a partilhar no tempo escasso do recreio, quando alguém procurava tomar sua posse e controlo, mantendo-o só para si e/ou aliados/as. Os conflitos por *investida física* dirigida a outrem assentaram em ações-reações de afirmação de poder por confronto e exibição de força físicos visando fechamento ou exclusão da/o visada/o. Sem serem impermeáveis, num mesmo episódio podem coexistir vários destes tipos de conflitos, em momentos e com intensidades diferentes.

<sup>3</sup> Discrepâncias entre totais das tabelas 2 e 1 (com 42 interações conflituais), decorrem de um mesmo episódio poder ter ocorrido em vários espaços, e incluído, portanto, mais do que uma atividade.

**Tabela 3***Tipos de Conflitos e Principais Causas e Sentidos por Género – Síntese*

Tipos de conflitos	RELAÇÕES DE GÉNERO			Total
	Relações Intraetárias (9 e 10 anos)			
	Raparigas	Rapazes	Raparigas e Rapazes	
(In)justiças	3	1	5	9
Provocações	2	2	7	11
Disputa pela posse de objeto	2		3	5
Investida física	2	1	-	3
Total	9	4	15	28

Os conflitos em torno de provocações e de injustiças aconteceram em todas as combinatórias das relações de género. Já os conflitos assentes em disputas pela posse de objetos só ocorreram ou entre raparigas ou entre rapazes e, pontualmente, um conflito por investida física entre rapazes (ver Tabela 3).

Na sequência dos 5 retratos que situam os conflitos no recreio da escola “Crescer com saber” e suas conexões com as relações de género, avança-se para a compreensão da sua processualidade, e de como raparigas e rapazes ‘fazem’ género nessas narrativas.

#### *‘Conflito’, ‘agressão’ e ‘violência’ – conceções das raparigas e rapazes*

Desafiadas a imaginar que iriam contribuir para a elaboração de um Dicionário de Sinónimos e Antónimos da Língua Portuguesa, as crianças expressaram essas suas significações para as palavras ‘agressão’, ‘conflito’ e ‘violência’ (ver Tabela 4 e Tabela 5).

À semelhança dos adultos, os sinónimos referidos pelas crianças, maioritariamente as raparigas, plurais e frequentemente intercambiáveis, deram conta das dificuldades em explicitar singularidades para cada um dos conceitos, percebendo-se o uso dos mesmos termos para conceitos diferentes e a ausência do uso do sinónimo bullying (ver Tabela 4). “Guerra”; “dar tiros”; “murros”; “bulha”; “pancadaria”; “dar pontapés”, alguns dos sinónimos de modos de expressão física, foram usados indiferenciadamente nos 3 conceitos e por ambos os géneros, aludindo tanto aos media como à sua experiência quotidiana atual, num vocabulário comum e prosaico para descreverem tais comportamentos e ações sociais.

**Tabela 4***Conceções das Crianças - Sinónimos de Conflito, Agressão e Violência*

Conceções das crianças		CONCEITOS						Total
		Conflito		Agressão		Violência		
		F	M	F	M	F	M	
Modos de expressão física	Guerra; luta; murros, bater; bulha; dar tiros pancada; pancadaria; dar pontapés,	4	4	13	4	6	3	34
Modos de expressão relacional	Desavença; desacordo; problema entre pessoas, confusão, agressão, conflito, violência	9	1	4				14
Consequências	Chatices; pessoas chateadas; agressão; ferir as pessoas; aleijar; magoar; aflito	1	1			4	1	7
Modos de expressão moral	Chamar nomes; chantagem	1		1		2	1	5
Modos de expressão verbal	Discutir, falar, escrever	2				3		5
Índole moral	Mau; ser má pessoa	1				1		2
Tipo de ação	De repente				1	1		2
Violência de pensamento	"magoa mais que violência de palavras... alguém pode estar-nos a insultar e, depois, nós, logo a seguir, podemos confiar"					1		1
Totais		18	6	18	5	18	5	70

Legenda: F – raparigas; M – rapazes

No caso das raparigas, este grupo de sinónimos mostrou-se significativo na conexão à 'agressão' e à 'violência', e reforçou-se neste último quando se atende aos sinónimos incluídos nas Consequências, "pessoas chateadas"; "ferir as pessoas"; "aleijar"; "magoar". Sinónimos de modos de expressão relacional, "desavença"; "desacordo"; "problema entre pessoas", "confusão", foram por elas associados apenas às noções de 'conflito' e 'agressão', a par do uso dos termos "agressão", "conflito", "violência" como análogos e indiferenciados.

