

Quando for grande quero ser... criança. Considerações sobre as interacções entre pares na Infância

Gabriela de Pina Trevisan

gabriela.trevisan@esepf.pt

ESE de Paula Frassinetti

LIBEC – Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho

Resumo

O presente artigo pretende sistematizar as ideias fundamentais da investigação recentemente desenvolvida no âmbito da Sociologia da Infância, especificamente focada na análise etnográfica das culturas da infância e nas interacções entre crianças. Assumindo a infância como categoria estrutural e as crianças como actores sociais de pleno direito, capazes de (re)interpretar e (re)transformar os mundos em que inserem, propõe uma análise sociológica dos afectos e sentimentos entre crianças, particularmente, das relações de amizade, enamoramento e amor, num grupo de crianças dos 6 aos 10 anos de idade.

Palavras-chave: infância, crianças, Sociologia da Infância, culturas da infância, reprodução interpretativa, amizade e amor entre crianças

Introdução

O estudo do quotidiano das crianças e das formas como se relacionam entre si tem vindo a assumir, particularmente desde a última metade do século XX, uma importância maior em diferentes domínios do conhecimento. Para algumas áreas, no entanto, o interesse na promoção de uma “nova” visão da Infância e das crianças tornou-se evidente: a História, a Psicologia – especialmente a Psicologia do Desenvolvimento – a Antropologia e a Sociologia, para referir apenas algumas, são disso exemplo.

A perplexidade perante a necessidade de um novo “olhar”, mais atento, mais genuíno acerca das crianças e dos modos através dos quais as podemos conhecer, surge pela constatação de que a criança teria sido, nos últimos séculos, “omitida” e “ausente” na produção das suas próprias histórias e mundos sociais e culturais.

O século XX – e sobretudo a sua última metade – trará o consubstanciar de importantes mudanças quer no campo académico quer político que se reflectirão num novo perspectivizar da Infância e das crianças.

A convicção de que a criança não era autora da sua própria história e de que a Infância era, normalmente, equacionada apenas de um ponto de vista adulto – levando à inevitável incompletude da mesma – cresceu ao longo deste último século e ganha força sobretudo a partir dos anos 70. Actualmente, os designados Novos Estudos da Criança (Prout, 2005) enfrentam novos desafios no estudo da Infância, nomeadamente os de ampliar as visões até agora produzidas, e demasiado centradas nos estudos de carácter mais micro. A formulação de um quadro maior de consideração das crianças e dos mundos em que vivem implica, então, a necessidade de não as considerar como existentes no vazio (Qvortrup, 2000)

A Infância como produto e possibilidade histórica

Criança – s.f. ser humano que se começa a criar;
Menino ou menina;
Adj. Gen. Fig.
Diz-se de pessoa ingénua ou de pouco juízo
(Dicionário da Língua Portuguesa, Porto Editora)

O percurso histórico da infância não é uniforme e nem sempre produziu concepções regulares e estáveis acerca da infância e das crianças. O lugar que a criança ocupa, hoje, na história e nos quotidianos não é o mesmo nem o é, seguramente, ainda, em todos os sítios e num mesmo tempo. De resto, o aparecimento da criança enquanto “objecto histórico” não é consensual, como também não o é o sinalizar do aparecimento do “sentimento de infância” (Heywood, 2001) ¹. Por outro lado, os historiadores parecem ter tido mais interesse em estudar o conceito de infância do que propriamente as vidas e quotidianos das crianças (Hendrick, 2005). Deste modo, o discurso histórico perpetuou, ainda que involuntariamente, a ideia de infância enquanto colectivo indiferenciado.

Outro problema centra-se na autoria, uma vez que as crianças não têm historicamente voz para contestarem as visões adultas produzidas sobre elas. Deste modo, quando se procura a presença directa das crianças em fontes ou documentos históricos, estas raramente aparecem representadas; e, quando tal acontece, a sua voz ouve-se através daquilo que os adultos escreveram e pensaram sobre elas (Hendrick, 2005). Um último problema centra-se na interpretação que, segundo Hendrick não se desliga de questões de poder – do adulto face à criança – nem mesmo da produção de juízos éticos acerca de diferentes períodos históricos que marcaram negativamente as crianças.

Apesar de algumas das limitações acima referidas os historiadores parecem concordar com a perspectiva de que o fascínio da infância é algo de relativamente recente tendo em conta as fontes históricas disponíveis (Heywood, 2001; James, Jenks&Prout, 1998; Jenks, 2000; Hendrick, 2005). A visão que permaneceu foi a da criança enquanto adulto imperfeito, modificando-se de forma lenta a partir do século XVIII, com o sentimento de que a criança seria especial e que valeria a pena estudar (Schultz in Heywood, 2001:2).

O século XIX, porém, começará a ensaiar alterações que, embora “tímidas” em algumas das suas posições, serão a base para a produção de uma nova imagem das crianças e da infância. Em grande

¹ A expressão “sentimento de infância” é da autoria do historiador Philippe Ariès (1962), resultante de obras como “A Criança e a Vida Familiar no Antigo Regime”

medida, os contributos de pedagogos e filósofos como Locke ou Rousseau, abriram os primeiros passos para esta construção.

