

Sílvia Sara Sousa Saramago

O PROTAGONISMO DAS CRIANÇAS
TESE DE DOUTORAMENTO EM SOCIOLOGIA

2005
ISCTE

Sílvia Sara Sousa Saramago

O PROTAGONISMO DAS CRIANÇAS

TESE DE DOUTORAMENTO EM SOCIOLOGIA

ORIENTADOR DE TESE:
PROFESSOR DOUTOR ANTÓNIO FIRMINO DA COSTA

Lisboa, 2005
Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa

Dissertação de doutoramento realizada com o apoio financeiro da
Fundação para a Ciência e a Tecnologia e do Fundo Social Europeu no
âmbito do III Quadro Comunitário de Apoio

ÍNDICE

Dedicatória	7
Agradecimentos	8
PRÓLOGO	10
INTRODUÇÃO	12

PRIMEIRA PARTE

ASPECTOS TEÓRICO-CONCEPTUAIS DA INFÂNCIA

CAPÍTULO I	
A (RE) CONSTRUÇÃO DA INFÂNCIA	17
As abordagens clássicas e o paradigma emergente	17
Teorias clássicas da socialização	19
<i>O modelo determinista</i>	21
<i>O modelo construtivista</i>	23
Limitações do paradigma clássico	26
O paradigma emergente: redefinições da infância	30
A reprodução interpretativa	32
Repensando o valor social da infância	38
Recontextualizações sociais da infância	45
A infância e a televisão	49
<i>A televisão no contexto familiar</i>	49
<i>As interacções televisivas</i>	52
<i>Os interlocutores da televisão</i>	55
<i>As crianças como interlocutores televisivos</i>	60
Uma infância reconstruída?	64

CAPÍTULO II	
A CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES DA INFÂNCIA	66
A infância como conceito e objecto de estudo	66
Delimitações conceptuais das identidades da infância	71
Núcleos configurantes das identidades da infância	78
<i>Os espaços domésticos</i>	80
<i>Os contextos escolares</i>	86
<i>As actividades lúdicas</i>	93
<i>Os parceiros relevantes de interacção</i>	98
O protagonismo nas identidades das crianças	104

SEGUNDA PARTE
ESTRATÉGIAS DE PESQUISA EMPÍRICA COM CRIANÇAS

CAPÍTULO III	
FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS E ENQUADRAMENTOS EMPÍRICOS	114
As metodologias nos estudos com crianças	114
Etapas, tempos e espaços de pesquisa	121
O projecto protagonismo	124
CAPÍTULO IV	
CARACTERÍSTICAS METODOLÓGICAS DESTA PESQUISA EMPÍRICA	128
O método interventivo	128
<i>Interacções relevantes nos cenários de pesquisa</i>	131
Técnicas de pesquisa empírica interventiva	144
<i>As entrevistas-conversa</i>	144
<i>Os textos com ilustrações legendadas</i>	154
<i>Os relatos das interacções contextuais</i>	162

As informações empíricas produzidas	163
As crianças como parceiras da pesquisa empírica	164
<i>A construção partilhada do método de pesquisa</i>	165
<i>O regresso aos informantes</i>	169
A ética na pesquisa empírica com crianças	173
<i>Princípios éticos do método interventivo</i>	175
Pesquisa empírica com crianças: considerações finais	180

TERCEIRA PARTE

CRIANÇAS, PROTAGONISMO E IDENTIDADES SOCIAIS

CAPÍTULO V	
PROCURANDO MAPEAR AS IDENTIDADES DA INFÂNCIA	182
Principais contributos substantivos anteriores	182
Caminhos de construção do conhecimento analítico	191
CAPÍTULO VI	
CRIANÇAS, CONSUMOS E TELEVISÃO	197
O fenómeno Pokémon	203
Os consumos quotidianos das crianças	217
O 11 de Setembro visto pelas crianças	227
As interpretações das notícias pelos pares	235
CAPÍTULO VII	
INFÂNCIA E LOCALIZAÇÕES NO CONTEXTO SOCIAL	244
Crianças, pertenças e referências sociais	247
Os preconceitos sociais das crianças	255
Representações e práticas religiosas das crianças	274
As concepções das crianças acerca da morte	296

CAPÍTULO VIII	
CRIANÇAS E CONTEXTOS DE INTERACÇÃO RELEVANTE	306
Os relacionamentos afectivos entre géneros	308
Concepções e formas de negociação do poder	322
Os problemas na perspectiva das crianças	333
A afirmação das competências pelas crianças	343
Os contributos das tarefas das crianças	355
<u>CONCLUSÃO</u>	366
<u>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</u>	376

Dedicatória

Em cada uma das palavras que compõem o texto deste trabalho me detive, entre algumas fracções de segundo e diversos minutos, procurando a forma que me parecia mais correcta de comunicar com os futuros leitores. É uma tarefa exigente em empenho e minúcia, todos os colegas que trilharam já este caminho o sabem. Em simultâneo, e não sem determinado paralelismo curioso, crescia no meu ventre a minha filha, a quem chamámos Sara. A gravidez, o parto e a produção de uma dissertação de doutoramento têm algumas características em comum. De bebé de berço, a Sara passou a gatinhar, a deslocar-se pelos seus próprios meios e a adquirir todas as competências associadas ao processo de desenvolvimento de uma criança. Foi companheira de muitos momentos da produção deste trabalho, onde me dividi entre a concentração necessária à escrita e o deslumbramento do testemunho das suas novas descobertas, destrezas e entusiasmos que foram meus portos de refúgio nos dias mais difíceis e o reforço positivo dos progressos e avanços. É a ela que dedico este trabalho.

Agradecimentos

Quando em 1992, no contexto do 4º ano da licenciatura em sociologia, me interessei pelo estudo das questões da infância de um ponto de vista sociológico, a ideia da possibilidade de construção de um ramo autónomo de conhecimento denominado sociologia da infância, afigurou-se, na crítica dos mais conservadores, como quase totalmente desprovida de sentido, tal era a consideração da influência que as instituições socializadoras exerciam sobre as crianças.

Conforme referem James e Prout no prefácio da segunda edição da obra *Constructing and Reconstructing Childhood* (1997), em 1990 a sociologia da infância estava a despontar como domínio de análise distinto; e se indivíduos e grupos de pesquisa surgiram em diferentes países, foi de modo disperso e a comunicação entre eles era bastante escassa. No meu caso absolutamente inexistente. Naquela época ainda a world wide web não fazia, como hoje, parte do nosso mais comum quotidiano, o que tornava a pesquisa a bases de dados internacionais uma tarefa quase impossível. Contudo, e doze anos depois, apresento a provas de doutoramento esta tese. Por este motivo não posso deixar de expressar aqui, de forma sincera, os meus agradecimentos:

— Ao meu orientador de tese, Prof. António Firmino da Costa, sábio conselheiro, que acompanhou a minha caminhada académica desde a licenciatura em sociologia, tornado-a, sem dúvida, bastante menos solitária e a quem devo a maior parte das coisas que aprendi, cientificamente falando, mas também muitos contornos e detalhes acerca do *saber ser* e *saber estar* nos meandros das relações interpessoais e sociais do âmbito profissional;

— Ao Prof. William Corsaro pela atenção que dispensou ao meu trabalho e por todas as portas que se abriram no meu percurso de investigação, por seu intermédio;

— À Prof^a. Irene Rizzini, minha grande amiga, por se ter feito sentir tão presente nesta caminhada e sobretudo pelo lugar que me abriu no seu coração;

— Às comunidades educativas das escolas nº3 e nº4 do 1º ciclo do ensino básico das Caldas da Rainha pela atenção e disponibilidade que demonstraram durante todo o processo de recolha dos materiais empíricos utilizados neste trabalho;

— A todas as crianças que participaram com dedicação, empenho e entusiasmo na produção das informações empíricas para esta investigação, das quais guardo memórias especiais de apreço e respeito;

— Àqueles que apoiaram quotidianamente a azáfama da produção desta tese, meus familiares e amigos;

— Ao meu pai, pelo exemplo de sensatez e determinação que representa na minha vida e também pela forma empenhada com que tem incentivado o meu percurso académico;

— Ao meu marido, meu melhor amigo, companheiro incondicional de preocupações e de alegrias, por ser o farol aceso nos dias de tempestade e a brisa suave nos momentos de inquietação.

A todos, muito obrigada!

Caldas da Rainha, Fevereiro de 2005

PRÓLOGO

A sociologia da infância em Portugal iniciou uma caminhada a passo lento, é certo. Tal como observa Ana Nunes de Almeida (2000:7), no percurso das ciências sociais portuguesas, a infância surge tardiamente pela via de domínio vizinhos tais como a família, a educação e a socialização. É hoje, no entanto, um campo pleno de actividades, de investigações concluídas e de projectos em desenvolvimento. Salienda-se, entre outros, o valioso contributo do Centro de Estudos da Criança, na Universidade do Minho, que no contexto do Projecto de Investigação Sobre a Infância em Portugal (PIIP) tem vindo a produzir e recolher um conjunto importante de conhecimentos científicos sobre esta matéria, contando, para o efeito, com a participação de profissionais de dentro e de fora da sociologia, provenientes dos mais diversos enquadramentos institucionais e lugares geográficos do nosso país (ver Pinto e Sarmiento, 1997 e 1999). São estes motivos que me levaram a não encontrar lugar, nesta dissertação, para proceder, como o fizeram alguns dos pioneiros nestas andanças (Pinto, 1995), a uma recensão aprofundada das correntes teóricas produzidas e metas empíricas atingidas, quer no domínio das contribuições nacionais, quer no plano dos desenvolvimentos a nível internacional. Tais opções fizeram todo o sentido num contexto onde se pretendia legitimar um novo campo de saber científico. Julgo já não ser esse agora o caso.

Em vez de repisar o caminho que outros já trilharam (e por certo com mais protagonismo e oportunidade do que eu o faria) procurei dar a esta dissertação um outro propósito que não o de apresentar conteúdos teóricos já instituídos com um novo formato em jeito de reflexão crítica. Foi meu propósito construir um enquadramento teórico e metodológico que fosse ao encontro das metas alcançadas e dos obstáculos surgidos nesta investigação, de modo a permitir sobre estes uma reflexão aprofundada, que possa contribuir para um aperfeiçoamento continuado dos procedimentos de pesquisa no domínio da sociologia da infância.

No que diz respeito à apresentação dos resultados desta investigação, também aqui o objectivo foi produzir um nível de interpretação dos materiais empíricos que seja permeável às particularidades do grupo social das crianças, procurando-se contornar determinadas opacidades promovidas, em certa medida, pelas formas sociológicas mais clássicas de análise das informações empíricas.

Trata-se aqui de assumir em pleno a atribuição de visibilidade sociológica às práticas e representações sociais das crianças.

INTRODUÇÃO

Este estudo inscreve-se numa corrente que destaca a complexidade e importância das interacções contextuais em que se desenvolvem os diversos aspectos da vida quotidiana das crianças, bem como a presença da acção conjugada desse conjunto de factores na construção das identidades sociais da infância.

A perspectiva desta reflexão caracteriza-se também pelo sublinhado das dimensões sociais da infância, ou seja, pelo conjunto dos processos sociais, mediante os quais a infância se constrói a si própria e participa, em certa medida, na produção da sociedade.

Das doutrinas da sociologia do conhecimento aprendemos que qualquer investigação se localiza social e culturalmente por meio do que se define como objecto de análise, através dos enquadramentos teóricos de referência, dos instrumentos de pesquisa empírica utilizados e das formas adoptadas de interpretação e apresentação dos resultados substantivos. Por todos estes motivos, a abordagem aqui apresentada não se encontra, obviamente, isenta de riscos e a salvo de críticas. Ancorada nas teorias que destacam as competências, o protagonismo e por esta via a relativa autonomia dos agentes face aos condicionamentos das suas existências, poderá suscitar interpretações tendentes a minimizar os condicionalismos dos sistemas sociais. A este propósito cito as seguintes palavras de Ana Nunes de Almeida (2000:7) “essa é uma condição partilhada por todos os cientistas: estamos mergulhados no mundo que é o nosso próprio objecto de conhecimento e portanto o nosso olhar sobre as coisas nunca é plano ou neutro; é sempre uma escolha e um olhar situados”.

A construção sociológica das identidades sociais da infância enquanto objecto de estudo substantivado do ponto de vista teórico, empírico e analítico de acordo com as especificidades da realidade social portuguesa constitui a meta que tem norteado todo o meu percurso e

trabalho de investigação académicos desde 1993. Como nota Bourdieu (1994:27): “a construção do objecto não é uma coisa que se produza de uma assentada, é um trabalho de grande fôlego, que se realiza pouco a pouco, por retoques sucessivos, por toda uma série de correcções, de emendas, sugeridas por o que se chama o ofício.”

O trabalho que apresento organiza-se em três partes. A primeira destas, que diz respeito aos enquadramentos teórico-conceptuais, encontra-se organizada em dois capítulos. No Capítulo I são debatidas as questões que surgem do confronto entre as abordagens clássicas e o paradigma emergente dos estudos das crianças e da infância no contexto da sociologia e que têm conduzido à *(re)construção da infância* enquanto objecto de estudo. Neste capítulo há também lugar para uma reflexão acerca de alguns dos tópicos de abordagem que mais têm interessado os estudiosos desta área e que considere importante trazer a debate, tendo em conta as características do estudo em presença. O Capítulo II possui um carácter mais específico que o primeiro. São abordados os pilares de suporte dos processos de *construção das identidades das crianças*, destacando-se o lugar central das capacidades de protagonismo destes agentes sociais plenos, na produção das suas próprias identidades sociais.

A Segunda Parte deste trabalho é dedicada às *posturas metodológicas* da pesquisa. À semelhança da Primeira Parte, também esta é composta por dois capítulos. No Capítulo III faço uma abordagem aos fundamentos metodológicos e aos enquadramentos empíricos da investigação. Apresento uma panorâmica sobre a diversidade de métodos de pesquisa empírica com crianças, concedendo particular destaque àqueles que forneceram coordenadas mais específicas no âmbito deste trabalho. Caracterizo também esta pesquisa do ponto de vista dos pressupostos e enquadramentos empíricos de suporte. O Capítulo IV dedica-se à apresentação do método de pesquisa empírica utilizado neste trabalho – *método interventivo*. Nele abordo o percurso de uma década de ajustamentos sucessivos no sentido da adequação metodológica às

particularidades do grupo social da infância, caracterizo a natureza deste método e das técnicas que o compõem. Faço também uma reflexão acerca dos relacionamentos de parceria com os observáveis segundo o ponto de vista dos seus contributos no processo de recolha de informações empíricas. Pondero ainda sobre algumas questões relacionadas com a ética na pesquisa empírica com crianças.

Na Terceira Parte deste texto, intitulada *Crianças, Protagonismo e Identidades Sociais*, exponho os resultados substantivos da investigação. Os elementos do grupo da infância surgem contextualizados em diversos segmentos sociais cujo processo de pesquisa revelou significado para a produção de saberes explicativos acerca do protagonismo social das crianças. No Capítulo V faço uma apresentação das conclusões mais significativas alcançadas nos estudos que desenvolvi em fases anteriores à elaboração desta dissertação. Exponho também os meandros da evolução do processo de construção dos conhecimentos analíticos, tanto nas suas perspectivas de continuidade, como nos seus aspectos de ruptura com algumas das práticas de análise anteriores. No Capítulo VI, e no domínio da contextualização da infância face às culturas de consumo e das apropriações feitas sobre os conteúdos veiculados pela televisão, analiso as conotações do *fenómeno Pokémon* e as características de alguns dos consumos quotidianos das crianças. Aqui se incluem os consumos televisivos, no domínio dos quais concedo particular atenção aos modos como os membros do grupo social da infância interpretam e exprimem contextos concretos dos espaços noticiosos televisivos.

No âmbito dos referentes de localização no contexto social, abordados no Capítulo VIII, traço coordenadas acerca das pertenças e referências sociais das crianças, abordo a questão dos seus preconceitos de natureza social relativamente à etnia cigana, as suas representações e práticas religiosas e também as concepções deste grupo social acerca da morte. No domínio da definição de contextos de interacção relevantes para as crianças, dos quais se ocupa o Capítulo VIII, são analisados os relacionamentos afectivos de carácter romântico entre géneros. Uma

análise acerca das concepções e formas de negociação do poder, assim como a definição e conteúdo dos problemas na perspectiva das crianças, coloca em relevo contextos de interação das crianças com parceiros relevantes adultos, também presente na abordagem das estratégias da infância para afirmação de competências próprias. Este capítulo termina com uma reflexão sobre as conotações práticas e simbólicas dos contributos das crianças no desempenho de tarefas em contexto doméstico.

O objectivo do conjunto dos exercícios de análise interpretativa que se apresentam, é argumentar e demonstrar, por meio dos conhecimentos empíricos construídos, a relevância do alcance das capacidades reflexivas do protagonismo das crianças nos processos de construção das identidades da infância.

PRIMEIRA PARTE
ASPECTOS TEÓRICO-CONCEPTUAIS DA INFÂNCIA

CAPÍTULO I

A (RE)CONSTRUÇÃO DA INFÂNCIA

A segunda metade da década de 1990 marca definitivamente o processo de reconhecimento da infância como problemática legítima de investigação no domínio da sociologia (James e Prout, 1997). Desde então tornou-se cada vez mais comum encontrar tendências discursivas que, demarcando-se das tradicionais teorias da socialização, integram a infância na cultura e sociedade envolventes, em vez de a considerar no limiar da inclusão; e que entendem as crianças como plenos actores sociais e não indivíduos em processo de se tornarem tal, devido às alegações clássicas de imaturidade e condição socialmente inacabada (Alanen, 1994). Neste capítulo vou procurar fornecer uma panorâmica de conjunto acerca das linhas condutoras fundamentais que têm vindo a caracterizar os processos de (re)construção conceptual da infância e das crianças no domínio da sociologia.