A indiferenciação e polissemia concetual prosseguem nos antónimos para 'conflito', 'agressão' e 'violência', embora alguns critérios pareçam relevantes na elaboração de oposições: amizade e





expressão de afetos como contrários à ‘violência’; respeito pela integridade física contrária à ‘agressão’; a paz, oposta a ‘agressão’ e ‘conflitos’ (ver tabela 5).

**Tabela 5**

*Conceções das Crianças – Antónimos de Conflito, Agressão e Violência*

Conceções das crianças		Conceitos						Total
		Conflito		Agressão		Violência		
		F	M	F	M	F	M	
Amizade	ser amigo; amizade	3	3	3		4	5	18
Respeitar Integridade física	não bater; não lutar; não agredir, não empurrar	2	1	6		3		12
Expressar afetos	abraçar; fazer festas; mimar, ser meigo, ser simpático		1	1	1	3	3	9
Paz	concordância; respeito; feliz; estar calmo; sem se chatear	3		1	4	1		9
Incentivar	apoiar; animar; conversar com calma	1	1	2	1		3	8
Estar com...	brincar; querer fazer o mesmo que os outros	2	1	1			3	7
Bondade	ser bom; ajudar as pessoas		2			1	3	6
Respeitar Integridade moral	não discutir, falar bem; não chamar nomes	3		1	1	1		6
Totais		14	9	15	7	13	17	75

Legenda: F – raparigas; M – rapazes

Todas as crianças referiram antónimos para as 3 noções, mas os rapazes foram mais responsivos naqueles que associaram a ‘violência’ e, depois, ‘agressão’. Nos primeiros salientaram dimensões socioafetivas ligadas à amizade, “ser amigo”, “abraçar”, “querer fazer o mesmo que os outros”; nos segundos foi o respeito pela integridade física e a manutenção da paz que sobressaíram, realçando aspetos de auto-controlo, “não bater”; “não lutar”; “estar calmo”; “sem se chatear”. As raparigas acompanharam-nos nos opostos acerca da ‘violência’ e ‘conflitos’, mas parecem mais sensíveis à ‘agressão’, opondo-lhe o respeito pela integridade física e a paz, e no ‘conflito’, opondo-lhe o respeito pela integridade moral, “não chamar nomes”, “a paz” e a “amizade” (ver Tabela 5).



Estas concepções plurais, polissêmicas e intercambiáveis nos sinónimos e antónimos atribuídos aos conceitos de 'conflito', 'agressão' e 'violência' pelas crianças, corroboraram a teoria disponível acerca da dificuldade em estabelecer fronteiras distintas e claras entre eles (Amado, 2005; Debarbieux, 2007). Pelas palavras, referências e associações mencionadas não serão despidiendos eventuais efeitos de reflexividades mais distanciadas e a posteriori de situações conflituais vividas, em que estas crianças parecem mais propensas a reproduzir discursos sociomoraes difundidos nas culturas mediática e escolar e, quiçá, nas culturas familiares. Já reflexividades informadas por conflitos vividos em primeira mão nas rotinas culturais de pares parecem relativizar a sua negatividade, em prol do interesse partilhado em fazer avançar a ação comum. A coexistência e diversidade destas referências sociais nas concepções de 'violência' e 'conflito' atesta a complexidade dos mundos de vida da infância contemporânea e como, nesses contextos e processos de socialização, as crianças se apropriam, circulam entre e as usam seletivamente nas suas rotinas culturais, estruturando competências sociomoraes e políticas, como se verá.