Os anos 60 do século XX assistem, no campo da história, a uma viragem significativa no aparecimento de uma história da infância e das crianças. A obra de Ariès representará, provavelmente, o marco mais importante nesta viragem, ao defender o aparecimento do “sentimento de infância”, afirmando que a sociedade medieval ignorava a “ideia de infância”². Atente-se, apesar de tudo, que as visões produzidas acerca da infância durante os séculos XVIII e XIX, embora dando uma atenção diferente à infância e às crianças, incorrem no mesmo erro: o olhar adulto sobre as crianças e não destas sobre elas próprias.

A sociologia e a psicologia na reconstrução da Infância

Os finais do século XIX e inícios do século XX serão dos mais ricos na produção de visões provindas das ciências sociais e humanas, nomeadamente da psicologia e da sociologia, acerca das crianças e da infância. Aqui se insere a ideia da psicologia da criança “naturalmente desenvolvida”, com particular destaque na psicologia do desenvolvimento. A teoria Piagetiana de que a criança se assumiria mais como fenómeno natural que social, entrando num processo inevitável de maturação – onde o ideal é representado pela idade adulta – cedo enfrentou críticas. A lógica de desenvolvimento por estádios implicará, para os críticos de Piaget, a universalização da criança, e um menor interesse das suas características específicas dentro do seu próprio processo de desenvolvimento. Sendo o ponto de referência o adulto, a ideia da análise da criança por aquilo que ainda não faz, aquilo que ainda não é, permanece. De resto, uma das críticas mais ferozes a Piaget centra-se no carácter estandardizado, inevitável e universal dos diferentes estádios de desenvolvimento. Mais recentemente alguns estudos têm vindo a contrariar alguns dos fundamentos de Piaget: o facto de as crianças conseguirem cumprir tarefas antes do que havia sido previsto pelo autor ou a consideração da influência do ambiente no desenvolvimento do ser humano (Woodhead and Faulkner, 2000).

Já na sociologia, o equivalente poderá ser encontrado nas conceptualizações acerca do desenvolvimento social e das teorias da socialização. Muito embora atentas à importância do contexto social, a tónica é colocada na necessidade de integração social dos membros, a partir de processos de inculcação de normas e regras nos seus participantes. A socialização – enquanto processo através do qual crianças e adultos aprendem a conformar-se às normas sociais – iniciar-se-ia com o nascimento, “moldando” os seus membros aos constrangimentos sociais, demasiado fortes para que pudessem resistir-lhe. A ideia de ajuste às expectativas de um papel futuro a cumprir, está bem patente em Parsons, quando afirma:

“(…) Neste sentido, socialização, tal como aprendizagem, decorrem durante toda a vida. O caso do desenvolvimento da criança é o mais dramático, apenas porque ela tem um longo caminho a percorrer.” (Parsons, 1982:139).

² A visão de Ariès não é, no entanto, consensual. Diferentes autores têm vindo a argumentar no sentido contrário de Ariès, quer recorrendo a diferentes fontes históricas que permitem relativizar a teoria de Ariès, quer apontando outras contribuições que permitem essa contestação. Para uma revisão das críticas a Ariès, ver Heeywood (2001); Corsaro (1997)

Assim, a ideia da universalidade das experiências da criança e a de um potencial de futuras competências necessárias a um bom funcionamento social, presente nas primeiras noções de socialização apresentadas pela sociologia, viria a ser fortemente criticada.

Tal como sustenta Sarmiento, a este propósito:

“(…) As crianças, não sendo consideradas como seres sociais plenos, são percebidas como estando em vias de o ser, por efeitos da acção adulta sobre as novas gerações. Este conceito (...) constitui, mais do que um constructo interpretativo da condição social da infância, o próprio factor da sua ocultação: se as crianças são o ‘ainda não’, o ‘em vias de ser’, não adquirem um estatuto epistemológico pleno”. (Sarmiento, 2000: 149)

A década de 70 iniciará a viragem das conceptualizações sociológicas da Infância e uma nova atenção sobre as crianças. A inclusão das suas “vozes”, expressas em diferentes linguagens, passará a ser uma das condições de conhecimento das próprias crianças. Assim, formar-se-iam as bases para a construção de um novo campo disciplinar – a Sociologia da Infância³. Desde esta década começa a ganhar força a ideia da criança socialmente construída:

“(…) A infância não é um fenómeno natural e não pode ser entendido como tal. A transformação da criança em adulto não se dá directamente pelo crescimento físico; o reconhecimento das crianças pelos adultos, e vice-versa, não é apenas contingente em relação à diferença física. (...) a infância deverá ser entendida como constructo social, referindo-se a um estatuto social delineado por fronteiras incorporadas na estrutura social e manifestadas por formas de conduta típicas, as quais estão essencialmente relacionadas com um cenário cultural particular” (Jenks, 1982:12)