As abordagens clássicas e o paradigma emergente

Das perspectivas interaccionistas derivou a noção das crianças como agentes em, tal como produtos de, processos sociais. Da influência do construtivismo social enfatizaram-se os aspectos históricos, culturais e sociais da infância assim como a sua irreduzibilidade a uma realidade biológica específica. Em termos teóricos esta nova área de conhecimento registou avanços consideráveis, convergentes em determinada medida, e em outros aspectos evidenciando novas, mas produtivas, clivagens materializadas em quatro posturas principais: a criança socialmente construída; a criança tribal; a criança dos grupos sociais minoritários e a criança sócio-estrutural (James e Prout, 1997). Estes enfoques reflectem não apenas métodos de abordagem diferentes face aos estudos da infância – enquanto uns enfatizam a infância como espaço conceptual, outros constróem as crianças como actores sociais – mas representam

também posições distintas relativamente às questões sociológicas de fundo universalismo/particularismo e estrutura/protagonismo.

O novo paradigma apresenta dois conceitos centrais: em primeiro lugar as crianças são consideradas agentes sociais activos e criativos que produzem culturas de infância específicas, participando simultaneamente na produção de determinados aspectos das “sociedades dos adultos” (Corsaro, 1997); em segundo lugar, a infância, enquanto período socialmente construído no decurso do qual as crianças vivem os seus quotidianos, entende-se como uma forma estrutural, ou seja uma categoria ou parte da sociedade, tal como as classes sociais, as categorias profissionais ou os géneros sexuais. Do ponto de vista das próprias crianças a infância é uma fase transitória dos seus percursos sociais. Contudo, em termos da sociedade, a infância é uma categoria estrutural permanente, ainda que os seus membros se alterem continuamente (Qvortrup, 1994), à medida que a sua maturidade biológica os vai inserindo noutros grupos etários e sociais. Tem sido também possível verificar que a natureza e concepções da infância apresentam variações históricas. Por estes motivos, tornava-se de certo modo pouco transparente, no contexto de uma tradição sociológica clássica, reconhecer a infância como forma estrutural. Esta categoria foi longamente considerada apenas como um período onde as crianças recebiam preparação para os seus futuros desempenhos sociais, no seguimento das teorias da socialização que atribuíam às crianças um lugar passivo neste processo.

Considerar a infância como categoria de estudo no contexto da análise social, representou um passo muito importante no desenvolvimento do novo paradigma. Utilizando a infância como unidade de análise, demonstrou-se não apenas a influência desta nova perspectiva no domínio da estatística social, como se formularam algumas das bases em que assentam os estudos contemporâneos acerca do tema, nomeadamente a atribuição à infância de um estatuto que permite a sua comparação com outras formas ou estruturas sociais (Qvortrup, 1994).

A postura do paradigma actual, relativamente à recolocação das crianças e da infância como objectos de estudo sociológico não significa que as abordagens do ponto de vista da socialização tenham perdido completamente a sua pertinência. Significa antes que, no contexto da abordagem actual, a socialização não consiste apenas numa questão de interiorização e adaptação, como também fundamentalmente se baseia num processo de reprodução, reinvenção e apropriação do mundo social (Corsaro, 1997).

Este não é o lugar apropriado para desenvolver o lugar das perspectivas da socialização no contexto da nova sociologia da infância. No entanto, gostaria de clarificar que se a minha postura teórico-conceptual de fundo me conduz a uma certa demarcação relativamente às teorias socializadoras clássicas, tal não significa deixar de reconhecer a importância do caminho percorrido nesta perspectiva por inúmeros estudiosos quer na sociologia, como em áreas científicas afins. Esta demarcação deve-se à necessidade sentida de definir fronteiras a montante e a jusante e delimitar o modesto alcance deste estudo.

Lancemos daqui um olhar às teorias clássicas da socialização, bem como a um conjunto de contributos relevantes no contexto da herança teórica sociológica. Atente-se, não apenas às suas limitações, mas também aos lugares de emergência de determinadas linhas condutoras do novo paradigma dos estudos sobre a infância.

Teorias clássicas da socialização

A grande parcela do património teórico sociológico clássico acerca das crianças e da infância, resulta das análises pela via da socialização, processo por meio do qual era entendido que as crianças interiorizavam a vida em sociedade, adaptando-se a esta, desempenhando neste processo a família de origem um papel fundamental (McLain e Weigert, 1979 e Lacroix, 1970, referidos por Kovařík, 1994; Parsons, 1952 referido por Frones, 1994).

No domínio da socialização apontam-se tradicionalmente dois tipos: a *socialização primária* e a *socialização secundária* (Berger e Berger, 1972; Mackay, 1973). A *socialização primária* refere-se aos processos desenvolvidos nos primeiros anos da vida das crianças, tais como a aprendizagem da primeira língua, os primeiros contactos com outros agentes sociais e as percepções iniciais da existência de regras sociais. Neste mecanismo duas características são predominantes: os agentes de socialização que coordenam o processo e exercem poder sobre os sujeitos alvo da socialização; e os sujeitos a ser socializados que não possuem experiência anterior àquela que lhes é transmitida por meio deste mecanismo (Berger e Berger, 1972; Waksler, 1991a).

A *socialização secundária* distingue-se basicamente da *socialização primária* pelo facto de que ocorre num momento posterior. Esta é tipicamente menos extensiva e decorre durante toda a existência social dos agentes. Se considerarmos, no entanto, que as crianças possuem à partida conhecimentos e percepções retirados da experiência resultante dos contactos com o mundo social que as rodeiam, então o processo que é analisado como socialização primária é na realidade, socialização secundária (Waksler, 1991a).

A família constituiu durante muito tempo o palco por excelência da socialização primária (Kovařík, 1994; Fronès, 1994), onde as crianças eram pensadas como encontrando-se imaturas para integrarem a sociedade, necessitando assim de completa formação de origem externa por forma a poder ascender ao estatuto de membros sociais activos. Foram sobretudo dois modelos diferentes do processo de socialização que exerceram as influências mais significativas: o *modelo determinista* e o *modelo construtivista*. Nas páginas seguintes vou procurar fornecer uma panorâmica geral sobre estes dois modelos de socialização.

O modelo determinista

As teorias pioneiras da socialização receberam influências significativas da filosofia do individualismo, conduzindo a uma abordagem da forma como os indivíduos se relacionavam com a sociedade. Contudo, a sociedade era concebida como fortemente determinadora do comportamento individual. A solução encontrada para esta aparente contradição foi uma construção teórica que descrevia a apropriação da criança pela sociedade (Corsaro refere Wentworth, 1997). Apropriação, neste contexto, significa que as crianças são tomadas pela sociedade, à medida que são moldadas e treinadas para se tornarem em potenciais membros competentes e participativos. Este modelo de socialização é visto como determinista, uma vez que as crianças desempenham um papel passivo em todo o processo. No seguimento deste, duas abordagens subsidiárias desenvolveram diferentes concepções de sociedade: o *modelo funcionalista* e o *modelo reprodutivo*.

O modelo funcionalista, que concebia a sociedade num contexto de ordem e de equilíbrio, destacou a importância da preparação das crianças para se adaptarem e contribuírem para essa mesma ordem. Desenvolveu as suas abordagens por meio da descrição de factores mais superficiais da socialização, tais como que aspectos as crianças necessitavam de interiorizar e quais as estratégias relacionais pais-filhos mais eficazes a ser utilizadas para assegurar essa mesma interiorização. De um modo geral, os funcionalistas concederam pouca atenção às formas segundo as quais as crianças se integravam socialmente e quais os motivos dessa integração. Alex Inkeles (referido por Corsaro, 1997), por exemplo, defendeu que o estudo da socialização se desenvolveria fundamentalmente numa perspectiva futura, em termos da especificação dos requisitos que as crianças deveriam atingir em ordem a assegurar o funcionamento continuado da sociedade.

Para Talcott Parsons, considerado o autor mais destacado da perspectiva funcionalista, a entrada das crianças no sistema social era

entendida como problemática, uma vez que embora detivesse potencial para assegurar o funcionamento do sistema, também poderia ser entendida como uma ameaça para o mesmo até o processo de socialização estar completo (Parsons e Bales, 1955).

O modelo funcionalista, muito em voga nas décadas de 1950 e 1960, foi vendo a sua posição enfraquecida sobretudo a partir da segunda metade da década de 1970, quando alguns teóricos sociais argumentaram que a interiorização dos requisitos funcionalistas da sociedade poderia ser interpretada como um mecanismo de controlo social conducente à reprodução social e à manutenção das desigualdades de classe (Bourdieu 1979). O *modelo reprodutivo*, como ficou conhecido, dirigiu as suas atenções para os conflitos e desigualdades sociais. Este modelo centrou-se nas vantagens ao dispor daqueles com acesso a recursos culturais mais elevados, desenvolvendo também a questão das oportunidades diferenciais ao alcance dos indivíduos nas diversas instituições sociais, como por exemplo no sistema educativo, que reflectiam e perpetuavam o sistema de classes vigente. Deste modo, as crianças teriam acessos diferenciais a determinados tipos de recursos sociais que iriam condicionar a natureza e o alcance da sua integração na sociedade.

Embora o modelo reprodutivo tenha sublinhado os efeitos dos conflitos sociais e das desigualdades no processo de socialização das crianças, linha de análise que continua a ser pertinente no pensamento sociológico actual, tanto as teorias funcionalistas como reprodutivas, apresentam fragilidades pela concentração exclusiva nos aspectos exteriores da socialização, onde são apresentados modelos simplificados de processos extremamente complexos, descuradas as capacidades de acção e inovação dos actores sociais e por esta via menosprezada a importância das crianças e da infância na sociedade.

Pode dizer-se que ao modelo determinista de uma forma geral escapou a noção de que as crianças não apenas interiorizam a sociedade onde nascem como são membros activos, capazes de produzir mudanças

(Corsaro, 1997). Contudo, as teorias reprodutivas, nomeadamente pela mão de Bourdieu (1977, 1979, 1980 e 1989), mostraram-se mais hábeis nas suas perspectivas sobre a socialização. Veja-se a complexidade inerente ao conceito de *habitus*, enquanto conjunto de predisposições para agir e interpretar o mundo social envolvente, que fazendo parte dos pilares básicos da socialização, fornece linhas de orientação acerca da identidade e lugar social de cada indivíduo. Esta perspectiva, deslocando-se da doutrina determinista, permite atribuir às crianças um papel mais activo na sociedade, embora apenas pela via da participação na reprodução das condições sociais e ignorando ainda as suas capacidades para intervir socialmente.

O modelo construtivista

Pode dizer-se que o paradigma actual da sociologia da infância despontou, lentamente e em parte, com a emergência do *modelo construtivista*. Este modelo foi fortemente influenciado pelas teorias psicológicas do desenvolvimento, sobretudo pelos trabalhos de Jean Piaget (1923/1959) que se interessou pela evolução do conhecimento nas crianças como forma de integração entre a biologia e a epistemologia; e também pelos estudos de Lev Vygotsky (1934/1962), que, tal como Piaget, sublinhou o papel activo das crianças no desenvolvimento humano.

A teoria de Piaget (1986) defende que as crianças têm capacidades de organizar e interpretar as informações que recolhem à sua volta, construindo desta forma concepções acerca dos seus mundos físicos e sociais. Para este autor, o desenvolvimento intelectual não se constitui apenas por uma adição de conhecimentos e capacidades, mas consiste antes num caminho progressivo através de diversos estádios qualitativos de desenvolvimento intelectual. A noção piagetiana dos estádios revela-se importante para o novo paradigma da sociologia da infância, na medida em que não faz apenas surgir a noção de que as

crianças percebem e organizam os seus mundos de formas qualitativamente diferentes dos adultos, como também destaca a importância do nível de desenvolvimento cognitivo das mesmas nas tentativas de explicar o uso e a interpretação que estas fazem das informações do mundo dos adultos (Corsaro, 1985 e 1997).

Também Vygotsky (1962) contribuiu para a ideia de que o papel das crianças no seu processo de desenvolvimento está longe de ser passivo. Este autor defendeu que o desenvolvimento social das crianças resulta das suas acções colectivas, sendo que tais acções tomam lugar e se contextualizam em sociedade. Deste modo, quaisquer mudanças sociais, sobretudo aquelas que envolvem alterações nos requisitos dos indivíduos, supõem mudanças nas estratégias para enfrentar esses novos requisitos solicitados; tais estratégias são sempre desenvolvidas colectivamente, implicando redes de interacção colectiva. Estas estratégias colectivas entendem-se como acções práticas que conduzem ao desenvolvimento social e psicológico dos indivíduos. Neste contexto, os processos de interacção entre as crianças baseados no incremento de competências e conhecimentos são vistos como a transformação de saberes e aptidões anteriores, menos incrementados.

Um conceito chave na teoria de Vygotsky é a apropriação ou interiorização pelo indivíduo da cultura do seu meio social, na qual a linguagem desempenha um papel importante, já que codifica a cultura e funciona como uma ferramenta para participar nessa mesma cultura. Deste modo, o grande contributo de Vygotsky para o novo paradigma da sociologia da infância consiste em defender que as crianças, por meio da aquisição e uso da linguagem, reproduzem a cultura da sociedade onde se inserem que contêm os conhecimentos de gerações sucessivas (Corsaro, 1985).

Embora o alcance geral das teorias construtivistas tenha prestado um valioso contributo à psicologia do desenvolvimento, esta continuou a focar as suas atenções sobretudo no desenvolvimento individual. Mesmo quando outros sujeitos são tidos em conta, como os pais, os professores

ou os pares, a análise continua a centrar-se nos efeitos das diversas experiências interpessoais no desenvolvimento individual. Torna-se raro encontrar no modelo construtivista, considerações acerca da forma como as relações interpessoais reflectem as influências dos sistemas culturais de enquadramento, ou de que modo as crianças, através das suas participações nos fenómenos da comunicação, se tornam parte dos padrões culturais e os reproduzem colectivamente.

Uma outra limitação da psicologia construtivista é a extrema preocupação em demarcar a meta do desenvolvimento que equivale ao movimento das crianças do estágio imaturo para o estágio da competência adulta, não conferindo à infância a apropriação de competências suficientes para que possa ascender ao estatuto de grupo social.

Tal como refere Corsaro (1997:17), “o construtivismo oferece uma visão activa mas solitária da criança”. O mesmo autor considera que as teorias sociológicas da infância devem libertar-se da doutrina individualista que entende o desenvolvimento social das crianças apenas como interiorização pessoal dos conhecimentos e aptidões dos adultos (Corsaro, 1997:17 e 18). Esta é uma crítica presente em diversas abordagens que se pretendem filiar no novo paradigma. David Oldman (1994), por exemplo, refere a existência de uma forte hegemonia de perspectivas sobre a infância que derivam das teorias do desenvolvimento individual e da pedagogia e que reduzem a criança a uma “ainda não pessoa” (Oldman, 1994:44), à margem da vida social.

É, no entanto, numa perspectiva de carácter mais sociológico, embora convergente com Piaget e Vygotsky que George Herbert Mead (1934) procurou analisar os processos de desenvolvimento do sentido do Eu (self) e do outro nas crianças. Em sua opinião, as interações desenvolvidas no domínio dos jogos infantis, entendido no sentido de representação de papéis (nas brincadeiras ‘ao faz de conta’, por exemplo), representa um domínio fundamental no processo de construção da autoconsciência da criança (Pinto, 2000:65). Deste modo, e na

tradição de Mead, pode dizer-se que a interacção com os pares providencia as experiências necessárias ao desenvolvimento de competências sócio-cognitivas, sendo uma base para o auto-conhecimento e para a compreensão do 'self' na relação com outros significativos. No contexto da perspectiva interaccionista, atribui-se às relações entre pares um significado relevante na medida em que estas contribuem activamente para o desenvolvimento de competências sociais (Almeida, 2000), assim como constituem um modo de contacto com as estruturas sociais instituídas. Ainda na mesma linha de análise, Cicourel (referido por Corsaro, 1985 e 1997) destaca a importância fundamental da análise da interacção quotidiana das crianças com os seus pares e com os adultos para o entendimento do processo de socialização. Na demarcação com as teorias tradicionais da socialização e da acção social, Cicourel propõe um conjunto de procedimentos interpretativos inspirados nas perspectivas fenomenológicas de Schütz e Garfinkel (acerca destas referências ver Coulon, 1995). Segundo Cicourel, a noção de estrutura social das crianças, no sentido das capacidades sociais interpretativas e do desenvolvimento de competências socialmente eficazes, contribuiu de modo decisivo para as concepções da infância acerca da organização social (Corsaro, 1985:67-70).

Limitações do paradigma clássico

A maior fragilidade do 'velho paradigma foi talvez ter estendido demasiado o alcance e as capacidades analíticas do conceito de socialização, apontada como fonte decisiva de explicação do comportamento social dos sujeitos e motivo condicionante do grau de integração social dos mesmos. A este postulado do determinismo social podem-se contrapor aspectos muito significativos dos comportamentos sociais das crianças, sobretudo todos aqueles que provêm das

experiências sociais desenvolvidas autonomamente pelos próprios actores.

O conceito de socialização também não é claro na distinção entre os momentos de socialização e os outros espaços da vida social das crianças. Negligencia os contextos sociais que as próprias crianças criam para elas mesmas e oculta as concepções e percepções do grupo da infância sobre as suas formas de existir socialmente.