*Compreender a conflitualidade e a sua genderização – retratos de conflitos com sentido de (in)justiças e de provocações*

Para compreender os conflitos no recreio escolar, acompanhando o seu fluxo, analisaram-se as dinâmicas processuais entre crianças, desde a sua génese (circunstâncias conjunturais, causas da eclosão e atores envolvidos) aos seus desdobramentos ((re)ações instaladas e impulsoras) e desfechos (estratégias de resolução e fim), incluindo os nexos de sentido nas relações de género. Em foco estarão agora conflitos com sentido de provocação e com sentido de (in)justiças (ver Tabela 3).

Todos os conflitos em torno de (in)justiças irromperam já no decurso de uma dada ação comum devido à identificação e/ou acusações e denúncias, e/ou interpretações associadas ao incumprimento de regras e princípios comumente aceites ou combinadas previamente, por vezes acompanhadas com comentários e julgamentos de tipo moral. A inobservância descarada ou velada das regras em jogo, com recurso a falcaturas e maroscas com o intuito de enganar, rebaixar e/ou excluir determinada criança, foram habituais. Sucediãem-se respostas e contra-respostas verbais e



não verbais entre as partes desavindas, ora para manter a batota, ora para a sua reparação, numa confrontação de clima emocional elevado em que qualidades retóricas e apoio de aliados/as eram cruciais para (re)afirmar poderes relativos pelo controlo (in)direto da ação e da liderança do grupo.

Mariana, Isabel, Matilde e Clara jogam aos matraquilhos, duas contra duas. A Madalena e a Joana chegam e ficam a ver o jogo, e, depois, o Joel dizendo, muito alto, que “EU E O LUÍS SOMOS OS PRÓXIMOS A JOGAR”. Joana, discorda, também com voz elevada: - NÃO! NÃO! NÓS ESTÁVAMOS AQUI! Mas o Joel insiste, - NÓS ESTÁVAMOS PRIMEIRO! –, e, deixando-a a protestar, chama o Luís que, ali chegado, também discute com ela. Ela reitera o argumento que as raparigas já ali estavam; eles contrapõem que já tinham combinado com o grupo anterior que seriam os próximos a jogar, mas que, entretanto, tinham aproveitado para brincar fora dali. (...) A Mariana, que joga, intervém, confirma o argumento dos rapazes e propõe que joguem todos. A proposta da Mariana é aceite pelos rapazes e pelas raparigas e acabam os 4 a jogar, Madalena e Joana contra Joel e Luís. (...) (2013-05-13 / Interação nº 21)

No recreio da escola “Crescer com saber”, a presença de uma mesa de matraquilhos, uma materialidade miniaturizada e simplificada do jogo de futebol – tida como atividade de eleição masculina (Thorne, 1993) -, era também objeto de procura por muitas raparigas que queriam e gostavam de usar e participar neste jogo coletivo, como no episódio acima. Um primeiro conflito eclode quando, ainda no decurso de um desafio em curso, o Joel e a Joana reivindicam mutuamente a ordem de entrada das respetivas equipas no jogo. Qual a próxima equipa a jogar foi a questão sem resposta à vista e em cujo desacordo e oposição foram mobilizadas razões, esgrimidos argumentos e ostentadas atitudes: elas, tomando posição corporal à beira da mesa, sinal implícito do princípio da primazia, posteriormente verbalizado “nós estávamos aqui!”, reforçando a sua legitimidade pela permanência e espera paciente; eles, tomando posição duplamente verbal com o anúncio público da sua primazia e o tom de voz elevado, depois reforçado com a presença e auxílio do parceiro de jogo, o Luís, como testemunha abonatória e aliado. No conflito dois contra uma que se instala em torno da luta pela primazia no acesso ao jogo, e que rapidamente escala no ritmo, tom e clima emocional, três argumentos parecem ter pesado a favor dos rapazes: o cumprimento das regras do jogo, e atempadamente, “já tinham combinado com o grupo anterior que seriam os próximos” e, o valor da ludicidade, aproveitando para brincar o máximo de tempo possível com outros (Corsaro, 1997; Ferreira, 2004), assim legitimando um comportamento de não proximidade



e não espera, diferente das raparigas. Porventura, a evocação indireta deste valor terá contribuído para a rápida resolução deste conflito que, ao terminar com a redefinição de regras do jogo inclusivas na participação de um jogo de competição, equipas de dois elementos cada, não deixa de reproduzir a dicotomia de género nas equipas constituídas fundindo competição no jogo e relações intergénero.