O estudo das culturas de pares e das culturas da infância

A ideia de que a criança não é uma mera reprodutora das sociedades em que se insere e dos mundos em que se movimenta, justifica a premissa de que a criança deverá ser estudada através das suas próprias perspectivas e de acordo com as suas formas específicas de entender o mundo. Mais do que assimilar o que o adulto lhe traz, a criança transforma, recria e modifica o que recebe, atribuindo-lhe novos significados (Sarmiento, 2000; Corsaro, 1997). Deste modo, e no contexto das culturas de pares, as crianças assumem-se como produtoras de culturas próprias – as culturas da infância⁴. Assim, a criança é um agente social activo e criativo, com capacidade de entender os seus mundos, assimilando-os e, simultaneamente, transformando-os. Mais, ela possui modos específicos de ser e de estar no mundo que, embora interdependentes da dos adultos, se distinguem deles.

Alguns dos aspectos mais distintivos destas culturas, encontram-se quer na linguagem quer nas rotinas produzidas pelas crianças (Corsaro, 1997) quer, ainda, pela diferenciação através da ludicidade e da fantasia do real (Sarmiento, 2000). Pela natureza do artigo não nos alongaremos nestes pontos.

Ora, nesta análise das culturas da infância, dois aspectos assumem particular relevância, não apenas para os investigadores da área mas, também, aos profissionais que diariamente trabalham com elas, como é o

³ Embora o nome Sociologia da Infância possa encontrar-se já desde os anos 30 do século XX, tal não se reflectiu num reconhecimento imediato da área disciplinar. De facto, tal viria a acontecer apenas na década de 90, com a criação de um “Research Committee in Sociology of Childhood” (RC53), da ISA, Associação Internacional de Sociologia, por forte impulso de Jens Qvortrup

⁴ A expressão culturas da infância – childhood cultures – é da autoria de William Corsaro, um etnógrafo da infância dedicado, especificamente, ao estudo das culturas de pares em crianças em idade pré-escolar.

caso dos Educadores de Infância e os professores de 1º ciclo, por exemplo – as culturas de pares e as brincadeiras das crianças.

Grande parte da construção da criança dá-se por alteridade e na relação com os outros, não apenas adultos mas, sobretudo, com os seus pares. A cultura de pares – entendida como “um conjunto de actividades ou rotinas, artefactos, valores e preocupações que as crianças produzem e partilham na interacção com os seus pares (Corsaro, 1997) – sublinha a produção colectiva das acções das crianças, dos valores que partilham entre si e dos lugares que ocupam na produção cultural. É também neste sentido, que a passagem das crianças do contexto exclusivamente familiar, para outros, nomeadamente, para o Jardim de Infância, assumem particular relevância, permitindo-lhe experiências colectivas e activas nas rotinas culturais, e a participação em actividades com os seus pares, distintas das que realiza com e através dos adultos. É também no contexto da cultura de pares, que a criança mais pode expressar a sua ludicidade. Entendida como uma característica do ser humano, a brincadeira é, no entanto, uma das características específicas e distintivas mais importantes das crianças:

“(…) contrariamente aos adultos, entre brincar e fazer coisas sérias não há distinção, sendo o brincar muito do que as crianças fazem de mais sério” (Sarmiento, 2000: 15)

A brincadeira, assume-se então como um lugar fundamental de novas aprendizagens interactivas, de aquisição de novas competências que a criança necessitará de mobilizar (Barthes, 1982:135). Do mesmo modo, nas brincadeiras, a presença da fantasia do real (Sarmiento, 2000) – em oposição à ideia “faz de conta” – permite à criança a transposição e recriação do real. A “imaginação do real”, então, enquanto “transposição imaginária de situações, pessoas, objectos ou acontecimentos” (ibidem), constitui-se como específico das crianças, onde um qualquer objecto é reapropriado por elas, ganhando novos significados e utilidades: as vassouras que são espadas; as bacias que se transformam em banheiras...

Tal como sustenta Harris (2002), as crianças pequenas têm já a capacidade de imaginar diferentes transformações do seu mundo físico, de forma coerente, imaginando uma quantidade de sensações e de necessidades distintas e dissociadas da realidade que as envolve. Neste sentido, elas são capazes de largar a realidade do ‘aqui e agora’ para preverem outros cenários e possibilidades e pensar no que aconteceria se certas coisas, realmente, acontecessem. Um marco desta ideia encontra-se frequentemente nas crianças quando utilizam, nas suas brincadeiras, as expressões “e agora tu fazias..” e “agora eu entrava e dizia..”.

Do mesmo modo, Corsaro salienta a importância de se observarem as actividades das crianças nos seus grupos de pares, com interesse especial sobre as brincadeiras. O jogo sócio-dramático que praticam é disso um exemplo: nele, as crianças podem produzir colectivamente actividades imaginárias que se relacionam, intimamente, com as suas experiências mais vastas, por exemplo, em casa e no contexto familiar. Com grande importância para os aspectos emocionais e sociais do desenvolvimento das crianças, este jogo sócio-dramático, no entanto, não se limita a uma simples imitação dos modelos adultos mas, antes, a a uma apropriação desses modelos que se adequa às suas próprias realidades (Corsaro, 2003).