Pode então dizer-se que a sociologia tradicional é profundamente “adultísta” no que diz respeito às questões da infância e das crianças (Alanen, 1994). E na intenção de ultrapassagem deste “adultismo” sociológico, torna-se infrutífero argumentar contra a constatação de que a infância constitui um período de preparação para futuros desempenhos sociais diferenciados daqueles que caracterizam o seu grupo social. A questão central é que a participação social, no sentido das actuações em sociedade, não se inicia apenas depois de atingido determinado limite etário ou nível de desenvolvimento individual mais aproximado com a fase adulta da existência dos indivíduos. A própria institucionalização da infância em práticas sociais específicas (Alanen, 1994), define a inserção das crianças nas diversas esferas da vida social, inserção essa que não pode ser pensada sem a participação e a actuação social das próprias.

Tal como afirma Leena Alanen (1994:41), a crítica e a desconstrução de discursos e conceitos hegemónicos sociológicos é uma pré-condição necessária para as novas formas de agir e pensar sobre a vida quotidiana, e sobretudo, acrescentaria eu própria, sobre a infância e as crianças.

Um exemplo da hegemonia de conceitos existente quando se estudam as crianças é a frequência com que se agrupam as mesmas numa categoria única. Tem vindo a adquirir peso significativo o argumento de que, agrupando-se as crianças na categoria infância em sentido singular, diferenças significativas tais como género, etnia e classe social tendem a diluir-se. Neste contexto, defende-se ser mais próprio utilizar esta categoria no plural. Sobre o assunto defende Fronès: “Não existe

uma infância, mas muitas, formadas pela intercepção de diferentes sistemas económicos, culturais e sociais, ambientes físicos naturais e construídos por mão humana. Diferentes posições na sociedade produzem diferentes experiências” (James e Prout, 1997 citam Frones). Por seu lado, David Buckingham afirma: *”continua-se a falar acerca da ‘criança’ como uma categoria universal em vez de crianças específicas vivendo em circunstâncias sociais e históricas específicas”* (Pereira, 2000, cita Buckingham, aspas e itálico como na fonte).

Qvortrup justifica a utilização do termo infância no singular, sublinhando que esta opção não pretende ignorar o facto da existência de uma pluralidade de infâncias, mas destacar os conjuntos de crianças que habitam numa área definida em termos de critérios temporais, espaciais, económicos entre outros e que possuem um número significativo de características em comum. Segundo o autor, esta postura permite caracterizar não apenas a infância, mas também a sociedade onde esta infância se encontra inserida, como construções mutuamente interdependentes. Neste contexto o termo infância é utilizado como categoria estrutural integrada na sociedade a ser comparada com outras estruturas sociais (Qvortrup, 1994:5 e 6).

Na emergência do novo paradigma de que tenho vindo aqui a falar, gostaria ainda de acrescentar a relevância de um aspecto fundamental e nem sempre considerado nas abordagens desta natureza. Obviamente que não se poderá sustentar de forma aceitável a ideia de que as crianças poderão vir a ter oportunidade de participar na condução da institucionalização do conhecimento científico, articulando neste as suas experiências e conhecimentos (Alanen, 1994). O grupo social da infância não possui, nem é coerente que se pense que possa vir a possuir, representantes entre os sociólogos, ao contrário de tantos outros grupos sociais (Corsaro, 1997).

Trata-se pois da questão da institucionalização da produção do conhecimento académico e científico, obviamente conduzido por adultos e que será talvez a chave da explicação do cunho marcadamente

‘adulcêntrico’ da sociologia clássica e das resistências que a sociologia da infância tem encontrado nos caminhos do seu desenvolvimento.

Já foi referido que o novo paradigma fez ascender a infância ao lugar de categoria estrutural na sociedade. Enquanto tal, e do ponto de vista analítico, pode então ser verificada comparativamente a outras categorias estruturais. O estudo que aqui apresento procura contribuir, dentro do seu pequeno alcance, para a consolidação do conceito de infância como categoria vista pela perspectiva das interações presentes nas capacidades de protagonismo das crianças enquanto actores sociais. No meu entender e, sobretudo no que diz respeito à realidade portuguesa, a categoria social infância necessita, num primeiro patamar, de ser solidamente construída e mapeada, para num segundo nível se encontrar apta, do ponto de vista conceptual, a ser comparada com outras categorias sociais já largamente construídas e cimentadas por décadas de trabalhos científicos sistemáticos, tal como as classes sociais (vejam-se, por exemplo, os estudos de João Ferreira de Almeida (1986), João Ferreira de Almeida, Luís Capucha, António Firmino da Costa, Fernando Luís Machado, Isabel Nicolau e Elizabeth Reis (1992) e António Firmino da Costa (1999), entre outros). Do meu ponto de vista, a sociologia da infância em Portugal encontra-se ainda situada no primeiro patamar, sem demérito para todos aqueles que têm prestado tão valiosos contributos para esta área de conhecimento. Sob pena de correr o risco de tentar comparações arrojadas entre categorias analíticas que não se encontram ao mesmo nível de sistematização – que poderia conduzir a enviesamentos mais ou menos graves dos resultados – julguei, no meu projecto de trabalhos, mais coerente com os princípios do rigor científico, circunscrever o alcance da pesquisa aos moldes já definidos. Tal não significa que tenha em momento nenhum rejeitado ou negligenciado a relevância e influência das clivagens sócio-económicas na construção social das crianças como actores sociais, nem tão pouco que esses aspectos possam com toda a pertinência vir a fazer parte de desenvolvimentos futuros desta pesquisa.

O paradigma emergente: redefinições da infância

Os parâmetros tradicionais da investigação sociológica colocavam diversos níveis de dificuldade ao desenvolvimento de um trabalho que tivesse como objecto de estudo as crianças, não só porque lhes é frequentemente negado o direito de falar por elas próprias, como são consideradas incompetentes a produzir sentido social sobre a realidade que as rodeia e entendidas como testemunhas pouco credíveis acerca das suas próprias existências sociais. Por estes motivos, os investigadores que de forma sistemática procuravam dar visibilidade social às crianças e às suas actividades, corriam o risco de serem considerados como estando a perverter o 'comportamento científico correcto'. Tal como em numerosas situações sociais não é conferido às crianças direito legítimo de participação, também determinados padrões de investigação sobre a infância não obtiveram legitimidade académica imediata. Neste sentido, Jens Qvortrup, a propósito de um projecto de investigação internacional desenvolvido sob a sua orientação entre 1987 e 1992 no domínio da sociologia da infância, refere o seguinte: "Com o risco de desafiar a sabedoria convencional, neste projecto optámos por ignorar alguns hábitos enraizados e colocar um número de questões, por vezes não ortodoxas, acerca do estatuto da criança na sociedade moderna." (Qvortrup, 1994:2)

Por detrás de todos estes factores ergue-se a questão da diferença ontológica existente entre crianças e adultos na sociedade. Estes grupos são entendidos de modos diferentes, dispõem de diferentes graus de poder e são-lhes atribuídas diferentes obrigações e direitos. Podemos então aperceber da existência de uma relação assimétrica de poder entre crianças e adultos, na qual as primeiras se encontram dependentes dos segundos. Assim, as suas relações não são reguladas apenas pelo aspecto ontológico, mas sobretudo pelos interesses de um poder definido de uma forma adulta que conduz ao não reconhecimento da praxis da infância, uma vez que esta competência é definida relativamente à praxis

dos adultos. Se as crianças são entendidas de modo desfavoravelmente diferente, não significa que estas sejam socialmente inactivas. Significa apenas que a sua participação social difere daquela desempenhada pelos adultos.

A nova abordagem aos estudos da infância representou, portanto, a libertação conceptual deste grupo em termos de objecto de estudo. Autores como William Corsaro (1985) e Barrie Thorne (1987, referida por Qvortrup, 1994), foram pioneiros em avançar o conceito da autonomia conceptual relativamente à infância. Efectivamente, este constituía um procedimento comum no contexto da pesquisa relativamente a outras categorias ou grupos no domínio das ciências sociais; significa a focalização directa sobre a categoria ou grupo alvo, implicando, no que diz respeito às crianças e à infância que são estas o centro da análise e nenhuma outra unidade ou categoria com estas relacionada, nem da qual se encontram supostamente dependentes. Se esta forma de abordagem é pacificamente aceite quando se encontram em causa outros objectos de estudo, como por exemplo os géneros sexuais ou as categorias profissionais, o mesmo não se passa quando o objecto de estudo é a infância, uma vez que as crianças, no nosso imaginário social colectivo “são dependentes por excelência e por definição” (Qvortrup, 1994:20). Este modo de conceptualizar a infância permite-nos analisá-la enquanto fenómeno, colectivamente construído no contexto espacial e temporal de cada sociedade. Referindo-se às crianças enquanto categoria sociológica, diz Almeida (2000:8): “Para nós, cientistas sociais, está em jogo não uma entidade abstracta ou universal mas uma construção social, enraizada em certos tempos e em certos espaços.”

Shamgar-Handelman (1994) considera a infância como fenómeno social na medida em que cada sociedade cristaliza o seu conjunto próprio de normas, regras e procedimentos, os quais orientam as suas atitudes para com a categoria social cujos membros são definidos como crianças. Esta definição deriva da natureza dos valores morais de cada sociedade no que respeita à definição da essência dos indivíduos, o que significa

que os parâmetros de definição do significado social de ser criança podem divergir consoante as sociedades, assim como no âmbito da mesma sociedade em diferentes contextos históricos ou distintos grupos sociais. Pode assim dizer-se que apesar dos determinantes biológicos que constituem parte integrante da sua definição, o conceito de infância possui fortes laços culturais (Shamgar-Handelman, 1994; Zelizer, 1985), que o investem de um cunho de produção social acentuado e que tornam a infância numa realidade temporal, local e socialmente construída e reconstruída continuamente.

A reprodução interpretativa

Da breve análise apresentada às teorias clássicas da socialização, destacou-se a insuficiência deste conceito face ao actual paradigma dos estudos sobre as crianças e a infância.

Na perspectiva de William Corsaro (1985, 1992, 1993, 1997; Corsaro, Molinari e Rosier, 2002), as teorias da sociologia da infância devem afastar-se das posturas individualistas que entendem o desenvolvimento social da criança apenas como o processo de interiorização de conhecimentos e capacidades dominados pelos adultos. De um ponto de vista sociológico, a socialização não consiste apenas numa questão de adaptação ou interiorização, mas também num processo de apropriação, reinvenção e reprodução (Corsaro, 1985;1997; Corsaro, Molinari e Rosier, 2002; Bruner, 1986, referido por Corsaro, Molinari e Rosier, 2002). É neste contexto de ruptura com o alcance explicativo do termo socialização que Corsaro propõe o conceito de *reprodução interpretativa* (1985, 1992, 1997; Corsaro, Molinari e Rosier, 2002). Por *reprodução* entende-se que as crianças não interiorizam simplesmente a cultura da sociedade, mas que estão activamente envolvidas na produção e mudança culturais e que, por outro lado, recebem influências provenientes das sociedades e culturas de que são

membros. Isto significa que as crianças, através da sua própria participação social são também influenciadas pela reprodução social e pela estrutura social existente (Corsaro, 1997; Corsaro, Molinari e Rosier, 2002). O termo *interpretativa* destaca os aspectos de inovação e criatividade presentes na participação social activa das crianças que desenvolvem e participam na sua cultura de pares específica, apropriando-se criativamente de coordenadas do mundo adulto que canalizam para as diversas esferas das suas vidas sociais.

A reprodução interpretativa entende a cultura de pares da infância como reprodutiva e não como simplesmente linear, no sentido em que as crianças apenas imitariam o mundo à sua volta. Com efeito, estas esforçam-se por interpretar a cultura do contexto social onde estão inseridas, participando nela, e é retirando sentido do mundo à sua volta que as crianças se envolvem colectivamente na produção das suas próprias culturas de pares. Assim é possível perspectivar as crianças como membros activos e constantes de duas culturas – a cultura de pares da infância e a cultura do mundo adulto, sendo que estas culturas se encontram interligadas.

Aspecto central desta perspectiva interpretativa da socialização é a importância das actividades colectivas comuns das crianças, ou seja, os modos como estas negociam, partilham e produzem cultura com os adultos e entre os seus grupos de pares (Corsaro, 1997; Corsaro, Molinari e Rosier, 2002), tornando-se deste modo membros sociais com um envolvimento cultural efectivo (Corsaro, 1997). Este envolvimento de pertença consiste num processo por meio do qual as crianças aperfeiçoam e expandem os seus lugares na cultura social ao longo do tempo e de acordo com a crescente experiência adquirida (Lave e Wenger, 1991, referidos por Corsaro, 1997). Tal processo pode identificar-se em crianças de muito pouca idade que iniciam a sua participação nas rotinas culturais e actividades colectivas, interagindo com parceiros de brincadeiras, em grupos de jardim de infância e/ou pré-escolas, onde estas têm oportunidade de produzir a primeira de uma serie

de culturas de pares nas quais os conhecimentos e as práticas da infância vão sendo gradualmente transformadas nas competências e conhecimentos necessários para participar no mundo adulto (Corsaro, 1997, Ferreira, 2002a).

Corsaro (1985, 1997; Corsaro, Molinari e Rosier, 2002) faz questão de sublinhar que a produção feita pelas crianças da sua cultura de pares, não é uma mera imitação ou directa apropriação da cultura do mundo dos adultos. Tal apropriação é criativa na medida em que as crianças transformam as informações retiradas do mundo adulto, canalizando-as para os focos de interesse do seu mundo de pares. Desta forma, a cultura de pares da infância possui uma autonomia própria que a torna válida como objecto de estudo sociológico por si mesma (Corsaro, 1997).

Pode-se dizer que a natureza do conceito de reprodução interpretativa procura contrapor a perspectiva individualista presente no conceito de socialização. Na opinião de Corsaro, Molinari e Rosier (2002:324), muitos teóricos da psicologia do desenvolvimento, como por exemplo Damon (1996, referido por Corsaro, Molinari e Rosier, 2002), que têm destacado a importância da participação das crianças no seu próprio desenvolvimento, considerando, nos seus trabalhos mais recentes, a importância dos contextos sociais e culturais, fazem-no perspectivando a interacção social e a cultura de forma estática, enquanto variáveis que influenciam o desenvolvimento e interiorização individuais. Deste modo, e na óptica da corrente individualista, não existe desenvolvimento sem a interiorização das experiências interaccionais com os outros, uma vez que “é o indivíduo que opera a mudança, transportando os vestígios das interacções e relações que os seus próprios conhecimentos, memória e outros sistemas de percepção psicológica lhe permitem” (Damon, 1996, citado por Corsaro, Molinari e Rosier, 2002:324).

Na perspectiva da reprodução interpretativa, o contexto cultural é entendido de forma dinâmica. Muito mais de que uma variável a influenciar o desenvolvimento individual, o contexto cultural é continuamente constituído nas práticas colectivas produzidas em diversos

níveis de organização social. Deste modo, o desenvolvimento individual é concebido como parte integrante de um processo social colectivo, onde cada indivíduo contribui continuamente por meio das interacções que estabelece com os outros. É a natureza destes processos colectivos e o modo como evoluem no tempo relativamente à infância (Corsaro, Molinari e Rosier, 2002) o centro de interesse da teoria da reprodução interpretativa, que destaca a importância do conceito de acção colectiva; “deste ponto de vista o desenvolvimento humano, ou talvez melhor dito o *desenvolvimento dos humanos*, é sempre colectivo e as transições são sempre colectivamente produzidas e partilhadas com os outros significantes.” (Corsaro, Molinari e Rosier, 2002:325, itálico como na fonte).

A participação nestas actividades colectivas significa que cada criança é pertença de um grupo de acção colectiva, sendo que estes processos se contextualizam nas culturas locais dos mundos da(s) infância(s). Da natureza da pertença das crianças a estas culturas locais, sobressai a importância da acção colectiva, que segundo Corsaro é composta por três tipos: “(1) a apropriação colectiva das crianças de informações e conhecimentos do mundo adulto; (2) a participação e produção das crianças numa série de culturas de pares; e (3) a contribuição das crianças para a reprodução e desenvolvimento da cultura dos adultos.” (Corsaro, 1997:41). Estas actividades desenvolvem-se de acordo com uma determinada progressão sequencial, ou seja, a apropriação possibilita produção cultural, que por sua vez contribui para a reprodução e mudança. Os três tipos de acções colectivas ocorrem simultaneamente e ao longo de toda a dimensão temporal da infância.

A contínua participação das crianças nas rotinas sociais colectivas dos seus grupos de pares, caracteriza a natureza das suas pertenças que vão assumindo diferentes contornos ao longo dos tempos, preparando-as para transições futuras, à medida que o processo de envolvimento cultural activo das crianças transforma e produz gradualmente as aptidões e conhecimentos necessários à participação no mundo dos adultos. Deste

modo, as crianças participam na produção de uma diversidade de culturas de pares localizadas no tempo e no espaço que se tornam parte integrante e contribuem para as culturas mais vastas de outras crianças e para as culturas dos adultos em estas se encontram activamente envolvidas. Estes processos variam ao longo do tempo e de acordo com os contextos culturais. Na opinião de Corsaro (1997), a documentação e o entendimento destas variações consiste num tópico fundamental para o domínio da nova sociologia da infância.

O contacto, envolvimento e participação das crianças nas rotinas culturais do mundo dos adultos, propicia por vezes o surgimento de determinadas incertezas, ambiguidades e conflitos na vida das crianças (Corsaro, 1997:96), que decorrem nas interacções entre adultos e crianças, do confronto do poder social investido nos primeiros, com determinadas fragilidades cognitivas e emocionais comparativamente presentes nas crianças. Neste contexto, apesar das crianças desempenharem um papel activo na produção das rotinas culturais com os adultos, são frequentemente relegadas para posições de subordinação, na perspectiva de que são expostas a uma muito maior quantidade de informações culturais do que estas podem processar e entender. Contudo, apesar das incertezas e ambiguidades que possam surgir nas interacções entre as crianças e os adultos, segundo o ponto de vista da reprodução interpretativa, aspectos muito significativos da cultura de pares surgem e são desenvolvidos como resultado dos esforços das crianças para produzir sentido, interpretar e em certa medida subverter o poder social dos adultos (Corsaro, 1997; Saramago, 1999).