Estando presentes rapazes e raparigas neste jogo de matraquilhos, a Joana destacou-se como alguém que assumiu tomadas de posição unilaterais, autoritárias, de controlo e regulação de outrem em relação ao objeto e seu uso, como se fosse o arauto da ordem e justiça. Circulando dentro e entre discursos da feminilidade exacerbada – dependência emocional, o foco na beleza, submissão e vulnerabilidade à validação externa, principalmente masculina - e da masculinidade dominante – enfrentamentos assertivos, destemidos e alongados, procurando controlar as interações e atingir, a qualquer custo, os seus objetivos, garantindo uma posição de poder e superioridade – a inconformidade de tais comportamentos e atitudes face às representações tradicionais e uniformes de género feminino perante rapazes e raparigas, mostra a construção de uma feminilidade heterogénea e complexa, e de um estatuto particular de poder no grupo de pares pautado por ambiguidades várias. Mandona ‘sabe-tudo’ nos conflitos, o posicionamento da Joana junto de alguns pares é paradigmático dos nexos de sentido interdependentes das sociabilidades, relações sociais e genderização: impulsividade e dificuldade em contextualizar ações comuns, escutar os outros e gerir emoções acabavam por gerar elevada reatividade e pouca tolerância por parte dos outros. Já Luís e Joel, mostrando-se conhecedores das regras para jogar matraquilhos e do grupo, e fazendo-as respeitar, parecem mais flexíveis e abertos ao seu ajuste face às circunstâncias, mostrando igualmente o valor das alianças para alcançar objetivos comuns de forma colaborativa. O fortalecimento de alianças interpessoais contribui para a (re)organização social dos grupos de pares (Corsaro, 1997; Ferreira, 2004).

Também os conflitos em torno de provocações despontaram já no decurso de uma dada ação comum, ficando a dever-se a intervenções verbais, não verbais – falar alto, gritar, saltar, usar objetos -, de modo inusitado, descabido e com duplos sentidos, com o intuito de chamar à atenção, desafiar, chatear, irritar, perturbando e interrompendo insistentemente. Na sucessão de réplicas entre as partes adversas, a escalada emocional convertia-se em lutas pela afirmação e medição de forças e



poderes relativos apoiadas por aliados/as que assim procuravam isolar ou devolver a provocação ao/à provocador/a para restabelecerem a ação em curso. As provocações têm poderosas consequências emocionais e comportamentais para as relações de gênero (Thorne 1993) tornando visíveis determinadas ações genderizadas de poder, que usam os espaços partilhados abertos como o recreio como parte da legitimação de determinadas práticas (Paechter, 2009):

As raparigas estão a jogar matraquilhos na sala de jogos. (...) O Joel começa a pôr brinquedos no meio da mesa de matraquilhos e a Joana diz-lhe para parar. Ele retira os bonecos, dirige-se para a porta e diz: - Eu vou sair e vou deixar a porta aberta! Depois, aos gritos para o recreio, diz: - Entrem todos! As raparigas começam a gritar: Para! Para! – e fecham a porta.

O Joel sai da sala, mas passado um bocado volta a entrar. Clara e Mariana agarram-no e tentam impedi-lo de avançar. Ele procura libertar-se, grita e começa a pedir que o larguem. Quando o largam, ele muda de tom de voz e diz calmamente: - Até que enfim! As raparigas empurram-no, ele sai e elas voltam ao jogo. O Joel não tenta entrar de novo. (2013-04-04 / Interação nº 16).