Ainda no mesmo sentido, a importância da *brincadeira espontânea* (Adler&Adler, 1998), reflecte-se no trabalho de socialização que as crianças podem realizar sem interferências directas do adulto. Tal como observa Rayou (1999), o jogo assume-se como possibilidade de socialização no grupo de pares, ajudando a criança a definir e estabelecer as regras do que apelida como “sociedade infantil”. Na brincadeira,

sobretudo na espontânea, as crianças desenvolvem competências sociais e interpessoais fundamentais, tais como: capacidade de organização, de planeamento e sequência da actividade; negociação, de regras e papéis de cada um no jogo e os momentos em que estes poderão ser alterados; de liderança, etc...Note-se, no entanto, que as regras não assumem um carácter definitivo nas brincadeiras das crianças, podendo ser renegociadas a qualquer altura, conciliando interesses e desejos distintos.

A construção de sentimentos na interacção com pares – a amizade, o enamoramento e o amor

As culturas de pares das crianças e a sua observação quotidiana, permitem-nos também equacionar a importância que os diferentes tipos de relações que as crianças constroem entre si influenciam quer os seus estatutos dentro dos grupos, quer as possibilidades de interacções de que dispõem. A própria brincadeira é, muitas vezes, feita de acordo com critérios de selecção mobilizadas pelas crianças, e mais ou menos valorizados mediante aquilo que se faz.

A amizade, e os diferentes graus que assume, tem um peso considerável no estabelecimento das interacções entre crianças e não é construída apenas pela convivência mais ou menos frequente das crianças, embora este seja também um factor a ter em linha de conta. Assume para as crianças uma importância simbólica, um valor fundamental nem sempre fácil de alcançar para todas elas. No entanto, a definição e valorização das relações de amizade entre crianças é variável de acordo com dois factores fundamentais: por uma lado, as suas idades e capacidades que têm para abstrair uma definição e, por outro, a acumulação de experiências vividas neste domínio. Quando à criança é pedido que abstraia o conceito de amizade, ela será tanto melhor sucedida quanto maior for o número de experiências que vivenciou já (Harris, 2000).

Para a criança, a amizade representa uma fonte de feedback, de sentimentos de pertença a grupos específicos, e constitui-se como estruturadora da sua própria personalidade (Adler&Adler, 1998). Deste modo, a amizade permite o alargamento de umas e o restringir de outras, encontram-se diferentes graus de intensidade dentro dela. Assim, as crianças distinguem os amigos, os colegas e os melhores amigos, adoptando diferentes critérios para a classificação de cada um deles. No entanto, a intimidade e proximidade parecem ser critérios comuns nesta distinção (Adler&Adler, 1998). Nas crianças em idade escolar, é possível observar variações ao nível da amizade, sobretudo entre as mais pequenas, de 6 anos, e as mais velhas, entre os 9 e os 10 anos de idade. Se, para as primeiras, o desafio é ter muitos amigos – uma das vias mais eficazes para a alcançar de popularidade dentro do grupo – para as mais velhas, a procura de bons amigos parece ser mais importante. Critérios qualitativos, como a bondade, a confiança e a capacidade de manter um segredo, por exemplo, assumem maior importância nas crianças mais velhas.

Já nas crianças de idade pré-escolar, por exemplo, Corsaro havia observado algo de diferente. Num estudo por si realizado, com crianças de 5 anos de idade, constatou que o conhecimento das crianças sobre a amizade se encontra intimamente relacionado com as características e exigências dos seus grupos de pares e das culturas desses mesmos grupos. As crianças apercebem-se, nas suas experiências com os pares, de que esta relação é frágil e que a aceitação e participação no grupo não é algo de garantido. De modo a ultrapassar estas dificuldades as crianças adoptam uma estratégia: manter vários contactos

estáveis com crianças de vários grupos, e menos contactos focados em duas ou três crianças, por exemplo, como sugere a nossa observação de grupos de crianças mais velhas (Corsaro, 1997).

Nas definições avançadas pelas crianças mais pequenas, de 2º e 3º ano do 1º ciclo, encontramos: “Eu gosto da amizade das minhas amigas” (Carolina, 8 anos), “a amizade é muito boa para as pessoas e para as crianças” (Mafalda, 8 anos), “a amizade é o amor do futuro” (Catarina, 8 anos). Nestas definições, as crianças apontam a amizade não apenas como simbolicamente importante e algo que gostam, mas também, como uma possibilidade de construções de relacionamentos distintos, como é o caso dos amorosos. A utilização da metófora é também um elemento interessante de análise, particularmente utilizado pelas meninas. Também os meninos apontam as mesmas vantagens da amizade, sendo que um deles, em particular, reconheceu a importância da amizade para quem não a tem – “os amigos são importantes para quem não tem” (Sérgio, 8 anos).