O conceito de pares, no contexto presente, refere-se a um grupo específico de crianças que se encontram em interacção contínua numa base diária, como por exemplo as crianças de uma turma de escola que estabelecem contactos continuados durante os dias úteis da semana, ou um grupo de amigos que se encontra frequentemente para desenvolver determinadas actividades. Assim, podem definir-se as culturas de pares das crianças como *“um conjunto estável de actividades ou rotinas,*

artefactos, valores e preocupações que as crianças produzem e partilham em interacção com os seus pares” (Corsaro, 1997:95, cita Corsaro e Eder, 1990, itálico como na fonte).

No contexto da teoria da reprodução interpretativa os contornos das culturas de pares das crianças assumem uma importância fundamental. Corsaro (1985 e sobretudo 1997) dedica parte significativa da sua obra à caracterização detalhada das culturas de pares da infância. Numa breve síntese e na minha opinião, poderemos destacar dois aspectos fundamentais das culturas da infância: os aspectos simbólicos e os aspectos materiais das mesmas.

A cultura simbólica da infância diz respeito às diversas representações ou símbolos expressivos das crenças, preocupações e valores das crianças (Corsaro, 1997:100, refere-se a Griswold, 1994). Esta cultura simbólica provém sobretudo de três fontes: dos media, no que diz respeito aos desenhos animados e filmes, entre outros; da literatura para crianças em especial dos contos de fadas e das figuras lendárias e míticas como por exemplo o ‘Pai Natal’. As informações acerca destas três fontes são inicialmente veiculadas pelos adultos, nas rotinas culturais familiares, escolares e outras. Contudo, as crianças rapidamente se apropriam, utilizam e transformam esses aspectos da cultura simbólica à medida que produzem e participam nas culturas de pares (ver Corsaro, 1997, capítulos 6, 7 e 8).

A cultura material da infância relaciona-se com o vestuário, os livros, os utensílios artísticos e didácticos, como por exemplo canetas, aguarelas, papéis, pastas de modelação e sobretudo objectos lúdicos. As crianças utilizam frequentemente estes objectos para produzir novos artefactos materiais das culturas da infância, tais como desenhos, pinturas, esculturas em barro, dobragens em papel, construções de estruturas com peças articuláveis e jogos improvisados com base noutros já existentes.

Em ambos os aspectos das culturas da infância, simbólicos e materiais, sobressai a presença constante das acções colectivas na sua

produção. Esta perspectiva sobre a cultura de pares, no contexto da reprodução interpretativa, analisa a participação das crianças nas rotinas culturais onde as informações são mediadas inicialmente pelos adultos. Contudo, as participações das crianças na produção colectiva de um conjunto de culturas de pares tornam-se tão importantes como as suas interações com os adultos, sendo que determinados aspectos das culturas da infância também influenciam as relações dos adultos com as crianças e a cultura dos adultos de um modo mais vasto.

As culturas de pares da infância, encontram-se, desta forma, não apenas afastadas das perspectivas individualistas de percepção e interiorização do mundo social, mas sobretudo analisadas como um domínio com autonomia para se tornar objecto de estudo por si próprio. Tal como refere Corsaro (1997:96) “são analisadas as rotinas [culturais], em vez dos indivíduos”.

Repensando o valor social da infância

Uma vertente em emergência do novo paradigma, é aquela que procura ir contra a “invisibilidade da infância” (Oldman, 1994), radicada sobretudo no pressuposto de que as informações acerca das crianças se encontram integradas em categorias directamente relacionadas com os adultos, ou com instituições por estes controladas (Oldman, 1994; Shamgar-Handelman, 1994). No seguimento desta ideia, as fachadas institucionais têm vindo a obscurecer de forma significativa a vida social das crianças. Contudo, a postura actual tende a subverter e mesmo até em determinadas circunstâncias, a inverter esta tendência clássica, atribuindo às crianças e à infância capacidades instrumentais explicativas. Leena Alanen, por exemplo, argumenta que as relações sociais, incluindo as relações de poder, assim como a organização social das sociedades contemporâneas, podem adquirir visibilidade e ser exploradas segundo o ponto de vista das experiências das crianças (Alanen, 1994:40).

Uma vertente da análise do valor social da infância, defende que o seu valor económico tem vindo gradualmente a diluir-se nas modernas sociedades industrializadas, onde as crianças se tornaram economicamente inúteis, mas emocionalmente preciosas para os seus familiares (Zelizer, 1985; Oldman, 1994). An-Magritt Jensen leva mesmo esta discussão mais adiante, afirmando que as crianças se tornaram num recurso emocional por substituição a um recurso económico para os seus progenitores, e que a infância se tornou num grupo social mais do interesse das mulheres do que dos homens, conduzindo isto à “feminização da infância” (Jensen, 1994:59 e também Kovařík 1994:103). Na opinião de Jensen, a feminização da infância representa a marginalização das crianças na sociedade, uma vez que estas deixaram de exercer um papel importante na renovação de gerações como contributo para o incremento económico das famílias (Jensen, 1994:74). Ainda segundo a mesma autora, numa sociedade em que os homens controlam as estruturas do poder, os mesmos têm também interesse em controlar as fontes mais importantes de distribuição de riqueza. Uma vez que as crianças já não representam um recurso económico, o declínio masculino no interesse pelas crianças torna-se uma consequência lógica (Jensen, 1994:60).

Este modo de posicionar as crianças e a infância na sociedade actual conduz-me a pensar em que medida o exercício analítico de se trazer para o seio da sociologia da infância discussões clássicas como esta dos antagonismos entre géneros sexuais será efectivamente eficaz, ou se por outro lado, mais não consegue alcançar do que uma reprodução de modelos explicativos tradicionais que em certa medida já provaram as limitações do seu alcance, num novo objecto de estudo.

Na minha opinião, torna-se imperativo contrariar posturas como esta, demonstrando, no caso presente, que as crianças prestam contributos sociais e até mesmo económicos às sociedades modernas. Qvortrup (1991, referido por Corsaro, 1997) argumenta que as crianças têm mantido o seu valor social ao longo dos tempos, sendo apenas a

natureza das suas contribuições à sociedade o factor que se tem alterado – desde os trabalhos agrícolas rudimentares na sociedade pré-industrial, passando por uma diversidade de formas de trabalho durante a transição para o capitalismo industrial, em explorações agrícolas, fábricas, moinhos e até mesmo nas ruas das cidades. Lembremo-nos de determinadas profissões tradicionais que existem no nosso imaginário social associadas ao trabalho citadino das crianças, tais como os ardinhas, os engraxadores de sapatos, os limpa-chaminés, as vendedoras de fósforos e de flores. Tal como afirma Zelizer (1985) a utilização das crianças como participantes activos nos rendimentos familiares, não era apenas economicamente indispensável, como uma prática social legítima das classes operárias do século XIX. A natureza do trabalho industrial que começou a despontar nos finais do século XVIII, conduziu os empregadores a preferir os “pequenos dedos das crianças para utilizar nos trabalhos com as peças de maquinaria mais delicada” (Zelizer, 1985:59). A autora refere ainda que os primeiros trabalhadores do moinho de vento instalado em Rhode Island por Samuel Slater em 1790 foram nove crianças entre com idades entre os 7 e os 12 anos e que em 1820 crianças de ambos os géneros representavam 55 por cento dos operários empregues nas confecções têxteis de Rhode Island. Michael Haines (1981, referido por Zelizer, 1985) recorrendo a dados estatísticos relativos às décadas de 1880 e 1890 nos Estados Unidos da América, concluiu que o trabalho das crianças representava a principal fonte adicional de suporte económico das famílias urbanas mais desfavorecidas dos finais do século XIX, sendo que a participação das crianças nos rendimentos familiares suplantava em muitos casos o contributo do elemento adulto feminino.

Nas modernas sociedades industrializadas, a alteração no valor social do trabalho das crianças consistiu na integração na escolaridade formal, sobretudo no que diz respeito às crianças provenientes das classes mais desfavorecidas. Zelizer (1985) refere que o sucesso do capitalismo industrial do século XX produziu um duplo efeito contrário à utilização das crianças como força de trabalho. Por um lado, o aumento

dos salários e por esta via dos níveis de vida das famílias das classes operárias, reduziu a necessidade dos rendimentos obtidos pelas crianças para equilibrar os orçamentos domésticos. Por outro lado, uma procura crescente de profissionais especializados pela via académica, estimulava o ingresso das crianças na escola. Tal como afirma Corsaro (1997), este último movimento não representa uma ruptura com o passado, já vez que a escolarização constitui a continuidade do trabalho das crianças, embora em moldes diferentes. Na opinião de Qvortrup (1994:23): “ninguém pode duvidar que o trabalho das crianças na escola é uma parte integrante da divisão social do trabalho.”

A ideia da frequência escolar como um trabalho, não é unanimemente aceite pelos adultos, que entendem a escolaridade apenas como um processo de acreditação que procura transformar crianças imaturas e não especializadas em adultos economicamente produtivos. Este ponto de vista relaciona-se directamente com as teorias tradicionais da socialização e do desenvolvimento individual que sublinham o processo de preparação das crianças para a vida adulta em vez de valorizar os seus contributos sociais enquanto crianças (Qvortrup, Bardy, Sgritta e Wintersberger, 1994; Corsaro, 1997).

Numa corrente de pensamento que procura valorizar socialmente a inserção das crianças no contexto escolar, surge o conceito de *ofício das crianças* (Sirota, 1998, referida por Sarmiento, 2000). O alcance deste conceito não atribui apenas à infância um papel social concreto, como localiza as crianças no contexto de uma categoria social própria, a de incumbentes desse mesmo ofício. Deste modo é conferido à infância um lugar dignificante, porque socialmente válido, na estrutura social.

Repensar o desempenho escolar das crianças como um *ofício próprio da infância* permite afirmar a existência de um lugar legítimo para este grupo social na estrutura das sociedades actuais, indo deste modo contra as ideias de que tendo-se alterado a posição da infância na esfera da produção económica relativamente às funções do passado, esta iniciou a ocupação de um lugar marginal na sociedade, apenas

significativo no aspecto emocional e afectivo para os seus progenitores, ou até mesmo apenas para as suas mães, se quisermos atender às perspectivas mais extremadas (Jensen, 1994 corroborando O'Brien, 1981).

Zelizer (1985:209) destaca, no contexto actual, um interesse crescente em apontar novas formas de incluir as crianças na vida produtiva das comunidades modernas. David Oldman (1994) é peremptório em afirmar a importância das crianças como actores económicos, sublinhando o valor social das actividades da infância. Segundo este autor, as eventuais dificuldades no reconhecimento deste ponto de vista, encontram-se, pelo menos em parte, enraizadas no modo como a sociedade ocidental concebe a infância circunscrita à família. Esta familiarização das crianças constitui um processo que as reduz aos seus papéis no contexto das relações pais-filhos (Shamgar-Handelman, 1994), acarretando conotações com valores e usos emocionais, com o desenvolvimento da socialização e a conseqüente diluição da infância no seio de uma instituição de cunho essencialmente privado, como é a família. No entanto, é sobretudo fora do contexto familiar que se pode encontrar o segmento mais relevante da participação das crianças no sistema económico. Ainda segundo Oldman (1994), a relevância das crianças como actores económicos, reside no facto de que estas proporcionam trabalho remunerado a uma parcela significativa da população adulta, isto é, a todas as classes profissionais cujo objecto do seu trabalho é directa ou indirectamente as crianças. Podem apontar-se inúmeros exemplos que recobrem todos os sectores de actividade, desde a indústria dos gameboys, ao comércio de vestuário e calçado até aos extractos profissionais que cujo trabalho especializado se relaciona directamente com as crianças, tais como educadores de infância, professores do ensino básico, pedopsicólogos e pediatras entre muitos outros.

Apenas uma parte diminuta do trabalho que a sociedade actual presta à infância é desempenhada pelos pais aos seus próprios filhos, numa base não remunerada.

Mesmo no domínio das actividades de lazer e divertimento das crianças, assiste-se a uma crescente institucionalização destas práticas, num contexto “altamente estruturado, fortemente supervisionado e com uma grande rigidez de horários, num ambiente de espontaneidade planeada” (Louv, 1990 referido por Corsaro 1994:38). Esta tendência vem também reforçar os índices de empregabilidade da população adulta activa em profissões relacionadas com as crianças – monitorização de desportos e actividades físicas diversas, animação de campos de férias e dos chamados “tempos livres”, ensino de línguas estrangeiras, informática e treinos de desempenho com instrumentos musicais, entre outras. Encontramos aqui a infância a exercer o seu valor social económico, mesmo fora do contexto da escolaridade formal.

Gostaria ainda de voltar à questão da familiarização da infância (Oldman, 1994) já abordada, para, à luz das considerações feitas posteriormente, procurar repensar o actual valor económico da criança no contexto da família. Vimos, embora de forma muito breve, como o fluxo da história ocidental estimulou a retirada das crianças pertencentes às classes operárias do mercado de trabalho remunerado e o seu ingresso no sistema escolar. A disseminação desta tendência conduziu a que cada vez menos crianças contribuíssem economicamente de forma directa para os orçamentos das respectivas famílias. O trabalho remunerado tornou-se, deste modo, fundamentalmente associado aos adultos, pelo menos nas sociedades ocidentais industrializadas e não considerando a existência de nichos de exploração de trabalho infantil, que de prática socialmente legítima passou a prática socialmente condenável (Zelizer, 1985). É este afastamento generalizado das crianças do trabalho remunerado que legitima as abordagens que defendem a inutilidade económica da infância e o seu mero valor emocional e afectivo (Jensen, 1994; Kovařík 1994). Contudo, parece poder apontar-se a estas

abordagens a tendência sistemática para ignorar a participação das crianças na divisão das tarefas familiares domésticas. Se considerarmos seriamente este factor, então talvez se torne possível verificar que, mesmo no seio da família, as crianças continuam a significar valor económico.

Corsaro (1997) nota que à medida que as mulheres foram integrando de forma muito significativa o mercado de trabalho, o estudo das tarefas domésticas tornou-se um tópico de pesquisa importante na sociologia americana (Arlie Hochschild, 1989; Beth Shelton, 1992 e Sampson Blair, 1992, referidos por Corsaro, 1997). Segundo o autor, os primeiros estudos sobre o assunto desenvolvidos nas décadas de 1970 e de 1980, as crianças eram vistas como fontes de trabalho adicional para as mães. Contudo, estudos mais recentes tomaram a iniciativa de considerar as contribuições das crianças nas tarefas domésticas, embora, como sublinha Corsaro (1997:37), a maioria destes não utiliza as crianças como respondentes, mas antes um dos pais, mais frequentemente a mãe, e direcciona as suas conclusões para dimensões que destacam apenas as diferenças etárias entre as crianças e onde predomina um cunho de distinção de género entre rapazes e raparigas muito vincado que tende a obscurecer outros factores de análise relevantes. No entanto, estas análises têm o mérito de atribuir alguma visibilidade às tarefas domésticas da infância, indicando que “as crianças mais novas (dos oito aos treze anos) contribuem com duas a quatro horas por semana nas tarefas domésticas, e as crianças mais velhas (dos catorze aos dezoito anos) seis a nove horas por semana” (Corsaro, 1997:37, parêntesis como na fonte).

Continuando a seguir Corsaro, estas abordagens falham em considerar as perspectivas das crianças sobre as tarefas domésticas ou em ter em linha de conta de que modo estas fazem a gestão da sua participação nos trabalhos na casa da família com os outros aspectos das suas actividades quotidianas. Na minha opinião, estudos sistemáticos levados a cabo segundo o ponto de vista das crianças acerca do seu papel nas actividades domésticas teriam muitas probabilidades de

concluir que a infância, participando na divisão das tarefas domésticas e executando funções que deste modo libertam o tempo de outros membros da família, continuam a ter um papel familiar economicamente activo, que apenas se alterou na sua natureza. O trabalho remunerado de muitas das crianças do século XIX fora de casa, reconfigurou-se em tarefas domésticas no interior da casa da própria família, pelo menos no que diz respeito às classes menos favorecidas.

Julgo poder afirmar neste momento que se uma parte tão significativa da organização social e laboral das sociedades modernas industrializadas se faz em torno das crianças, como procurei demonstrar na breve exposição anterior, não parece razoável defender a ideia de que as crianças não desempenham actualmente um papel social económico de relevo. Tal como refere Zelizer (1985:212), as crianças constituem actores económicos únicos, sendo que o mundo económico da infância moderna ilustra a importância de considerar as funções simbólicas do dinheiro, assim como os aspectos não económicos do trabalho.

Recontextualizações sociais da infância

A democratização e massificação de uma instrução pública obrigatória para a infância, instituiu também, por consequência, os chamados 'tempos livres' das crianças – aqueles de que estas dispunham fora dos horários de frequência escolar. Durante várias décadas, e incluindo para as crianças que participavam nas tarefas domésticas dos seus agregados familiares, restavam-lhes períodos exclusivamente planeados e conduzidos pelas próprias, nos quais estas desenvolviam actividades lúdicas nas ruas da vizinhança, nos quintais, nos parques e recintos de desporto e também nas casas dos seus parceiros de jogos e brincadeiras. A maior parte deste tempo era ocupado com actividades que implicavam que as crianças frequentassem os espaços públicos.

A década de 1970 marca significativamente o início de uma tendência que se tem vindo a generalizar e que diz respeito à expansão e institucionalização do controlo pelos adultos dos tempos após a escola formal das crianças (Adler e Adler, 1998).