Novamente no curso de um jogo tido como masculino – os matraquilhos -, e face a um grupo exclusivamente feminino com forte sentido de segregação espacial – porta fechada -, uma sucessão de interferências intencionais por parte do Joel, que estava de fora, lançou o rastilho para a eclosão e continuação do conflito. O primeiro, saber que as raparigas querem e estão a jogar matraquilhos e colocar, deliberadamente, objetos estranhos ao jogo no meio da mesa, perturbando e levando à sua interrupção, até que o protesto da Joana o leva a retirá-los e a afastar-se de cena. O segundo, saber que as raparigas queriam a sala fechada, declarar a sua saída, deixar a porta aberta e anunciar a que todos(as) que estão no recreio que entrem no espaço interativo feminino. Como se fosse o 'jogo do gato e do rato', o Joel observa e conhece os interesses, intenções e ações das raparigas, e imiscui-se para as contrariar; suscita reações de impaciência e irritação e dá-lhes tréguas, mas escalando da interferência circunscrita à mesa de bilhar e ao jogo à da abertura da sala, à da "ameaça" de invasão geral, à das suas entradas e saídas da sala. Todas as tentativas das raparigas para gerirem as intervenções do Joel - dissuasão verbal e fechamento do espaço físico - tiveram eco, mas muito limitado. O terceiro conflito acontece na segunda reentrada do Joel na sala, quando Clara e Mariana adotam posturas mais firmes e diretas: aliam-se para o agarrarem e impedirem a entrada, mantendo-o seguro e sob domínio físico, enquanto ele oferece resistência, bracejando, chamando a atenção e, finalmente, pedindo que o libertassem. Só que, mesmo nesta



posição de submissão, a anuência das raparigas não fica sem resposta do Joel, “- Até que enfim! -”; uma expressão vulgar de alívio ou contentamento por algo há muito desejado que, no contexto deste conflito, tanto pode ser interpretado como consolo por o deixarem seguir e/ou como uma última provocação às raparigas: ele é que se via livre delas! O empurrão final das raparigas leva-o a afastar-se, sendo (re)estabelecida a separação de género e a interrupção do jogo.

O facto de alguns rapazes desejarem participar em atividades em curso e controladas, à partida, pelo género oposto, implica conhecerem a cultura de pares feminina e os modos de entrada e participação que são aceites por elas. Porém, uma coisa é o conhecimento que eles possam ter daquela cultura, e outra, muito diferente, é exibirem um desempenho social conforme aos termos “delas”, arriscando a sua reputação e reconhecimento social como rapaz no grupo de pares masculino. Daí que nas relações intergénero, os rapazes tendam a exhibir algumas das facetas de comportamento tidas como as mais populares em relação ao género oposto - invasão, perseguição, provocação (Thorne, 1993). No jogo de confrontações e de reencontros, onde o outro sexo é aquele que se evita e que se procura atrair (Delalande, 2001), erguem-se e “furam-se” fronteiras e limites que, contudo, podem ser vividos com dificuldade quando um rapaz está sozinho perante um grupo de raparigas.

Em suma, os conflitos em torno de (in)justiças e de provocações, os predominantes em todas as combinatórias género, e intergénero (ver Tabela 3), mostraram os usos sociais das regras, normas e valores das culturas de pares como processuais, relacionais e conjunturais, contribuindo para as crianças aprenderem a regular e a dar sentido às suas relações. Constituíram, igualmente, encontros privilegiados de construção das identidades sociais de género enquanto modos e formas de “ser rapaz” ou de “ser rapariga”, sujeitos a permissões, restrições e interditos a determinados espaços e atividades (Paechter, 2009). No desdobramento destes conflitos, argumentações e justificações reiteraram princípios e valores centrais da cultura de pares e das culturas genderizadas – o valor da ludicidade, de desenvolver ações comuns com outros, da amizade, da primazia, da consistência e constância, da lealdade, entre outros (Corsaro, 1997; Ferreira, 2004; 2016) – bem como usos das diferenças de poder e força física, ou da retórica, para legitimar (in)justiças e provocações e subverter ou reconverter contextualmente regras de jogo ou factos; controlar e liderar interações ou pô-las em causa; fechar/segregar o acesso a espaços, jogos ou objetos ou abrir e