Outro elemento, é a distinção que as crianças, sobretudo os rapazes, estabelecem entre gostar e gostar por amizade. Neste sentido, torna-se importante explicitar se se gosta de uma rapariga apenas como sua amiga ou se se gosta de uma maneira distinta.

Do mesmo modo, os amigos distinguem-se por serem amigos ou melhores amigos. A diferenciação dá-se, em particular, pelo tipo de actividades e de relação que as crianças estabelecem com uns e com outros.

Vejamos o que dizem sobre os melhores amigos:

E – Oh Miguel, então podemos começar pelos amigos. Eu queria ouvir o Miguel a falar sobre os amigos. Que tipo de coisas é que tu me querias dizer sobre isso? O que é que tu achas importante falar sobre isso?

Miguel – Eu tenho muitos amigos

E – Tens muitos amigos? E tens mais amigos rapazes ou mais amigos raparigas?

Miguel – Rapazes

E – Rapazes. E o que é que tu costumavas fazer com os teus amigos?

Miguel – Brincar, jogar *Playstation*, fazer pinos...

E – Olha, e tens algum que seja assim o teu melhor amigo?

Miguel – Tenho. Ele [*o Hugo*], e ele e ele [*Diogo e Pedro*]

E – E como é que tu consegues fazer a diferença entre aqueles que são os teus melhores amigos e aqueles que são só amigos?

Miguel – Porque uns são muitos amigos e outros são pouco amigos

Miguel – Alguns ajudam em coisas mais importantes e outros não. Quando eu faço o pino eles ajudam-me para eu não cair e outros não, outros fazem de propósito

E – Então, esses que te ajudam, são os teus melhores amigos, é isso?

Miguel – Sim

[excerto de entrevista com os rapazes de 3º ano]

Embora ilustrado com um exemplo simples, a cooperação, confiança e lealdade aparecem neste excerto como factores distintivos entre amigos e melhores amigos.

Finalmente, e tendo em conta a natureza fragil da relação, a amizade está sujeita a rupturas temporárias ou mesmo definitivas. Essas rupturas, são normalmente resolvidas com a interferência de outros pares, que procuram restabelecer a harmonia anteriormente existente. Essa recuperação, no entanto, exige das crianças a negociação da situação e o pedido de desculpas como forma de resolução dessa mesma ruptura.

Rita – Eu? Hum... a minha melhor amiga é a Sofia, que ela agora não 'tá aqui, e eu, nestas férias, tenho brincado com a Catarina, e eu antes tinha uma segunda melhor amiga, porque também andava sempre atrás de mim, que era a Marta, é da escola, pronto, agora já não ando muito com ela, já não lhe ligo muito. E também tenho muitos amigos, mas só de vez em quando, houve uma fase na escola, que eu e a Sofia chateamo-nos todos os dias.

E – Porquê?

Rita – Porque sim. E depois eu de vez em quando ficava muito chateada com

ela.

E – Hum... e por que tipo de coisas é que vocês se chateavam?

Rita – Depende... Hum... ou porque... ou porque alguém lhe dizia uma coisa e não sei quê não sei que mais e eu não lhe tinha contado. Ela chateava-se comigo. Eu tinha de estar sempre “desculpa, Sofia, desculpa, Sofia” [*com tom enfadado*]. E tinha sempre de andar assim... hum... E de vez em quando estava no recreio com ela e com a Marta, que era com quem eu andava... hum... a ver coisas, porque nós andávamos sempre a passear ou a brincar...
[excerto de entrevista realizada com as meninas do 3º ano]

Nas relações de enamoramento e de amor, a dificuldade das crianças em definirem-no existe tal como na definição da amizade. No entanto, e mais uma vez, a existência ou não de experiências prévias assume aqui particular importância. Nas entrevistas realizadas, apenas as crianças que já tinham namorado ou namoravam, falavam acerca do assunto. Tal como na amizade, também a relação de namoro é frágil, mas aqui, a questão de poder e estatuto dentro do grupo de pares é particularmente forte.

A existência de uma relação de namoro entre duas crianças, altera o estatuto que ambas envergam dentro do seu grupo, limitando, em situações distintas, a liberdade de acção das crianças, sobretudo, nas brincadeiras e nos amigos com quem poderão ou não, brincar.

A relação é marcada por rituais específicos observados e conhecidos da maioria das crianças, e maioritariamente, é o rapaz quem deverá tomar a iniciativa de declarar à menina, e aguardar a sua resposta. No entanto, as experiências são altamente variáveis de criança para criança, podendo encontrar-se situações, sobretudo nas crianças mais velhas, em que são elas quem toma a iniciativa.

Acompanhamos no nosso trabalho crianças que se relacionavam como namorados desde o jardim de infância, assim como outras cujas relações eram bastante mais curtas ou fugazes.