As novas formas sociais de ocupação do tempo das crianças, tendem fortemente a reduzir-lhes os momentos de diversão e lazer em auto-gestão, ou seja, diminuem significativamente as margens de opção das crianças para ocupar os seus tempos fora da actividade escolar de uma forma espontânea e planeada pelas próprias, momento a momento, de acordo com os contextos situacionais. A este propósito observa Corsaro (1997:38) que “as crianças parecem ter cada vez menos tempo para ser crianças”. Por seu lado, Graça Alves Pinto numa pesquisa conduzida em algumas comunidades rurais do concelho de Vila Real refere que “também o tempo de brincar se torna escasso para as crianças que participam nas tarefas familiares” (Pinto, 1998:109).

O crescente planeamento das actividades das crianças pelos adultos, prende-se sobretudo com duas ordens de factores que passo a enunciar muito brevemente: por um lado a inserção muito significativa das mulheres-mães no mercado de trabalho, implica que as famílias necessitem de recorrer a apoios externos para assegurar as tarefas de guarda e acompanhamento das crianças, nos períodos que extravasam a escolaridade formal; por outro lado, tem-se assistido a um crescente receio social colectivo pela segurança das crianças, face à disseminação de fenómenos como a violência física e/ou sexual e a toxicoddependência. O que conduz a que, cada vez mais, as actividades lúdicas em espaços públicos onde as crianças permanecem sem uma supervisão considerada competente, surjam como uma fonte potencial de perigo aos olhos de pais e educadores de um modo geral. Tais receios têm vindo também a ser sublinhados nos últimos anos pela forma como os media atribuem visibilidade às crianças enquanto vítimas (Corsaro, 1997). A vitimização social da infância (Fernandes e Ribeiro, 2000; Machado, 1996 e Brown, 1998 referidos por Sani, 2000) conduz a que a vulnerabilidade implícita ao

modo como as crianças se encontram construídas socialmente, as transforme não apenas em potenciais vítimas de crime, como também nos indivíduos mais susceptíveis aos seus efeitos, menos aptos a legitimar os seus pontos de vista e a reclamar e receber suporte e protecção adequados (Sani, 2000).

A crescente sensibilização social para as necessidades das crianças, assim como os sucessivos avanços nas tentativas de protecção das crianças contra acidentes e crimes, tem-se tornado quase exclusivamente um produto organizacional (Oldman, 1994) e tal deve-se sobretudo a questões ligadas com alterações no mercado de trabalho e na vida social dos adultos (Oldman, 1994; Zelizer, 1985), que acabam por influenciar parte das condições sociais de existência das crianças nas sociedades modernas industrializadas.

A proliferação da tendência para um planeamento generalizado das actividades da infância, pelo menos nas sociedades modernas industrializadas, tem conduzido a que alguns autores substituam o conceito de invisibilidade pelo de *desaparecimento da infância moderna* (Oldman, 1994), dadas as crescentes semelhanças entre os mundos dos adultos e os mundos das crianças. Segundo este ponto de vista, tais semelhanças encontram-se ancoradas na cada vez maior racionalização na organização do trabalho tanto para adultos, como para crianças. Neste contexto também se destaca a exposição de ambos os grupos a uma cultura de consumo comum, mediada pelos meios de comunicação de massas, sobretudo pela televisão, e cuja tendência é fazer com que adultos e crianças desejem consumir o mesmo tipo de bens e serviços, divergindo apenas nas capacidades económicas para os adquirir.

Torna-se infrutífero, para a reflexão presente, argumentar acerca das assimetrias de capacidade económica de aquisição de bens e serviços existentes entre adultos e crianças, pelo menos no domínio das sociedades ocidentais. Além da sua existência ser incontornável, não me parece pertinente destacar o aspecto do poder económico como factor distintivo relevante entre estes dois grupos sociais. Em minha opinião,

esta linha condutora leva apenas às clássicas discussões num plano macro analítico de estratificação social, que dificilmente conduzem a outra linha de conclusões que não a também clássica assunção da natureza completamente subordinada e dependente da infância no contexto da sociedade actual.

Mas voltemos à questão da *diluição da infância numa cultura ocidental de consumo abrangente* para procurar equacionar em que medida este factor poderá, ou não, revestir-se de alguma pertinência no contexto do paradigma emergente dos estudos sobre as crianças e a(s) infância(s). Esta postura tem vindo a constituir-se como tema de reflexão no domínio académico, e nomeadamente nos Estados Unidos da América, onde diversos autores interligam a influência dos meios de comunicação electrónicos, com especial destaque para a televisão, com o fenómeno da diluição, não apenas da infância mas também de outros grupos etários, como a juventude e a fase adulta do percurso social dos agentes, numa cultura de consumo indiferenciada e comum. Niel Postman, professor de ecologia dos media na Universidade de Nova Iorque destacou-se como defensor desta ideia na obra intitulada *The Disappearance of Childhood* e publicada em 1982 (Pinto, 2000:78). De acordo com Postman, assiste-se actualmente a uma diluição das fronteiras entre adultos, jovens e crianças, presente no tipo de vestuário, alimentação e utilização de software informático, entre outros, face à proliferação de multinacionais com posições de forte liderança nos mercados económicos a nível mundial tais como a Bennetton, a MacDonald's, a Coca-Cola e a Microsoft. Em diferentes contextos temporais e teóricos, outros autores têm vindo a abordar as questões da localização da infância face à actual cultura de consumo ocidental, tendo-se assistido ao surgimento de algumas outras formas de perspectivar a dita *diluição da infância*, tais como “o escapar da infância” (Holt, 1974; “a erosão da infância” (Suransky, 1982) ou “a liquidação da infância” (Hengst, 1987), autores referidos por Qvortrup, 1994:252, aspas como no texto original). Contudo, torna-se importante sublinhar que as lógicas

sociais de atribuição de especificidade são também interceptadas por dimensões de partilha que, sendo comuns a grupos sociais distintos, não são sinónimo de diluição ou esbatimento das suas características de protagonismo, mas antes parte de um fenómeno mais vasto de compartimentação de práticas que operam aproximações e distâncias sociais. As questões relacionadas com o mercado de consumo em geral e com o consumo dos meios de comunicação electrónicos, com particular destaque para a televisão, assumem neste debate um papel importante. Consideremos pois alguns aspectos que vão permitir mapear o lugar e o significado da televisão junto do grupo social da infância, no contexto dos quais será possível verificar, neste domínio, como em tantos outros, as marcas da presença do protagonismo social das crianças.

A infância e a televisão

A televisão não pode deixar de ser considerada como o meio de comunicação de uso doméstico por excelência, uma vez que é o espaço doméstico que lhe fornece o ambiente físico privilegiado de visionamento. Faz parte do conjunto das práticas privadas comuns aos membros da família e a presença física do aparelho televisivo é tão familiar como qualquer outra peça do recheio doméstico (Mehl, 1992). Há, portanto, que pensar a família como a unidade social na qual se desenvolvem grande parte dos primeiros consumos televisivos das crianças (Pinto, 1985, 2000; Pereira, 1999).

A televisão no contexto familiar

A televisão constitui um pilar da cultura doméstica das famílias dos nossos dias, fornecendo, por meio dos conteúdos da sua programação e horários de transmissão, importantes segmentos estruturadores da vida doméstica que integram simultaneamente os membros dos agregados

familiares numa cultura de consumo por meio da qual a lógica de entendimento da vida doméstica é também construída e posta em prática (Silverstone, 1994).

A televisão pode ser também pensada como elo de ligação entre o espaço privado e o espaço público, o interior e o exterior dos lares. É o meio de comunicação que transporta o 'mundo' para a privacidade dos espaços domésticos. Através dela, os membros das famílias estabelecem laços com a realidade social que os rodeia, laços esses que são mediados pelo modo particular como a televisão selecciona, transforma e transmite as informações. Deste modo, o espaço doméstico torna-se o principal lugar e fonte das actividades de consumo de um conjunto muito significativo de actores sociais, no conjunto dos quais se incluem as crianças como público significativo (Gunter e McAleer: 1990; Gunter, 1997).

As transformações operadas nas sociedades actuais com o advento da televisão como tecnologia doméstica, conduziram a que a sociabilidade, em tempos anteriores centrada sobre o espaço público, se deslocasse para o espaço doméstico. Alguns críticos relativamente à influencia da televisão sobre as faixas etárias mais jovens apontam frequentemente a substituição de actividades ao ar livre, envolvendo exercício físico, pela excessiva dependência sedentária dos aparelhos televisivos e a substituição empobrecedora dos períodos dedicados à leitura pelos tempos despendidos em frente ao ecrã da televisão (ver sobre o assunto Ferrés,1994; Casmore,1994; Gunter e McAleer, 1990; Gunter, 1997; Pinto, 1995, 2000 e Pereira, 1999 e 2000).

A televisão participa no modo de construção e entendimento das realidades sociais pelos sujeitos e até no modo de representação e apropriação do próprio espaço doméstico, podendo ser mesmo pensada como um membro metafórico da família (Saramago, 2000b).

Quando o consumo televisivo toma lugar nos contextos familiares, este desenvolve-se num complexo ambiente social, no qual diferentes padrões de autoridade, submissão, autonomia e afectividade se interligam

nos diversos cenários das relações entre pais e filhos que se desenrolam no interior dos contextos familiares e nas suas ligações com o mundo exterior. Estes relacionamentos tomam lugar em espaços domésticos diferenciados ou indiferenciados, através de diversos graus de organização, desorganização ou rotina que marcam as variadas realidades domésticas. Os padrões do consumo televisivo são portanto desenvolvidos no contexto destas relações domésticas sociais, espaciais e temporais.

A questão coloca-se então em entender a televisão como componente de um sistema familiar específico, onde os padrões da sua utilização no seio de uma família determinada vão exercer influências no modo como essa mesma família se constrói e se mantém como unidade social no tempo e no espaço. Mas simultaneamente é a família que constrói os seus próprios parâmetros de consumo televisivo e o lugar e o peso específicos da televisão no seio do seu espaço doméstico, por meio de competências diferenciais enquanto consumidores mediáticos e através dos diversos graus de conhecimento e níveis de apreciação dos conteúdos dos programas televisivos e dos vários aparelhos e utensílios electrónicos e tecnológicos associados à televisão (Silverstone e Hirsh, 1992). Assim, a televisão torna-se membro constituinte da família não apenas em sentido metafórico mas também em sentido literal na medida em que é parte constituinte dos padrões diários das relações sociais domésticas (Mehl, 1992; Silverstone, 1994).

Um mercado de tecnologias domésticas em constante mudança e expansão pode exercer influência sobre o contexto das opções familiares nos campos de negociação das suas relações e práticas domésticas. Há algumas décadas atrás, quando a maioria dos espaços domésticos possuía apenas uma televisão colocada na sala de estar, esta divisão da casa concentrava uma carga simbólica significativa como espaço de vida familiar comum. Actualmente, a proliferação dos receptores televisivos pelos diversos compartimentos das habitações estimulam os membros do agregado familiar a dispersarem-se consoante os seus interesses. Assim,

a televisão pode ser pensada em termos do seu papel na coesão ou desagregação dos contextos quotidianos de relações e práticas familiares comuns e na relação com as transformações que têm vindo a ocorrer ao longo dos tempos nas interações familiares, entre pais e filhos, irmãos, conjugues e todos os eventuais restantes membros da família que partilham quotidianamente o mesmo espaço físico doméstico (Silverstone e Hirsh, 1992).

As interações televisivas

“A televisão substitui, de alguma maneira, a função materna”, refere Ferrés (1994:13). A televisão é um interlocutor constantemente disponível que oferece a sua presença e companhia em qualquer momento desejado, podendo mesmo ser considerado como um refúgio nos momentos de tédio, frustração ou angústia e aparentemente, tal como faria uma mãe bondosa no imaginário social, jamais exige alguma coisa em troca. Esta comparação, para além de ser baseada numa representação idílica da figura materna, hiperboliza de forma demasiado dramática a dependência das crianças e dos agentes sociais em geral face à televisão. A mesma autora faz equivaler a televisão ao “totem sagrado das tribos modernas ao qual estas sacrificam o seu tempo” (Ferrés, 1994:13). É facto, no entanto, que a recorrência ao exagero das situações tem por vezes como função tão somente atribuir-lhes uma maior visibilidade social.

Já se discutiu em que moldes parte significativa da vida doméstica dos agentes sociais, e particularmente das crianças, é organizada em torno dos espaços e dos tempos televisivos. A televisão constitui também uma forma específica de relacionar os agentes com a realidade social, actuando como fonte produtora de identidades, como meio gerador de dependências mas também como meio fomentador de exigências. A multiplicidade de termos mais ou menos vulgarmente conhecidos para designar a televisão, como “escola paralela, caixa mágica ou ama

electrónica”, por exemplo, permitem desenhar em seu torno uma certa ambivalência afectiva (Mehl, 1992).

A natureza dos conteúdos televisivos, privilegiando a percepção sobre a abstracção e o sensitivo sobre o conceptual, estimula um tipo de respostas, reacções e comportamentos que se localizam mais nas esferas do intuitivo e do emocional de que nas esferas do racional e do intelectual (Ferrés, 1994).

Boa parte do estímulo que leva o telespectador a deixar-se fascinar tão frequente e demoradamente pelos conteúdos televisivos prende-se com o facto da televisão funcionar em certa medida como uma plena gratificação sensorial, mental e psíquica.

Gratifica sensorialmente porque fornece um grande número de estímulos visuais e auditivos que sugerem ao interlocutor situações de bem-estar físico, psicológico e material; gratifica mentalmente porque possibilita deambular por mundos paralelos de imaginário, sonho e fantasia, que, permitindo uma evasão momentânea do quotidiano, permite aos agentes edificar as suas representações sobre o mundo social com base em valores idílicos e utópicos; gratifica psicologicamente uma vez que por meio de processos de “catarsis”, possibilita os seus interlocutores novos posicionamentos e atitudes face a alguns conflitos e problemas pessoais, por meio da identificação e integração emocional no espectáculo a que assistem (Ferrés, 1994).

Não raras vezes, a realidade construída pela televisão afigura-se mais gratificante do que a realidade quotidiana experimentada. Mediante isto desenvolvem-se fenómenos de dependência televisiva tais como aqueles sujeitos para quem a televisão se torna no lugar central do espaço doméstico, que por sua vez se converte numa espécie de casulo que os protege do mundo exterior; ou os indivíduos que passam grande parte do seu tempo quotidiano instalados à frente da televisão com o telecomando convertido numa “espécie de prótese adicionada ao braço” (Ferrés, 1994: 72-73).

O modelo comunicacional que norteia as mensagens televisivas estimula o interlocutor a tecer um juízo valorativo e afectivo sobre os seus conteúdos, uma vez que a natureza da televisão faz despertar no destinatário uma reacção emotiva quase instantânea (Mehl, 1992). Um estudo realizado no Reino Unido pela equipa de pesquisa orientada por Himmelweit e cujas conclusões foram publicadas em 1958, acerca das crianças que se revelaram grandes consumidoras de televisão mostrou que, na retaguarda de um elevado consumo televisivo podiam ser detectados frequentemente problemas de natureza socio-emocional (Pinto, 2000:125) e familiar, entre outros, que conduziam as crianças a encontrar no universo da televisão um refúgio gratificante do ponto de vista afectivo.

Através da televisão, os espectadores têm oportunidade de acesso visual e sonoro instantâneo, o que de algum modo rompe com a lógica tradicional de entendimento do tempo e do espaço. Esta possibilidade tecnológica vai-se progressivamente tornando numa necessidade crescente do interlocutor e numa característica imprescindível deste meio de comunicação (Ferrés, 1994). No entanto, uma lógica construída sobre uma base de espectacularidade visual e sonora coloca alguns problemas complexos, uma vez que frequentemente o aspecto visível dos acontecimentos não ilustra nem explica a sua verdadeira essência e complexidade. A servidão à lógica do espectáculo conduz inevitavelmente a uma trivialização e a uma descontextualização simplista da realidade construída pela televisão.

Na opinião de autores como Ferrés (1994), por exemplo, a profusão de recursos técnicos visuais e sonoros, os efeitos especiais e as ofertas de constante novidade e multiplicidade de informações, funcionam de certo modo para ocultar um enorme vazio de conteúdos substantivos que frequentemente dá forma à maioria dos programas televisivos destinados a grandes audiências. No entanto, a televisão é talvez o meio de comunicação de massas mais facilmente credível para o interlocutor. As imagens televisivas estimulam uma sensação de objectividade já que

transmitem, aparentemente com uma fidelidade total, os acontecimentos e as informações (Mehl, 1992).

Esta falsa objectividade e neutralidade são estimuladas pelo facto de ser permitida ao interlocutor a oportunidade de testemunhar com os seus próprios olhos por meio do “écran fidedigno da televisão” (Ferrés, 1994).

A natureza da imagem televisiva conduz a que frequentemente seja interpretada como não produzindo mediação da realidade, partindo-se do falso princípio de que se o discurso transforma, a imagem reproduz. Esta ilusão de verosimilhança acentua a ideia da televisão como uma tecnologia neutra e transparente que se limita a mostrar a realidade na sua verdadeira essência. Deste modo, a objectividade televisiva é um mito falacioso, uma vez que toda a informação transmitida é indissociável de uma opinião, de uma perspectiva de análise, de uma ideologia.

Símbolo da actualidade, do ritmo alucinante das sensações da vida quotidiana, a televisão representa um meio de aceder ao desconhecido, ao longínquo e à alteridade; funciona como registo de evasão e de exploração de novos contextos e desempenha um papel importante na construção do imaginário social colectivo. Todas estas características fazem do espectáculo televisivo uma constante no dia-à-dia de um número esmagadoramente elevado de crianças. Pela relativa facilidade de acesso a este meio de comunicação e pelas características apelativas abordadas, pode dizer-se que a interacção televisiva se tornou actualmente numa das práticas quotidianas transversais a este grupo social (Pinto, 1995, 2000; Saramago, 2000b).