partilhar, etc. E, igualmente pelo valor da ludicidade e das ações comuns com outros, a engendram pontes e alternativas capazes de os e as colocarem em alinhamentos para dialogarem e construir os entendimentos e as cedências úteis à prossecução e expansão da diversão no curto tempo do recreio, potenciando as qualidades de cada e refinando-as em prol de interesses e desejos comuns. Daí que, muitos traços comuns nas conflitualidades intergénero analisadas contradigam que eles sejam mais violentos e agressivos e elas mais moderadas, condescendentes e pacíficas.

### *Conflitos, competências sociomorais e políticas e participação*

Entre desdobramentos e desfechos dos conflitos, o momento em que uma das partes alcançou o seu objetivo ou partes conflitantes chegaram a acordo ou consenso mediante novas propostas, negociações e cedências, permite afirmar que interesses e valores divergentes participam e são necessários na dimensão dialógica da vida por facultarem a autoconsciência, o auto/heteroconhecimento e a compreensão de diferentes pontos de vista e a assunção e defesa de posicionamentos pessoais com autonomia e, portanto, mudanças individuais e coletivas. Deste ângulo, os conflitos genderizados podem ser interpretados positivamente por permitirem aprofundar e preservar relações que de outro modo seriam inoportáveis e construir um clima em que os membros do grupo se sintam livres para discordar uns dos outros (Silva & Flores, 2014).

No conflito por (in)justiça, Joana e da Mariana mostram como as participações infantis no brincar são altamente dependentes das circunstâncias e circunstâncias e redes de sociabilidade nos grupos de pares genderizados, mas também de competências sociomorais e políticas: ambas reportadas às regras do jogar bilhar, a Joana fez uma leitura limitada do contexto e da situação centrada em si, no aqui-e-agora e numa solução de tipo individualista, geradora de exclusão e de uma participação assente na competição; a Mariana, repondo a verdade ‘dos factos’ afirmada pelos rapazes, toma partido situando a sua leitura nos/dos outros na história da interação, propõe uma solução em prol do bem comum, geradora de relações de abertura ao outro e de uma participação inclusiva. Já no conflito por provocação, situações que ameaçam ou podem ultrapassar as “linhas vermelhas” do brincar mostram que as fronteiras entre brincar às lutas e lutar podem ser frágeis, e que a construção de competências sociomorais e políticas pode ser tortuosa. A desistência ou cedência do Joel mostrando que o desafio dos limites sociais e de género tinha atingido uma



fronteira evitando a escalada do conflito, não deixa de ser um modo de acionar e pôr à prova competências sociomorais e políticas. O seu distanciamento físico do conflito, forçado ou deliberado, ajudando à regulação dos impulsos emocionais e da imediatez e, com isso, ao aprender a saber esperar, a refletir e consciencializar os seus corredores de liberdade e o respeito e deferência pelos outros, acautelam ou evitam a sua rejeição liminar e ostracização pelo grupo. Ao mesmo tempo, mantêm uma frincha para apaziguar sociabilidades, restaurar as relações sociais e levar a cabo uma participação social reconhecida por benefícios que possam reverter a favor do grupo.

Neste sentido, apesar das forças relativamente simétricas nos conflitos entre crianças, a compreensão da conflitualidade genderizada no âmbito das suas práticas culturais desvelou competências sociomorais em uso, essenciais à vida coletiva que, na sua potência para elas enfrentarem, lidarem, subverterem relações de poder e usarem o poder de influência com sentido de justiça e equidade entre pares permitem repensá-las como sociopolíticas e aos conflitos como arenas políticas abertas a uma participação social construtiva (Rayou, 2007).