O aparecimento do chamado *interesse romântico*⁵ aparecerá, de acordo com Adler&Adler (1998), por volta dos 7/8 anos, altura em que aumentam, entre rapazes e raparigas, as conversas referentes aos pares específicos, e acerca dos sentimentos, ou se quem gosta de quem. Ao mesmo tempo, aumentam, também, as relações inter-género, postas temporariamente de parte em idades anteriores. De facto, quando mais pequenas, as crianças tendem a agrupar-se, ao nível de interesses e de brincadeiras em mais relações intra-género que inter-género.

Quer rapazes quer raparigas mobilizam critérios comuns para a selecção do parceiro(a) amoroso(a): a beleza física e a avaliação que os pares efectuam dessa criança são dois dos critérios mais evidentes que mobilizam. Tal como afirma Rayou (1999), gosta-se, fundamentalmente, de quem é bonito e de quem consegue reunir maior consenso entre o grupo de pares. Outros critérios são, fundamentalmente nas raparigas a simpatia, e nos rapazes, a gentileza. Para ambos, no entanto, o facto de se destacarem em alguma área específica aumentará, também, o capital pessoal de cada criança e aumentará as possibilidades de ser vista como parceira romântica. Nas raparigas, é frequente destacarem-se na dança ou numa actividade académica específica, enquanto que nos rapazes, o destaque numa actividade física particular aparece como uma mais valia.

As crianças, antes do início de uma relação romântica, são capazes de identificar o aparecimento do sentimento, associando-lhe alterações fisiológicas e de humor específicas e sobre as quais falam. No entanto, estas identificações não são privadas ou íntimas, mas muitas vezes partilhadas com os pares, que

⁵ No original, romantic interest (Adler&adler, 1998)

sabem, sempre, quem gosta de quem. Os pares, aliás, são muitas vezes os intermediários das primeiras comunicações e perguntas entre duas crianças apaixonadas.

Ana C. - Olha, ele vem, tá a chegar, não é? E eu faço assim [*simula um gesto sedutor com o cabelo*]
E - E arranja o cabelo?
Ana C. - Sim [*risos*]
E - Mafalda, é igual para ti?
Mafalda - Não. Fico assim... [*simula o acto de corar*]
E - Ficas corada? E sabes?
Mafalda - O coração começa a bater muito forte, muito forte, muito forte... ah, e depois, sei lá..
Ana C. - Derretes-te toda!
Liliane - Eu tento puxar conversa
Ana C. - Começas a mandar beijinhos...
Liliane - Não não é! E não!
Ana C. - Ai não! Tu mandas ao Ricardo, beijinhos!
E - Ela é que sabe o que faz ou não...
Ana Rita - Tenho de pensar...
E - Queres pensar mais um bocadinho enquanto elas respondem?
Ana Rita - E muito especial! Eu sinto o coração a bater forte, assim, tum, tum, tum...
E - E depois...?
Ana Rita - Chego lá e digo: Olha, gosto de ti... bla bla bla... e falo!
E - E já está?
Ana Rita - Falo, a sério! Não, e depois sinto uma coisa assim muito forte! Assim, a minha garganta a arder! Quer dizer que eu gosto muito dessa pessoa!

O ciúme é também uma realidade presente na relação amorosa entre crianças, podendo levar à ruptura da relação. De facto, algumas das crianças que acompanhamos queixaram-se do ciúme dos namorados e das interferências na sua vida com os seus amigos.

Diogo - É assim, o Ricardo tava a namorar com a Ana C. e o Gonçalo, como era muito amigo dela, tava a brincar com ela!
Ana - E nós temos direito
E - Claro
Diogo - Olha, ela faz assim [*gesto de carinho*] e o Ricardo pensa logo que ela está a dar beijinhos!
Diogo - E depois é um ciumento, ciumento!
Ana - E o Gonçalo chorou, porque não queria mais andar junto a mim e isso, nem a brincar, porque o Ricardo tinha ciúmes e depois
Diogo - E não vos queria separar e ver-te a chorar...
Ana - Exactamente!
[excerto de entrevista, 4º ano]

Um último aspecto relevante importa sinalizar: as crianças ritualizam a relação de namoro em casamento, em diferentes espaços. A escola e os espaços como os ATL, em função do tempo que lá passam e de ser o seu contexto de culturas de pares são dos sítios onde mais frequentemente são realizados. As cerimónias cumprem os preceitos de um casamento entre adultos, mas com uma reapropriação distinta. As crianças reconhecem que, na realidade, o acto não é valorizado, mas simbolicamente e para os grupos de pares, o momento é altamente significante. Recorrem a diferentes objectos que possam utilizar, tais como anéis que se transformam em alianças; cachecóis que se podem transformar em véus de noiva; bolos de noiva que fabricam no recreio da escola; livros que se transformam em bíblias; e contam com padres e testemunhas (crianças do seu grupo ou mesmo uma educadora da sala que frequentem). O acto segue todos os passos esperados sendo que o beijo, existente na maioria das celebrações, é também um elemento comum. No entanto, e pelo que pudemos perceber, os casamentos são mais comuns nas crianças mais pequenas, por exemplo, de 1º ano, e não tanto nas mais velhas, que parecem já distanciar-se um pouco desse fantasiar do real, ao contrário das crianças mais pequenas.