Os interlocutores da televisão

Houve já oportunidade de relacionar a vida doméstica e quotidiana com a presença da tecnologia televisiva. As relações sociais dos agentes, tanto na privacidade dos seus lares como no exterior, têm presentes as influências das mensagens televisivas, publicamente construídas e

privadamente consumidas. Falar em consumo de tecnologia sugere a enunciação de duas vertentes contraditórias. Por um lado, têm-se a imagem da televisão sendo ávida e profusamente utilizada nos contextos domésticos das nossas vidas quotidianas. Por outro lado, temos a noção de que de certa forma a tecnologia também consome os seus interlocutores (Silverstone e Hirsch,1992).

O significado das tecnologias de informação nas sociedades modernas implica que estas sejam vistas simultaneamente como referentes sociais, simbólicos e materiais e como intrinsecamente envolvidas nas estruturas e nas dinâmicas da actual cultura de consumo.

Entender o lugar das modernas tecnologias de informação e sobretudo o lugar da televisão nas existências quotidianas, implica analisar os contornos e a natureza do consumo actual. Em questão encontra-se o estudo da cultura do consumo, com as suas facetas complexas, contraditórias, fragmentadas, homogeneizadas e aleatórias. No que se refere à televisão, o consumo implica um processo transformador de apropriação e conversão de sentido. O consumo é assim um trabalho de construção cognitiva que implica a atribuição de um sentido social aos significantes consumidos. Consumindo, os agentes manifestam simultaneamente a sua extrema dependência e a sua liberdade criativa enquanto participantes nas lógicas da cultura do consumo. A televisão fornece ambos os modelos e os meios que possibilitam esta participação.

Enquanto tecnologia, a televisão estabelece a ponte entre a cultura doméstica e a cultura do consumo no contexto da cultura contemporânea. Produzindo e reproduzindo de variadas formas as relações entre consumidor e objecto de consumo, define as regras e os moldes em que se processa toda a lógica do sistema. Deste modo os espectadores consomem televisão e consomem através da televisão.

O consumo é então uma actividade transformadora, fornecendo constantes coordenadas em termos de novas representações e símbolos identitários e podendo assim entender-se como um estádio no processo

de comunicação que implica descodificação e construção de sentido. O consumo, apelando a determinadas competências culturais e implicando o conhecimento dos seus referentes de codificação, classifica e distingue o consumidor. Emerge assim uma possibilidade de entendimento das práticas do consumo como sendo a criação e expressão de segmentos importantes das identidades dos agentes consumidores, baseada na construção de códigos particulares, integrados numa complexa e específica lógica de comunicação que é accionada em cada actividade particular de consumo (Silverstone, 1994). Em causa encontram-se os factores envolvidos nos diferenciais padrões de consumo televisivo.

Enquanto objecto investido de sentido pessoal e familiar, a televisão pode ser entendida como uma extensão das identidades particulares e familiares, uma vez que participa no processo de construção das identidades dos sujeitos, fornecendo coordenadas acerca das suas formas de interpretar a realidade social e das suas relações com os parceiros de interacção. Silverstone e Hirsch referem-se à questão do género e da idade como factores determinantes nas diferentes apropriações domésticas dos conteúdos televisivos (Silverstone e Hirsch, 1992).

Logicamente que o trabalho de consumo não se restringe ao plano físico do consumo do objecto material ou simbólico, representando uma construção mais complexa, enraizada nos padrões culturais que fornecem ao referente em questão o seu significado social. Deste modo, o consumo implica um trabalho de recontextualização do objecto de consumo de acordo com os padrões orientadores do consumidor. Assim, pode-se dizer que o processo de consumo é algo dificilmente determinável, em virtude do vasto leque de possibilidades de recontextualização ao dispor dos potenciais consumidores e também por que os agentes e os grupos sociais possuem recursos económicos e culturais diferenciais nos quais baseiam os seus trabalhos de recontextualização empregues nestas actividades.

Abordar a questão da cultura do consumo televisivo implica sobretudo procurar de uma vez por todas desautorizar o mito da passividade dos consumidores. O tradicional e frequentemente simplista discurso crítico sobre a televisão tinha como conceitos de suporte a manipulação e a passividade, como se o telespectador não fosse mais do que uma mera ‘esponja’ ou ‘recipiente vazio’ que absorve e guarda tudo aquilo que lhe é exposto. A questão dos consumos televisivos é bastante mais complexa e multifacetada. Argumento que consolida o conceito de que os espectadores são muito mais do que simples ‘recipientes’ é o facto de que o estímulo de uma mesma mensagem televisiva produz diferentes reacções em diferentes espectadores. Neste contexto a autora Aimée Dorr observa: «*as crianças podem parecer passivas, enquanto vêem televisão, mas corpos inactivos não significam necessariamente mentes inactivas. (...) as mensagens transmitidas pela televisão não são as mensagens que os telespectadores recebem mas antes as que estes interpretam*» (citação feita por Pereira, 2000:307, aspas e itálico como na fonte)

Para que se visualize a amplitude da questão das relações entre os agentes sociais e o modelo comunicacional da televisão na sua multiplicidade, é necessário entender que tão importantes como as influências que a televisão produz nos telespectadores, são os modos diferenciais de apropriação e decifração das mensagens televisivas postos em prática pelos primeiros.

A recepção televisiva é assim antes de mais uma experiência que implica o estabelecimento de relações de interacção entre os sujeitos e a televisão. A própria essência das relações sociais de interacção não é então consentânea com a alegada passividade a que os termos mais frequentemente utilizados para designar os utilizadores da tecnologia televisiva como ‘consumidores’, ‘espectadores’, ‘receptores’ ou ‘destinatários’ parecem fazer referência. Com efeito, a experiência de contactar com a televisão implica alguma passividade física e a decodificação das mensagens audiovisuais não exige constantemente

um esforço acrescido em termos de raciocínio lógico de análise. No entanto, tal não significa que a experiência televisiva implique passividade por parte do protagonista.

Há que ter em conta o facto de que a percepção feita pelos agentes sociais dos códigos e das mensagens televisivas é selectiva, uma vez que estes intervêm de forma activa no processo, por meio da decifração e da interpretação que é orientada pelos seus núcleos e focos de interesse. É lógico que, do vasto leque de géneros de programas televisivos que os interlocutores têm ao seu dispor, nem todos interessam de igual modo a este conjunto e mesmo em torno de cada programa específico, no seio das suas audiências, surgirão por certo alteridades significativas nas formas de descodificação e interpretação das mesmas mensagens televisivas.

Na década de 1960, os pesquisadores norte-americanos Schram, Lyle e Parker procuraram redimensionar as abordagens tradicionais acerca das relações entre telespectadores e televisão, sobretudo no que respeita ao grupo social da infância. Esta equipa sublinhou entre outros factores a necessidade de rompimento com o conceito de 'o que a televisão faz às crianças' para substituí-lo por um outro mais adequado à compreensão sociológica desta questão que é 'o que as crianças fazem com a televisão' (ver Pereira, 2000 páginas 305 e 306).

Nas suas interacções com a televisão, cada agente social selecciona aquilo que para si produz mais significado, ou seja, aquilo se reveste mais interesse e sentido, interpretando-o de acordo com os seus esquemas mentais específicos. Por outro lado, as ideias, valores e convicções, ou seja, o conjunto dos referentes que orientam os padrões de conduta social dos agentes, actuam como mecanismos de defesa contra todas aquelas mensagens televisivas que possam entrar em linha de colisão com as normas que servem de referência aos interlocutores. Os próprios têm mesmo a possibilidade de distorcer a mensagem televisiva decifrada, adaptando-a aos seus interesses e expectativas (Buckingham, 2000).

19 Se as mensagens televisivas constroem o interlocutor, este também constrói as mensagens televisivas. Deste modo, há que procurar dimensionar a relação dos agentes com a televisão na esfera da comunicação activa e interaccional. Assim, aos termos 'consumidor', 'espectador' e 'telespectador', que atribuem, como já se viu, uma conotação passiva aos utilizadores da televisão, poderá contrapor-se a designação *interlocutor televisivo* que permite dimensionar de forma mais aproximada as potencialidades multidireccionais presentes nos relacionamentos entre os agentes sociais e a televisão. Neste jogo complexo e multifacetado em que se baseia a relação dos interlocutores com a televisão, há que ter em conta o lugar e o alcance do protagonismo de cada sujeito social.

As crianças como interlocutores televisivos

Procuremos então entender que motivos estimulam as crianças a assistir à televisão e segundo que modos específicos se apropriam desta e descodificam as suas mensagens. Na década de 1960 Wilbur Schramm e a sua equipa apuraram três motivos principais que conduziam as crianças a interagir com a televisão (ver Gunter, 1997:19). O primeiro dizia respeito ao prazer do entretenimento, uma vez que a televisão oferecia às crianças um mundo paralelo de fantasia, que lhes permitia efectuar uma evasão dos problemas e da rotina do dia-à-dia. O segundo motivo prendia-se com o acesso a informações relevantes para as crianças e finalmente o terceiro motivo adquiria um carácter de utilidade social como principal função, uma vez que os programas proporcionavam momentos de interacção entre os interlocutores que assistem aos mesmos programas, fornecendo um motivo para estarem juntos e também tópicos de debate e troca de ideias. A estes estudos iniciais acerca das relações estabelecidas entre as crianças e os media, seguiu-se uma catadupa de publicações de livros e artigos. Em 1987, David Buckingham refere a existência de mais de cinco mil produções sobre este assunto. Entre a

profusão de autores, destacam-se aqui alguns cujo trabalho produziu, por assim dizer, mais impacto no seio da comunidade científica: Winn, 1977; Johnsson-Smaragdi, 1983; Buckingham, 1987, 1993, 2000; Reeves e Wartella, 1980; Hodge e Tripp, 1986; Meadocroft e McDonald, 1986; Halloran e Jones, 1986; Postman 1982 e 1987; Rosengren e Windhal, 1989; Brederode Santos, 1991 e Casas, 1993, 1998, 2000, entre outros (Pinto, 2000:123).

Da diversidade de prismas de análise relativamente às relações entre as crianças e a televisão, em 1986 Aimée Dorr (referida por Pinto, 2000:127-128), propôs uma classificação localizada em dois grupos de posições analíticas distintas: por um lado as posturas que enfatizam a televisão e as suas capacidades imediatas e a longo prazo de influenciar positiva e negativamente, através dos seus conteúdos as crianças vistas como espectadores passivos; por outro lado aquelas posturas que orientam a análise segundo as capacidades das crianças de interagir de modo selectivo com a televisão, considerando os seus papéis activos e competentes na atribuição de sentido às mensagens televisivas e de acordo com a procura de determinado tipo de gratificações específicas.

Parece razoável supor, à semelhança do que se passa com outros grupos sociais, que a forma como as crianças interagem com a televisão está relacionada com o modo como descodificam os vários programas e com as suas áreas de interesse relativamente aos diversos géneros televisivos.

Tendo-se aqui defendido o papel dos públicos televisivos como consumidores activos da televisão, ou seja como interlocutores televisivos, entende-se que as crianças não se encontram uniformemente influenciadas por todos os momentos da televisão, mas que possuem mecanismos de selecção das mensagens consoante os seus interesses, e capacidade de interpretação das mensagens (Gunter e McAleer, 1990; Gunter, 1997; Buckingham, 2000; Casas, 2000). Neste sentido, um estímulo importante à interacção televisiva das crianças é o interesse, activa e estrategicamente orientado para a compreensão do conteúdo dos

programas relevantes, ou seja, aqueles que produzem algum significado nos seus padrões de referências. O modo como as crianças se apropriam das mensagens televisivas é, portanto, selectivo, procurando constantemente identificar conteúdos significativos.

Se a apropriação da televisão pelas crianças não é passiva, esta também não é constante. A disponibilidade das crianças para assistir aos diversos programas televisivos encontra-se directamente relacionada com os significados que as mensagens visuais e auditivas produzem nos seus códigos de interpretação e dos tempos concedidos pelos próprios programas para a decifração dos seus conteúdos. Neste sentido, o formato dos programas televisivos desempenha um papel importante nas práticas televisivas das crianças (Gunter e McAleer, 1990; Gunter, 1997 e Buckingham, 2000).

Um outro campo de debate que tem proporcionado opiniões divergentes é o modo como as interacções com a televisão se relacionam com o desempenho escolar das crianças (Gunter e McAleer, 1990; Gunter, 1997, Buckingham, 2000; Pereira, 2000 e Pinto, 1995, 2000). Parte das opiniões desfavoráveis neste domínio defendem que a televisão afecta o desenvolvimento educacional das crianças. Para que as crianças atinjam um desempenho escolar com sucesso dois factores entram em linha de conta. Estas não necessitam apenas de desenvolver as suas aptidões intelectuais relacionadas com a escrita, a leitura e o cálculo matemático, por exemplo, para desempenhar as tarefas propostas, mas necessitam também de desenvolver a motivação suficiente para adquirir tais aptidões. Frequentemente a televisão tem sido acusada de prejudicar estes dois factores. No entanto, a questão é bastante mais complexa do que se afigura à partida. Em primeiro lugar é necessário reflectir até que ponto a televisão afecta a motivação para desenvolver competências escolares, qual o papel dos diversos géneros televisivos neste domínio e que lugar ocupam aqui as interacções familiares.

Uma das ideias mais frequentemente avançadas é a de que a televisão se tornou um passatempo tão popular que a maioria das

crianças não dispensa o tempo necessário à prática de uma das competências escolares mais básicas que é a leitura. Nesta lógica, a televisão substituiria a leitura porque fornece as informações de modo mais atractivo e imediato, oferecendo entretenimento com um mínimo de esforço intelectual por parte da criança. O tempo que poderia ser dispensado à leitura é preenchido com a interacção televisiva. No entanto, julga-se que as efectivas relações entre o visionamento televisivo e os hábitos de leitura não são tão lineares como poderia parecer à primeira vista. Hilde Himmelweit e a sua equipa estudaram o impacto da introdução da televisão no Reino Unido relativamente à leitura de livros (Gunter, 1997:168 e 169). Desta análise concluiu-se que os alunos que evidenciavam um desempenho escolar com maior sucesso não diminuíram as suas práticas de leitura, enquanto que os alunos com maior insucesso escolar continuaram a dedicar pouco tempo à leitura. Com o tempo, a televisão pareceu estimular a pratica da leitura destes últimos, sobretudo dos livros cujas histórias haviam sido passadas ao pequeno écran ou que se relacionavam de algum modo com programas televisivos.

John Murray e Susan Kippax desenvolveram um estudo semelhante na Austrália (Gunter,1997:169), tendo concluído que se a televisão influenciava um decréscimo da leitura, os géneros literários afectados eram sobretudo os cómicos, uma vez que a televisão oferecia uma forma de entretenimento mais completa e que a leitura dos chamados 'livros de qualidade' tendia a manter-se estável mesmo associada ao visionamento da televisão.

Actualmente sabe-se que o desenvolvimento cognitivo das crianças depende em grande medida da frequência e extensão com que a sua imaginação é estimulada. Uma diversidade de contexto sociais podem estimular este processo, sobretudo aqueles que despertam emoções, interesses ou preocupações específicas. Neste sentido as interacções televisivas podem ser pensadas como encorajando a imaginação através do conteúdo de determinados programas.

Como já houve oportunidade de referir, a televisão não implica um esforço de descodificação tão elevado por parte dos interlocutores como a leitura, por exemplo. Em termos comparativos, a leitura implica um esforço mental acrescido da parte do intérprete para que possa entender o contexto em que cada palavra ou expressão são utilizadas, criando ainda também a necessidade de utilização do dicionário para decifrar o significado dos termos desconhecidos (Mehl, 1992). Estes requisitos associados à leitura constituem barreiras consideráveis em situações de existência de necessidades educativas especiais que podem encontrar nos conteúdos televisivos uma forma de acesso a oportunidades alternativas de aprendizagem.

O facto da televisão ter, ao que parece, feito diminuir o consumo de alguns dos géneros literários, reduzindo assim o espaço para o desenvolvimento das competências da leitura por parte dos membros do grupo social da infância, pode ser também interpretado como um meio mais acessível de gratificação, divertimento e aprendizagem às crianças com dificuldades de aprendizagem escolar em geral, uma vez que oferece material num nível intelectual mais acessível. A televisão pode assim ser também pensada como um instrumento de grande valor didáctico na aprendizagem escolar e não apenas como 'inimiga' do desenvolvimento das competências escolares das crianças (Gunter e McAleer, 1990; Mehl, 1992; Gunter, 1997).

Uma infância reconstruída?

Os tópicos de análise abordados neste primeiro capítulo, não esgotam, nem poderiam ter a pretensão de o fazer, as pistas de reflexão que o novo paradigma dos estudos sobre a infância e as crianças tem vindo a suscitar, nos diversos quadrantes teóricos e conceptuais que destes se ocupam.