### **Considerações Finais**

A experiência de conflitos genderizados no recreio escolar permitiu a raparigas e/ou rapazes expressarem os seus diferentes, ou mesmo antagónicos, interesses, práticas, conceções, valores e afetos, enquanto forjavam as suas posições, poderes, hierarquias e buscavam a paz necessária para usufruírem mais intensamente a cultura lúdica de pares. A pouca frequência de conflitos no recreio (Tabela 1) e a presença residual do conflito de natureza física (Tabela 3) a par do raro apelo à intervenção adulta na resolução de conflitos pelas crianças, reconhece outras formas da sua afirmação e empoderamento pessoal e coletivo que, apoiadas em competências sociomorais e políticas, apostam no confronto argumentativo, construção de acordos por interesses e objetivos comuns ou desistência e abandono, isto é, solucionar construtivamente os conflitos e evitar a sua escalada e descontrolo; aspetos de disposições, opções, aprendizagens e experiências a que não serão alheias a homogenia de origens sociais nem os alinhamentos das socializações familiares das classes médias (Van-Zanten, 2007) e de uma escola privada, socialmente seletiva. Neste contexto socioescolar, os valores da ludicidade, das ações comuns com outros e da afirmação de autonomia face ao adulto nas culturas de pares genderizadas, mesmo quando há conflitos, colocam





as definições e retratos da violência escolar e da escola contemporânea como lugar fomentador de violências sob outro foco e significações, não se tendo presenciado a reiteração de ações gratuitas intencionais assentes no exercício de relações de poder claramente assimétricas em desfavor da vítima – violência.

Estas considerações acerca dos conflitos na escola “Crescer com saber”, aportam contributos importantes para repensar a participação das crianças nas dinâmicas escolares no 1º Ciclo do Ensino Básico, designadamente nos espaços/tempos de recreio, bem como o papel da escola e dos adultos que as acompanham, professores(as) e assistentes operacionais. Estando as crianças implicadas em processos de aprendizagem pessoal e social nos quais as competências sociais, morais e políticas se estão a forjar, sublinha-se a importância de disporem e usufruírem de um espaço-tempo delas – o recreio -, em que e para que experimentem lidar e resolver problemas entre si, acionem e ampliem as suas competências sociais, participando efetivamente desde a conceção, planificação, organização à cogestão e avaliação de atividades diversas, assim reforçando a sua auto e hetero-confiança, autonomia e empoderamento individual e coletivo. Aceitar este desafio da participação infantil requer um posicionamento adulto na retaguarda das crianças, observador sensível, atento e ciente do seu adultocentrismo para as conhecer e às suas culturas, e aprender com elas a ser um intérprete competente dos significados e sentidos das ações delas. Igualmente importante em processos de conflitualidade, sobretudo quando esta se torna um meio e modo de submeter e excluir determinados outros, é a uma presença e intervenção adulta oportuna e não adiável, sob pena de acobertar e legitimar a reprodução das desigualdades e injustiças sociais no seio da própria escola e de, assim, se escusar à assunção da condição de adulto educador. Trata-se de, numa postura pedagógica implicada, ética, crítica e cívica, o adulto educador, na salvaguarda direitos das crianças (CDC, 1987) e sua concretização, não descurar a sua intervenção na mediação de situações conflituais limite pela criação condições de expressão, escuta e negociação de soluções de compromisso entre e com as crianças contra a violência, pela promoção de práticas de equidade, inclusivas e participativas, ou seja, de uma cultura cidadã e de paz.