Catarina – Quem era?
Filipa – Mas depois houve um dia que a Catarina e o Zé casaram-se. A Susana [educadora] pegou neles os dois, levou-os para a biblioteca e eles casaram-se.
Diana – Meteu o anel à Catarina...
Filipa – Pois foi!
Diana – Seguinte!
Filipa – É assim, quando eu gostei do Miguel era um casamento. Mandamos convites para todos: para a Xica, para o grupo da Xica, para a Rita, para a Inês, para todos. Depois, o padre, era o Zé.
Diana e Joana – [risos]
Filipa – Então, o Zé disse “podem-se beijar”. E todos “Beijo! Beijo! Beijo! Beijo!” [bate palmas enquanto imita as restantes crianças a reclamarem o beijo dos noivos]. E eu, e ele depois [simula um beijo dado ao noivo no dia do casamento]
Várias – [risos]
Diana – Mas ela não beijou, fez assim [simula o beijo dado pela Filipa ao Miguel]

Reflexões finais

O estudo e reconhecimento das relações entre pares entre crianças e das suas culturas próprias assume particular importância não apenas para os investigadores da área, mas também, para os educadores que diariamente trabalham com elas. Reconhecer as suas capacidades e competências, a complexidade das relações que estabelecem entre si, e permitir à criança o espaço e o tempo necessários para construir essas relações constitui um desafio para todos os adultos. As crianças sentem frequentemente as suas vivências e opiniões desvalorizadas, participando bem menos nas decisões que as afectam do que aquilo que gostariam e que seria desejável.

O tempo que passam com os seus pares, em brincadeiras espontâneas e não orientadas ou supervisionadas pelos adultos é um tempo fundamental para a sua própria construção, crescimento e para o desenvolvimento de importantes competências. Tal não retira, de nenhum modo, a importância do papel do adulto quer na sua educação e orientação, quer mesmo na manutenção da segurança das crianças. Mas, reconhece que muitas vezes, no quotidiano das instituições sócio-educativas, as crianças encontram pouco tempo para realizarem tarefas exclusivamente de crianças. Destinar um tempo quotidiano, por exemplo, apenas para brincadeiras livres das crianças, para que possam escolher os seus próprios jogos e brincadeiras, para os poderem construir e reconstruir, para os terminarem e recomeçarem, assume-se como um acto educativo e pedagógico de grande interesse. Reconhecer e valorizar os seus sentimentos, as zangas com os amigos, a paixão que surgiu como elementos estruturantes das vidas das crianças.

Observar as crianças nos seus momentos de brincadeira e de fantasia do real, ajudá-las a brincar se elas assim o desejarem, ajudá-las a complexificar as suas propostas parece-nos uma das tarefas promordiais de todos os profissionais que diariamente trabalham com elas.

Referências bibliográficas

- Adler, Patricia ; Adler, Peter (1998), *Peer Power. Preadolescent culture and identity*, London, Rutgers University Press
Alderson, Priscilla (2005), “Crianças como investigadoras. Os efeitos dos direitos de participação nas metodologias de investigação” in Christensen, Pia; James, Allison (2005), *Investigação com crianças. Perspectivas e Práticas*, Porto, Edições Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti
Almeida, Ana Nunes de (2000)(a) “A sociologia e a descoberta da infância: contextos e saberes” in *Fórum Sociológico*, nº3/4, 2ª série (2000), Lisboa, Universidade Nova de Lisboa, 11:32
Ariès, Philippe (1988), *A criança e a vida familiar no Antigo Regime*, Lisboa, Relógio D’Água, colecção Antropos
Barbalet, J. M. (1998), *Emotion, Social Theory and socialapproach*, Cambridge, Cambridge University Press
Barbalet, J.M. (2002) (ed), *Emotion and sociology*, Oxford, Blackwell Publishing
Brown, Robert (1987), *Analysing Love*, Cambridge University Press, Cambridge Studies in Philosophy
Christensen, Pia; James, Allison (2005), *Investigação com crianças. Perspectivas e Práticas*, Porto, Edições Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