Diversas perspectivas de análise têm merecido desenvolvimentos extremamente sólidos e pertinentes tais como o enquadramento da infância no contexto das políticas sociais e direitos das crianças; as assimetrias na distribuição de recursos sócio-económicos no seio das famílias com crianças e consequências para a infância; as abordagens de carácter demográfico (ver por exemplo Qvortrup, Bardy, Sgritta e Winstersberger, 1994; Rizzini, 1997); a utilização de mão-de-obra das crianças nos mercados de trabalho (ver por exemplo Rizzini, 1997 e Pinto, 1998); a infância face às questões da violência entre pares, da violência doméstica e dos abusos sexuais (ver, por exemplo Araújo, 2000; Figueiredo, 2000; Marques e Neto, 2000; Magalhães, 2000; Calheiros e Monteiro, 2000; Almeida, André e Almeida, 1995 e 1999); os fenómenos da marginalidade, delinquência e consumos precoces de substâncias aditivas, (ver por exemplo, Rizzini, 1997, 2003; Sebastião, 1998; Gamboa, 2000; Gersão, 2000; Strecht, 2000 e Carvalho, 2003); as perspectivas da análise da cobertura feita pelos *media* de questões relacionadas com as crianças e a infância (ver por exemplo Carter e Davis, 2004; Cristina Ponte, 2000, 2002a, 2002b, 2004) e ainda os estudos das dinâmicas sociais inerentes aos processos de recomposição e pluralidade familiar, e o lugar das crianças neste domínio (veja-se a título de exemplo Almeida, Guerreiro, Lobo, Torres e Wall, 1998; Brannen e Smithson, 1998; Torres e Silva, 1998; Torres, 1996a, 2001, 2002;). O facto deste capítulo registar a ausência de tais perspectivas não significa, de modo algum, que estas tenham sido consideradas de importância secundária no mapear do novo paradigma dos estudos das crianças e da infância. Significa simplesmente o trilhar do caminho que considere mais apropriado tendo em conta a natureza e os objectivos deste trabalho. No capítulo seguinte vou abordar, de um ponto de vista conceptual, as questões que dizem mais directamente respeito ao objecto em estudo.

CAPÍTULO II

A CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES DA INFÂNCIA

No capítulo anterior, a infância foi contextualizada segundo o prisma das abordagens clássicas e do paradigma emergente no contexto do seu valor e lugar na sociedade actual, enquanto fenómeno e construção social plurais, localizados no tempo e no espaço. Importa agora definir, em termos conceptuais e no domínio da ciência sociológica, a que se referem os investigadores quando falam da infância.

A Infância como conceito e objecto de estudo

Um aspecto frequentemente destacado e comum a muitos dos interessados em delimitar conceptualmente a infância é a localização temporal desta categoria de estudo no percurso de vida dos agentes sociais (Pascual, 2000), factor que deriva do forte significado de que estão investidos os grupos etários, simbolicamente em termos sociais, operativamente em termos sociológicos. Neste sentido afirma Qvortrup (1994:4): “Para vários objectivos práticos, por exemplo a selecção de uma população para estudo, a idade é de facto um instrumento conveniente a ser considerado”.

No âmbito dos estudos mais recentes desenvolvidos acerca das crianças, o aspecto da localização cronológica da infância no percurso de vida dos agentes, surge como uma questão para qual diferentes investigadores encontram soluções diversas, conforme se verifica nas citações seguintes: “Para os objectivos desta obra, a infância vai incluir a pré-adolescência, que é geralmente definida como o período dos sete aos treze anos de idade” (Corsaro, 1997:163); “Gostava de dizer que a infância não tem cronologia. É um processo possível de se fixar entre o nascimento e a puberdade” (Iturra, 1997:19); “As minhas observações centraram-se nas idades entre os 2 e os 4 anos” (Mandel, 1991:39); “O

material aqui discutido provém de um projecto levado a cabo com crianças de 8 e 9 anos de idade.” (Halldén, 1994:64); “A recolha de dados foi feita com crianças entre os 11 e 12 anos.” (Montandon, 1997:24). Referindo-se a um conjunto de pesquisas no domínio da sociologia da infância desenvolvidas por diversas universidades belgas, Jan Van Gils nomeia os objectos de estudo e os respectivos grupos alvo de tais investigações: desportos – 10 anos de idade; infantários – 5, 8 e 10 anos de idade; escola – dos 6 aos 11 anos de idade; família – dos 8 aos 11 anos; percepção do tempo – 8 e 11 anos de idade; percepção da televisão – 10 anos de idade; (Van Gils, 2000:140). Observando a amplitude etária do conjunto dos grupos alvo das pesquisas aqui mencionadas, encontramos a montante os dois anos de idade e a jusante os 13 anos de idade.²⁸ Há também ainda a considerar que frequentemente não se encontram ajustamentos precisos entre a definição do conceito sociológico e a sua delimitação operativa, ou seja, a sua construção enquanto objecto de estudo; porque se o conceito tem ao seu alcance um horizonte mais vasto e abstracto, o objecto de estudo encontra-se sujeito aos parâmetros da instrumentalização operativa e aos constrangimentos empíricos de vária ordem com os quais se depara a investigação sociológica.

Desde o início deste capítulo que me tenho ocupado dos aspectos relativos à questão da delimitação etária de uma das fases do percurso de vida dos agentes sociais. De onde deriva então a importância social e sociológica da variável idade? Que factores legitimam a sua relevância no corpo da ciência? Entendo que são fruto do significado da experiência social, uma vez que esta detém um lugar de destaque nos lobbies sociais e sociológicos do poder simbólico. E é também a cumulatividade da experiência social, que atinge o seu auge na fase adulta da vida e não na velhice (mas este último constitui um assunto para reflectir em outro

²⁸ Estas referências etárias pretendem ser meramente ilustrativas da questão em debate e não possuem quaisquer aspirações de representatividade estatística relativamente ao universo dos estudos no domínio da sociologia da infância.

momento e lugar), o factor decisivo que legitima socialmente a supremacia dos adultos sobre as crianças e tem influenciado a análise sociológica do lugar da infância e das crianças nas sociedades ocidentais da actualidade. Com efeito, não é difícil admitir, como, de certa forma e durante muito tempo, (quase) tudo se orientou em torno da lógica da fase adulta da vida: a criança e o jovem eram entendidos como um adulto em formação; o idoso pensado como um adulto em declínio.

Podemos dizer que o novo paradigma dos estudos sobre as crianças e a infância se inscreve numa tendência actual mais generalizada para *dar voz* aos grupos etários que até então permaneciam sob a sombra da idade adulta: a infância, a juventude e a velhice, sendo que, também estes dois últimos domínios referidos têm assistido a desenvolvimentos importantes no campo da sociologia. De uma era de sociologia 'adulcêntrica' estamos progressivamente a deslocar-nos para uma tendência sociológica *etáriocêntrica*, em que os grupos definidos por critérios de proximidade etária adquirem um lugar autónomo enquanto objectos de estudo. Isto significa que não podemos pensar no novo paradigma da sociologia da infância como um fenómeno isolado relativamente aos progressos deste domínio do saber enquanto ciência – trata-se de uma mudança conjuntural de postura face à variável idade enquanto objecto de estudo, onde a 'adulcentricidade' tem vindo a perder a sua omnipresença e a adquirir uma sensata relatividade científica. E esta omnipresença prevaleceu durante tanto tempo porquê? Porque o investigador é um adulto. Já aqui foi notado que o investigador nunca poderá ser uma criança; se for um jovem é considerado um investigador júnior, quando se trata de alguém de idade mais avançada é considerado investigador sénior, com toda a carga simbólica de prestígio que tal denominação acarreta. O investigador nunca envelhece, torna-se antes mais apto, sábio e válido enquanto cientista social. Esta linha de pensamento conduz-nos então a falar de uma lógica de legitimação das produções científicas assente nos preconceitos hegemónicos dos investigadores, enquanto indivíduos na fase adulta da vida. Sobre isto

escreve Bourdieu: “Procurar não cair na armadilha do objecto pré-construído não é fácil, na medida em que se trata, por definição, de um objecto que me interessa, sem que eu conheça claramente o princípio verdadeiro desse “interesse” (1994:30, aspas como na fonte).

Na minha opinião, a ‘nova vaga de estudos sociológicos’, no contexto da qual se inscreve o paradigma actual dos estudos sobre a infância e as crianças, significa o início de um processo de ruptura progressivo e definitivo com a anterior lógica de legitimação científica. É, no entanto, fundamental não escamotear a importância e o lugar da experiência social no contexto da existência quotidiana dos actores, assim como os cambiantes que a sua subjectividade faz operar no percurso social dos agentes.

A subjectividade que existe em torno da questão da experiência social dos actores é talvez feita da mesma matéria que produz a ambiguidade do conceito sociológico de infância. Mas o facto de se reconhecer a existência de ambiguidade num conceito não poderá servir de argumento que iniba o mapeamento do terreno em que se pisa.

Enquanto ciência, a sociologia é um domínio relativamente recente, se comparado com outros ramos do saber como a teologia ou a química, por exemplo. Fez parte da sua constituição um percurso de amadurecimento que possibilitou a construção de determinadas ferramentas teóricas, conceptuais e empíricas que se mostrassem suficientemente permeáveis ao reconhecimento das crianças e da infância enquanto objectos de estudo autónomos, tal como de outros domínios de estudo ‘recém chegados’ ao seio da sociologia. Trata-se pois de um caminho de construção de uma postura de análise, de uma nova atitude e de um olhar novo para a realidade social envolvente. Atentemos nas seguintes palavras das seguintes autoras:

“Trazer a infância para o campo das ciências sociais é pois construí-la e desafiá-la com problemas, é ser capaz de a enfrentar com perguntas. A meu ver, tudo se joga no olhar, e não na coisa em si” (Almeida, 2000:9, itálico como na fonte).

“Olhei para as crianças como actores em mundos sociais, de muitas formas enfrentando o mesmo tipo de assuntos e preocupações que os actores adultos enfrentam (...) as crianças emergem como actores plenos no mundo social, utilizando os recursos que possuem para retirar sentido e agir nos mundos com que são confrontadas, criando mundos sociais próprios” (Waksler, 1991:236).

É precisamente esta nova postura face ao objecto de estudo em causa que tem vindo a construir a permeabilidade necessária no seio da ciência sociológica para acolher o paradigma actual da sociologia da infância.

Enquanto conceito, e no seguimento do anteriormente notado, a infância define-se como o mundo social próprio e construído pelas crianças. A infância constitui, como foi já referido, um segmento específico da trajectória social dos agentes. Em termos gerais, parece coerente com os princípios orientadores da sociologia considerar que cada segmento do trajecto social dos agentes tende a desenvolver um conjunto de relações, representações, sentidos sociais, práticas e construtos culturais materiais e simbólicos, capazes de produzir e assegurar a manutenção de determinados núcleos substantivos e linhas de continuidade entre membros partilhando determinado segmento do trajecto social. Tais membros, que têm em comum a qualidade de incumbentes (Sarmiento, 2000) de determinado percurso de vida partilhado, agem no sentido de produzir e reforçar socialmente o património cultural e social a estes especificamente associado, de acordo com as características e o alcance das suas capacidades de intervenção enquanto protagonistas sociais. Considera-se accionado, deste modo, o processo de produção social de grupos, reunidos em torno de determinados conjuntos de atributos, relações e práticas socialmente reconhecidas e mais ou menos duráveis que actuam no sentido de produzir núcleos de continuidade identitária, que aproximam os agentes situados no mesmo segmento do trajecto social e que de certo modo, e

simultaneamente, os diferenciam dos agentes posicionados em segmentos distintos da trajectória social de vida.

No âmbito dos objectivos deste estudo, define-se a infância como grupo social específico, detentor de um conjunto complexo de interacções, sentidos, representações e práticas, ou seja, entendem-se as crianças como incumbentes (Sarmiento, 2000) de um património cultural simbólico e material (Corsaro, 1997) próprio e característico. As crianças são deste modo, agentes activos e construtores não apenas das suas culturas de pares, mas também participantes na produção e definição dos mundos dos adultos (Corsaro, 1997). A infância é assim um segmento do trajecto social dos actores protagonizado por agentes aptos e capazes de produzir intervenções plenas, sistemáticas e coerentes em determinados aspectos do domínio social, por meio da autonomia que lhes é conferida pela própria experiência social adquirida.

Delimitações conceptuais das identidades da infância

Na pesquisa que deu origem a este trabalho, a abordagem à infância desenvolveu-se pela via dos núcleos e processos de construção das identidades das crianças. Não se encontra devidamente definida a pertença da primeira utilização do conceito de identidade neste domínio. Contudo, adquiriu visibilidade através dos trabalhos de Erik Erikson, que pode ser definido como um psicanalista com interesses pelas abordagens sociológicas: “à parte socializada do Eu (self) chama-se identidade” (Erikson na obra de 1950 intitulada *Childhood and Society*, citado por Berger e Berger, 1972 em Waksler, 1991:9).

No âmbito deste estudo, consideraram-se as identidades das crianças como dotadas de um carácter marcadamente relacional, centrando-se o olhar analítico nos processos de interacção desenvolvidos nos múltiplos contextos sociais onde se vão encontrando inseridos estes grupos de pares.

Pretende-se verificar o alcance das capacidades de protagonismo das crianças, enquanto agentes sociais específicos, aptos a desempenhar um papel fundamental nos processos de produção social das suas próprias identidades, assim como nos processos de construção identitária de outros grupos sociais com os quais interagem. Afirma-se, deste modo, a legitimidade da consideração da infância enquanto grupo social e a particularidade das identidades das crianças, enquanto agentes sociais específicos. Neste contexto, reafirma-se o conceito de identidade segundo a sua natureza relacional, dinâmica, plural e interactiva (Costa, 1984, 1992, 1999; Pinto, 1991; Silva, 1996). Relacional porque entendido enquanto sistema complexo de relações entre atributos e significantes sociais; dinâmico uma vez que se baseia num processo de produção social continuado, onde as identidades são constantemente construídas e reconstruídas em cada momento da trajectória social dos agentes. Afirma-se também a importância do reconhecimento do carácter de pluralidade das identidades sociais, em ruptura definitiva com a noção de identidade como essência constante, permanente, uniforme e singular (Costa, 1984, 1992, 1999; Pinto, 1991; Silva, 1996; Conde, 1989, 1998). O conceito de identidades sociais é também fundamentalmente interactivo (Mead, 1934; Goffman, 1967, Costa, 1984, 1992, 1999), na medida em que a sua produção é localizada e contextualizada de acordo com a multiplicidade das situações sociais em presença que fazem accionar um conjunto de referentes identitários baseados na experiência social adquirida no decurso dos trajectos sociais dos agentes, na sua localização relativa na estrutura social abrangente – que regista determinados padrões de socialização, sociabilidade e interacção – e nas competências accionadas pelos agentes, no domínio das opções no contexto do leque de formas de interacção face a cada contexto social específico. Neste sentido, interpreta-se o conceito de interacção social como “realização contingente de actores sociais dotados de competências cognitivas e reflexivas” (Costa, 1999:483).

A pertinência do conceito de alteridade social, referente aos modos por meio dos quais os agentes sociais procuram construir a sua autonomia identitária, produzindo núcleos de diferenciação e afirmação simultânea (Tajfel, 1978), revela-se também significativa nos processos de produção das identidades da infância. A esfera da integração assume neste processo uma relevância equivalente, uma vez que os actores sociais tendem a integrar-se em grupos mais alargados de pertença e de referência (Monteiro, Lima e Vala, 1991; Vala, 1996). Esta tensão entre a diferenciação e a integração relativamente às situações sociais de referência constitui parte integrante dos processos sociais de construção das identidades da infância.

Importa também sublinhar que no domínio dos processos sociais de produção das identidades, nenhum conjunto de significados contextualizados socialmente actua à margem das competências interpretativas próprias, presentes nos esquemas de atribuição de sentido social por parte das crianças (Mackay, 1994:27). No seguimento desta ideia, refere Iturra: “Os seres humanos vivem na observação permanente da interacção das actividades heterogéneas em que se envolvem. [n]os processos de interacção de um grupo, há habilidades que pertencem apenas aos mais novos” (Iturra, 1996:15-16). Afirma-se assim o papel fundamental atribuído às acções de protagonismo social das crianças na construção das suas próprias e específicas identidades.

Antes de terminar este ponto, gostaria ainda de salientar que se as identidades da infância nos seus aspectos de autonomia, criatividade e particularismo constituem aqui o objecto de estudo por excelência, tal não significa que se pretenda ignorar que as crianças fazem parte de um grupo social que ocupa um lugar concreto numa estrutura social mais vasta (Corsaro, 1997:26), nem tão pouco escamotear as influências que outros grupos sociais exercem sobre as crianças, nomeadamente os adultos. Sabemos que coexiste com uma postura conceptual de *investimento de autonomia* na infância e nas crianças, um determinado

grau de subordinação social – assunto a que voltarei mais adiante neste capítulo.

É obvio que não se pretende aqui reivindicar um estatuto de completa emancipação social para este grupo. Pretende-se, antes, desenvolver o alcance analítico de um objecto de estudo que se considera autónomo por direito no domínio da sociologia. Tal como refere Corsaro (1997:41): “as culturas de pares das crianças possuem uma autonomia que as torna dignas de documentação e estudo por seu direito próprio”.

Durante o período etário socialmente convencionado como infância, os elementos pertencentes encontram-se sujeitos a um conjunto de normas e regras específicas que não são, grosso modo, aplicáveis aos membros de outras categorias sociais (Shamgar-Handelman, 1994:251). Com efeito, a infância constituiu uma etapa no percurso social dos agentes onde não se espera, nem tão pouco se permite, a participação plena em determinados domínios da vida social. Por exemplo, os menores de idade são excluídos de fazer uso do direito mais básico de qualquer estado democrático – o voto (Shamgar-Handelman, 1994 cita Hughes, 1989), tal como os seus direitos enquanto consumidores se encontram restringidos, por exemplo na aquisição e/ou consumo de álcool. Também se encontra vedado, para crianças menores de determinadas idades, andar de elevador, entrar no cinema ou teatro sem a companhia de um adulto, permanecer em determinados locais, assistir a filmes quando considerados não apropriados para este escalão etário. E mesmo parte significativa dos equipamentos e acessórios lúdicos destinados especificamente às crianças assinalam nas suas instruções de uso que deverão ser utilizados sob ‘supervisão adulta competente’.