### **Referências Bibliográficas**



- Alves, E. (2011). *O mundo das crianças: A presença de conflitos na construção das suas identidades*. [Dissertação de Mestrado não publicada]. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Alves, E. (2024). *Um outro lado dos recreios escolares: dos conflitos entre crianças à construção de competências sociomorais e políticas*. [Tese de Doutoramento não publicada]. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Alves, E., & Ferreira, M. (2023). Meninas no recreio escolar: Dos conflitos ao aprender a negociar e a construir socialmente consensos para participar. *Educação*, 47(1), e123,1–28. <https://doi.org/10.5902/1984644470148>.
- Amado, J. (2005). Contextos e formas de violência escolar. *Revista Portuguesa de História*, Tomo XXXVII, 299-325.
- Corsaro, W. (1997). *The Sociology of Childhood*. Pine Forge.
- Debarbieux, É. (2007). *Violência na escola: Um desafio mundial?*. Instituto Piaget.
- Delalande, J. (2001). *La cour de récréation: Pour une anthropologie de l'enfance*. PUR
- Houaiss, A. (2001). *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Objectiva.
- Ferreira, M. (2002). O trabalho de fronteira nas relações entre géneros em espaços de "brincar ao faz-de-conta". *Revista ex-aequo*, 7, 113-128.
- Ferreira, M. (2004). "A gente gosta é de brincar com outros meninos!" - *Relações sociais entre crianças num jardim-de-infância*. Afrontamento.
- Ferreira, M. (2010). "- Ela é nossa prisioneira!" – Questões teóricas, epistemológicas e eticometodológicas a propósito dos processos de obtenção da permissão das crianças pequenas numa pesquisa etnográfica. *Revista Reflexão e Acção*, 18(2), 151-182.
- Ferreira, M. (2016). "- Um por todos, todos por um!" - A recontextualização local da cultura mediática para a infância pelas crianças no jardim de infância. In N. Rocha, Costa, M., Costa, M. F., & Pinheiro, P. (Orgs), *Na aldeia, na escola, no museu: alinhavos entre infância e trabalho docente* (pp: 22-54). <http://www.uece.br/eduece/dmdocuments/Ebook%20-%20Na%20aldeia%20na%20escola%20no%20museu.pdf>
- Ferreira, M., & Tomás, C. (2022). Fazendo Género Heteronormativo no Jardim de Infância. *Revista Interacções*, 18(61), 211–232. <https://doi.org/10.25755/int.27013>



- Francis, B. (1998). *Power plays: Primary school children's constructions of gender, power and adult work*. Trentham Books.
- Goodwin, M. H. (2002). Exclusion in girls' peer groups: Ethnographic analysis of language practices on the playground. *Human Development*, 45(6), 392–415. doi: 10.1159/000066260
- Graue, M. E., & Walsh, D. J. (2003). *Investigação Etnográfica com Crianças: Teorias, Métodos e Ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ministério da Educação. (2024, 6 de novembro). *Plano de Prevenção e Combate ao Bullying e ao Cyberbullying: Escola Sem Bullying. Escola Sem Violência* [https://www.sembullyingsemviolencia.edu.gov.pt/?page\\_id=25026](https://www.sembullyingsemviolencia.edu.gov.pt/?page_id=25026)
- Paechter, C. (2009). *Meninos e meninas: Aprendendo sobre masculinidades e feminidades*. Artmed Editora.
- Pereira, M. M. (2012). *Fazendo género no recreio. A negociação de género em espaço escolar*. ICS.
- Rayou, P. (2007). De proche en proche, les compétences politiques des jeunes scolarisés. *Éducation et Sociétés*, 19, 15-32.
- Sebastião, J. (2010). *Violência na Escola: Tendências, contextos, olhares*. Cosmos.
- Sebastião, J. (2013). Violência na escola, processos de socialização e formas de regulação. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 71, 23-37.
- Sebastião, J., Alves, M. G., Campos J., & Correia, S. V. (2008). Violência na escola: Os equívocos mais frequentes. *Anais – Educação e desenvolvimento*, 8, UIED/FCT/UNL.
- Silva, F. M., & Flores, P. M. (2014). O conflito em contexto escolar: Transformar barreiras em oportunidade. In M. Carvalho, A. Loureiro, & C. Ferreira (Orgs.), *Espaços de investigação, reflexão e ação interdisciplinar* (pp. 253-268). De Facto Editores.
- Singer, E. & Doornenbal, J. (2006). Learning morality in peer conflict: A study of schoolchildren's narratives about being betrayed by a friend. *Childhood*, 13(2), 225–245.
- Thorne, B. (1993). *Gender play: girls and boys in school*. Rutgers University Press.
- Van-Zanten, A. (2007). Reflexividad y elección de la escuela por los padres de la classe media en Francia. *Revista de Antropologia Social*, 16, 245-278.