- Corsaro, William; Miller, Peggy (eds) (1992), *Interpretative approaches to children's socialization*, San Francisco, Jossey-Bass Publishers
- Corsaro, William (1993), "Interpretative reproduction in children's role play" in *Childhood*, vol.1, number 2, May, 64:74
- Corsaro, William A. (1997), *The sociology of childhood*, London, Pine Forge Press
- Ferreira, Maria Manuela Martinho (2002), "A gente aqui o que mais gosta é de brincar com os outros meninos!" *As crianças como actores sociais e a (re)organização social do grupo de pares no quotidiano de um Jardim de Infância*, Dissertação de Doutoramento, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto, policopiado, 279:317
- Foot, Hugh C.; Chapman, Anthony, J.; Smith, Jean R. (1980), *Friendship and social relations in children*, New York, Thomson Press Limited, section 15:64; 89:116; 267:294
- Giddens, Anthony (1984), *The constitution of society*, Oxford, Polity Press
- Graue, Elisabeth M.; Walsh, Daniel J. (2003), *Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian
- Harris, Paul (1989), *Children and emotion*, Oxford, Blackwell Publishers
- Harris, Paul (2002), « Penser à ce qui aurait pu arriver si... » in *Enfance*, vol. 54 (3), Paris, PUF, 223:239
- Heywood, Colin (2001), *A History of Childhood. Children and Childhood in the West from Medieval to Modern Times*, London, Polity
- James, Allison; Prout, Alan (ed) (1990), *Constructing and reconstructing childhood. Contemporary Issues in the sociological study of childhood*, London, The Falmer Press
- James, Allison; Jenks, Chris; Prout, Alan (2002), *Theorizing Childhood*, London, Polity
- Jenks, Chris (1982), *The sociology of childhood. Essential readings*, Hampshire, Gregg Revivals (Great Britain and USA)
- Montandon, Cléopâtre (1992), « La socialisation des émotions : un champ nouveau pour la sociologie de l'éducation » in *Revue Française de Pédagogie*, n° 101, octobre-novembre-décembre, 1992, 105 :122
- Montandon, Cléopâtre (2000), « In the company of peers : a few notes on the construction of social ties in childhood » in *Os Mundos sociais e culturais da infância*, Braga, Instituto de Estudos da Criança, Actas do Congresso, volume I, 96:108
- Montandon, Cléopâtre (2001), "Sociologia da Infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa" in *Cadernos de Pesquisa*, n°112, março de 2001, 33:60
- Pinto, Manuel (1997), "A infância como construção social" in Manuel Jacinto Sarmento e Manuel Pinto (orgs) (1997) *As crianças. Contextos e identidades*, Braga, Centro de Estudos da Criança, col. Infans, 31:74
- Plaisance, Eric (2004), "Para uma sociologia da pequena infância" in *Educação e Sociedade*, n.º V, Campinas, Abril de 2004.
- Tradução de Alain François e revisão técnica de Dalila Maria Pereira Mendes
- Prout, Alan (2005), *The future of childhood*, New York, RoutledgeFarmer
- Qvortrup, Jens (2000), "Generation – an important category in sociological childhood research" in *Os Mundos sociais e culturais da infância*, Braga, Instituto de Estudos da Criança, Actas do Congresso, volume II, 102:113
- Rayou, Patrick (1999), *La grande école. Approche sociologique des compétences enfantines*, Paris, PUF, 69 :134
- Saramago, Sílvia Sara Sousa (2001) "Metodologias de pesquisa empírica com crianças" in *Sociologia, problemas e práticas*, n.º 35, Lisboa, ISCTE, 9:29
- Sarmiento, Manuel Jacinto (2000)(a) "Sociologia da Infância: correntes, problemáticas e controvérsias" in *Sociedade e Cultura* 2, *Cadernos do Noroeste*, Série Sociologia, vol. 13 (2), 145:164
- Sarmiento, Manuel Jacinto (2000)(b), *Lógicas de acção nas escolas*, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional, caps. 1 e 2
- Sarmiento, Manuel Jacinto (2000)(c), "Os ofícios da criança" in *Os Mundos sociais e culturais da infância*, Braga, Instituto de Estudos da Criança, Actas do Congresso, volume II, 125:145
- Sarmiento, Manuel Jacinto (2003) (a), "O estudo de caso etnográfico em educação" in Zago, Nadir; Carvalho, Marília Pinto de; Vilela, Rita Amélia Teixeira (orgs) (20003), *Itinerários de pesquisa. Perspectivas qualitativas em sociologia da educação*, Rio de Janeiro, DP&A Editores, 137:179
- Sarmiento, Manuel Jacinto (2003) (c), *Imaginário e culturas da infância*, Braga, Instituto de Estudos da Criança, policopiado
- Simmel, George (1988), *Philosophie de l'amour*, Paris, Petite Bibliothèque Rivages
- Simmel, George (2004), *Fragmentos sobre o amor e outros textos*, Lisboa, Relógio D'Água, colecção Antropos
- Sirota, Régine (2001) "Emergência de uma Sociologia da Infância: Evolução do Objeto e do Olhar" in *Cadernos de Pesquisa*, Fundação Carlos Chagas, Editora Autores Associados, n°112, Março de 2001, 7:31
- Torres, Anália Cardoso (1987) "Amores e desamores- para uma análise sociológica das relações afectivas" in *Sociologia-Problemas e Práticas*, n.º 3
- Torres, Anália Cardoso (2000), "Amor e sociologia: da estranheza ao reencontro" in *Actas do IV Congresso de Sociologia*, Junho, APS
- Torres, Anália Cardoso (2004), "Amor e ciências sociais" in *Travessias*, n° 4/5, Lisboa, Instituto de Ciências Sociais e Humanas de Língua Portuguesa, 15:46