Ironicamente, as sociedades esperam que as suas crianças se preparem para a vida adulta durante a infância, enfrentando todo um conjunto de restrições de acesso a experiências que fazem parte do quotidiano dos adultos (Shamgar-Handelman, 1994 cita Boocock, 1976).

O espaço temporal da infância, assim como as limitações ao nível da participação social encontram-se culturalmente ligadas ao contexto cada sociedade (Shamgar-Handelman, 1994 refere Ariès, 1962; Postman, 1982 e Rodham, 1976), fazendo desta, como já tive oportunidade de discutir, uma construção social.

Devido à natureza dos estádios biológicos de desenvolvimento dos seres humanos, nos primeiros anos de vida as crianças encontram-se efectivamente dependentes dos adultos para assegurar a sua sobrevivência. Penelope Leach (1994, referida por Corsaro, 1997:199) considera que em consequência deste facto as crianças vêm os seus direitos limitados “e são muitas vezes tratadas como um grupo marginalizado e inferior, não sendo dignas do mesmo respeito que os adultos”. Segundo William Corsaro (1997:199), esta tendência conduz a menosprezar as perspectivas das crianças e a autonomia e criatividade presentes na suas culturas de pares.

Conforme as crianças vão avançando em idade, tal dependência vai passando progressivamente para a esfera da definição social. É a própria natureza da infância enquanto construção social que, de certo modo, determina o seu carácter de dependência relativamente aos adultos para a satisfação das suas necessidades e protecção dos seus interesses.

As definições sociais de infância, se investem os adultos da responsabilidade de assegurar o bem-estar das crianças que têm sob a sua supervisão (na qualidade de pais, professores, educadores, ou outros), por outro lado conferem-lhes o direito de controlar e até certo ponto manipular as actividades das crianças, na medida em que estas podem ser forçadas a fazer aquilo que os adultos consideram ser o mais apropriado para estas. Tal carácter de dependência a que as sociedades fazem sujeitar os elementos do grupo da infância, confere-lhes um estatuto de subalternidade social generalizada que raramente estabelece qualquer tipo de relação com as características particulares que determinadas crianças possam manifestar, tais como conhecimentos,

potencialidades ou apetências intelectuais para determinadas áreas ou sectores. E nos casos em que as crianças se evidenciam em domínios como o cinema, a música ou o desporto, por exemplo, para desenvolver os seus talentos estas necessitam abdicar de determinadas práticas consideradas socialmente como indispensáveis ao desenvolvimento equilibrado das crianças, como por exemplo uma presença escolar regular e assídua (Shamgar-Handelman, 1994:252), esforço físico e/ou intelectual racional e adequado às (consideradas socialmente menores) capacidades das crianças ou horários constantes e coerentes de repouso nocturno. O inevitável incumprimento, ainda mesmo que parcial, de algumas destas rotinas associadas a uma considerada 'infância saudável', por parte daquelas crianças que se evidenciam publicamente como vedetas, acarreta pois uma espécie de sanção social encapotada: 'Será que essas crianças estão bem nutridas?'; 'Terão elas horas de repouso suficientes para um desenvolvimento harmonioso? 'E a qualidade dos seus desempenhos escolares, ficará comprometida?'

A interdição no acesso a determinados domínios da vida social, porque faz parte do quotidiano dos membros da infância, encontra-se inevitavelmente envolvida nos meandros dos processos de construção das suas identidades, como terei oportunidade de abordar na terceira parte deste trabalho.

Um outro conceito significativo a considerar na definição das identidades da infância no que respeita ao seu estatuto de relativa dependência social é o que aqui se vai designar como *característica silenciosa*²⁹ (Sibley, 1981).

Segundo Sibley (1981), a característica silenciosa é atribuível a um grupo minoritário por relação ao grupo dominante da sociedade onde se encontra inserido; consiste num atributo relacional que caracteriza o processo de desenvolvimento das interações entre uma minoria e o

²⁹ Traduziu a expressão em língua inglesa *muted groups* por *grupos silenciosos*, inspirada nos significados da palavra *mute* "que não produz ruído; sem a capacidade da fala" (The General Basic English Dictionary, 1979, Evans, 24ª Edição, p.231).

grupo considerado socialmente dominante, supondo um tipo de relação que possui laços mais ou menos vincados e duráveis com os processos sociais de dominação e subordinação. A sociologia diz-nos que os grupos socialmente dependentes, tendem em certa medida a assumir também lugares de subordinação relativamente ao grupo dominante no meio social de inserção. Neste contexto, considera-se *silencioso* o grupo ao qual é socialmente atribuída a dificuldade ou incapacidade relativas de transmitir o modo específico de percepção e apropriação do ambiente físico e social que o rodeia, assim como de expressar de modo inteligível para a produção de sentido dominante, as suas necessidades e expectativas enquanto grupo social particular. Por outro lado, o conjunto do meio social envolvente revela também uma capacidade insuficiente para proporcionar aos elementos do grupo considerado silencioso oportunidades adequadas de apropriação específica dos contextos físicos e sociais comuns.

Subjacente a este processo, socialmente dinâmico, de produção social de grupos silenciosos, encontra-se um determinado nível de marginalização simbólica e efectiva. É neste sentido que Sibley considera adequado aplicar esta teoria às crianças: “ Propondo a mudez como uma característica de determinados grupos sociais e das crianças em particular, ao nível dos comportamentos, símbolos, jogos e tradições orais pode existir uma dimensão exclusiva da criança” (Hardman citado por Sibley, 1981:189). Neste contexto entende-se o grupo das crianças como objecto de uma desinserção relativa nas estruturas do sistema social vigente, uma vez que este último é gerido segundo os esquemas adultos de percepção e apropriação legitimados como dominantes no espaço social comum. Contudo, torna-se possível argumentar que esta forma de análise se encontra, uma vez mais, ‘viciada’ pelos preconceitos de uma *interpretação adulta* da lógica social. Se desviarmos o esquema analítico da alçada das teorias interpretativas que recorrem aos fenómenos de dominação/subordinação para justificar os processos de funcionamento social, torna-se possível desenvolver uma lógica explicativa que desloca o

seu foco principal de análise do grupo alegadamente dominante (adultos), para o grupo supostamente subordinado (crianças). Olhando desta perspectiva, torna-se possível supor que a questão fundamental se encontra relacionada como uma visível incapacidade que a sociedade envolvente manifesta para interpretar a cultura e as identidades das crianças, ou seja, para conceder à infância uma existência legítima enquanto grupo social. Deste modo parece possível colocar a seguinte questão:

— Em que medida no lugar da alegada ‘mudez’ das crianças e do grupo social a que pertencem, existe uma efectiva ‘surdez’ do grupo que assume um estatuto socialmente dominante?

Talvez que o fiel da balança não tenda a inclinar-se mais para a ausência de capacidades das crianças para se exprimirem socialmente de forma perceptível, mas que sejam os adultos a deter ausências concretas e mais significativas de competências interpretativas adequadas para interpretar os construtos materiais e simbólicos de um património cultural com fortes laços de interligação e construção mútua e simultânea com a sua própria cultura. E se por outro lado, como tive já oportunidade de abordar anteriormente, interpretarmos as crianças, tal como os adultos, participantes activamente envolvidos em actividades socialmente organizadas, como por exemplo a esfera do consumo, encontramos estes dois grupos sociais influenciando e sendo influenciados de formas de algum modo semelhantes pelos acontecimentos desenvolvidos à escala macro social (Corsaro, 1997:31).

Núcleos configurantes das identidades da infância

Podemos dizer que das identidades da infância fazem parte todos os conjuntos complexos de construtos sociais de que cada criança se apropria individual e colectivamente, para se construir como agente social e se exprimir no domínio das interacções em contextos significativos com

parceiros relevantes. Tais construtos sociais mutuamente dependentes e interligados entre si podem, do ponto de vista da reflexão, adquirir autonomia de análise enquanto núcleos sociais, sem que fique atenuada, no entanto, a importância da produção mutuamente reflexiva dos diversos domínios do plano social.

Acerca das esferas sociais que influenciam a produção das identidades das crianças, diversos autores, oriundos de ramos distintos das ciências sociais, para além da sociologia, tais como a psicologia, a pedagogia, a antropologia e a história têm-se dedicado à sua identificação e caracterização (ver a título de exemplo Almeida, 2000 e Tamaroff, 2000³⁰).

O meio social de inserção, a posição na hierarquia social, o contexto familiar, o espaço escolar, os grupos de pares, os meios de informação e de comunicação de massas e as chamadas novas tecnologias são as esferas sociais mais comumente identificadas como configuradoras das identidades das crianças (Tamaroff, 2000). Para os objectivos deste trabalho identificam-se os espaços domésticos, os contextos escolares, as actividades lúdicas e os parceiros relevantes de interacção como os principais núcleos configurantes das identidades da infância, embora seja possível, em determinados pontos da análise, verificar a intercepção que o meio social de inserção, os lugares na hierarquia social e os meios de comunicação e informação de massas apresentam no domínio da construção das identidades da infância. Nas páginas seguintes vou dedicar alguma atenção a cada um dos núcleos definidos como configurantes das identidades da infância.

³⁰ Tornar-se-ia uma tarefa longa e difícil de cumprir com êxito, a enumeração de todos os autores que se têm dedicado a esta temática, facto pelo qual as obras citadas são meramente ilustrativas.

Os espaços domésticos

Sublinhar o papel fundamental que os espaços domésticos desempenham na construção das identidades dos seus elementos não constitui um desenvolvimento recente, nem inédito no domínio do novo paradigma dos estudos sobre a infância. Áreas disciplinares como a sociologia da família e ramos da ciência como a psicologia há muito que o destacam. Frequentemente, as famílias funcionam como as instituições sociais que mais cedo têm possibilidade de colocar as crianças em contacto com as experiências objectivas e subjectivas que, realizadas no seu contexto, participam na construção das representações sobre o mundo social que as rodeia. Segundo esta lógica os espaços domésticos surgem designados como unidade social primária (Cabral, 1996:205). Do ponto de vista do agente social, o espaço doméstico é antes de mais construído pelas próprias experiências vividas. O espaço doméstico de origem (ou o enquadramento social que o substitui na sua ausência) constitui, deste modo, uma memória e uma referência transversais no percurso social dos agentes (Iturra, 1988).

Procurar analisar o lugar dos espaços domésticos nos processos de construção das identidades das crianças, implica considerar as novas formas de recomposição familiar que têm vindo progressivamente a aumentar de importância nas experiências familiares das gerações mais recentes (Torres, 1996a, 1996b, 1996c, 1997; Kalterborn, 2001). O incremento das taxas de divórcio e das uniões posteriores têm colocado as crianças face a uma diversidade de composições familiares. As famílias monoparentais e as famílias reconstruídas, entre outras, fazem actualmente parte das experiências familiares vividas por um conjunto significativo de crianças e de jovens (Torres, 1996a, 2001, 2002). A década de 1980 assinalou um número crescente de crianças inseridas em famílias cujos cônjuges são elementos do mesmo género sexual (Kaltenborn, 2001). Esta pluralização de estilos de vida representa uma sequência de diferentes contextos familiares vividos pelos adultos no

decurso do seu trajecto social. Em consequência, um número crescente de crianças tomam contacto com diversas situações conjugais dos seus progenitores e encontram-se inseridas, sucessivamente, em diferentes tipos familiares durante as suas infâncias (Torres, 1996a, 2001, 2002; Kaltenborn, 2001). Estas experiências diferenciais produzem assimetrias no que diz respeito às representações sociais dos conceitos de grupo familiar e de espaço doméstico.

A par com o surgimento das novas composições familiares, assiste-se à emergência de outros sujeitos sociais para além dos elementos da família nuclear tradicional, que têm vindo progressivamente a ocupar lugares de destaque no plano dos quotidianos domésticos das crianças. Temos assim um mosaico diverso no que diz respeito às esferas, aos sujeitos e aos espaços domésticos quotidianos efectivamente relevantes para as crianças.

Parte-se do pressuposto que um dos pontos de referência do desenvolvimento do grupo doméstico enquanto entidade social, é o seu espaço físico de existência, sendo que mesmo nas situações em que tal espaço físico é pouco duradouro³¹, essa curta duração dos laços com uma dimensão localizada e concreta, produz também representações particulares acerca do significado do espaço doméstico quotidiano.

Analisa-se os espaços domésticos como pertencentes à dimensão organizacional da acção humana, uma vez que todas as parcelas da actuação social dos agentes se processam em contextos estruturados. Os comportamentos dos actores sociais são assim resultado de uma combinação particular das estruturas englobantes com as oportunidades estratégicas que resultam dos processos de interacção onde o actor se vai encontrando localmente inserido. E a ordem local assim emergente não se pode reduzir às grandes balizas estruturadoras que esta reproduz, sempre que as mediatiza. Esta ordem local é um

³¹ Casos em que a situação e/ou o estatuto profissional de, pelo menos, um dos membros adultos da família implica mudanças assíduas no lugar da residência do agregado familiar, por exemplo

construído relativamente autónomo na medida em que atribui forma e conteúdo às interacções entre os participantes, assegurando a articulação entre os interesses e os objectivos, no plano individual e colectivo (Ahrne, 1990).

No que diz respeito à família enquanto organização, esta encontra-se intimamente conotada com o 'lar', 'a casa da família', o espaço físico que é palco do desenrolar da vida quotidiana doméstica privada. Esse espaço físico encontra-se formalmente organizado, sendo que todas as divisões e compartimentos da habitação possuem uma função associada e previamente definida.

O espaço físico doméstico surge como um dos pontos de permanência da esfera quotidiana doméstica privada. A existência daquele espaço concreto é o palco da continuidade das interacções entre os seus membros. Os contextos de acção organizados em torno dos elementos que compõem a família, movimentam-se no sentido de criar determinados laços mais ou menos duráveis e permanentes entre eles. Deste modo, a regra "voltaremos a encontrar-nos" (Ahrne, 1990:33), está presente neste contexto. Nos casos de famílias nucleares das quais fazem parte descendentes directos, os laços sociais desenvolvidos por meio da maternidade e da paternidade tornam-se indissociáveis e por isso mesmo, permanentes. E a durabilidade das relações sociais de filiação continuará a subsistir ainda que o espaço físico doméstico da família deixe de ser comum a todos os seus membros, nos casos de dissolução dos laços conjugais.

Podemos então afirmar o critério básico comum associado a uma organização como sendo a filiação (Ahrne, 1990:41 e seguintes). O suporte da organização familiar será assim o registo da pertença dos seus membros. A lógica da organização familiar confere aos agentes que desta fazem parte uma identidade e um lugar de pertença que perduram à dissolução dos laços conjugais e à desconstrução de um espaço doméstico familiar determinado.

Perspectivam-se os espaços domésticos enquanto palcos importantes de construção de identidades familiares, através da manifestação de emoções e da criação de espaços de intimidade por parte dos actores sociais envolvidos (Cabral,1996). A família apoia-se nas identidades familiares construídas pelos agentes sociais que a compõem, identidades essas que são afirmadas por meio do desenvolvimento de intimidades e afectos no seio da família. Sublinha-se também a importância das esferas domésticas nos processos de construção das identidades das crianças (Cabral,1996).

O carácter intimista associado à esfera doméstica permite aos seus membros o desenvolvimento e a manifestação de determinados segmentos da sua existência enquanto agentes sociais que outros contextos inibem ou não permitem de todo, ou seja, os comportamentos e actividades que essencialmente se desenvolvem em privado. Nesta perspectiva, destaca-se a dimensão física do espaço doméstico como propiciando o recato necessário para que a intimidade da família possa ser plenamente vivida. A manifestação de determinados segmentos da vida privada apelam à privacidade do espaço doméstico de pertença. Mesmo as relações que cada agente social estabelece com o seu próprio corpo (Bourdieu, 1977) divergem dependendo de se encontrar, ou não, na intimidade da sua casa.

Em sentido mais genérico, sabemos que as relações que cada actor social estabelece com o próprio corpo se enquadram numa lógica de acção desenvolvida localmente e que recorre ao *habitus* (Bourdieu, 1979, 1989), enquanto conhecimento adquirido numa disposição incorporada fisicamente, que permite aos agentes sociais adequar os seus comportamentos aos diferentes contextos sócio-espaciais onde se vão encontrando envolvidos. A relação particular estabelecida entre o agente social e a sua 'pessoa física' no contexto proporcionado pelas características do espaço doméstico privado constitui um dos eixos estruturantes da identidade social dos actores.

Facilmente se admite a importância dos espaços domésticos no desenvolvimento dos padrões de conduta afectiva e emocional, não apenas das crianças, mas de todos os membros pertencentes ao grupo familiar. A inserção de cada membro na família implica um investimento na capacidade de organização e gestão das emoções e dos afectos relativamente a si e aos outros elementos constituintes do agregado familiar, destacando-se assim a dimensão interaccional deste processo. A emotividade e a afectividade dos agentes sociais surge pois como um construído social, balizado pelas possibilidades e constrangimentos presentes nos respectivos contextos sociais.

Foi o pioneiro da sociologia da acção – Max Weber – o próprio a destacar a importância da afectividade sublinhando que “a acção é definida não por referência a um fim ou sistema de valores, mas pela reacção emocional do actor colocado em circunstâncias dadas” (Aron cita Weber, 1994:479).

Na medida em que qualquer organização familiar é pertença de um conjunto social mais amplo que a influencia e que é simultaneamente influenciado por esta, a relação que cada agente social estabelece com o quadro dos seus referentes emocionais e afectivos no contexto familiar, produzindo efeitos nos procedimentos em sociedade, leva a colocar em destaque a função dos padrões de conduta afectiva e emocional na produção das identidades sociais dos actores.

Relativamente à organização do espaço doméstico existe a necessidade de fomentar processos que assegurem a cooperação entre os seus membros. Como em qualquer outro espaço organizado, também na família se podem assistir a processos de troca negociada, apoiados num substrato desequilibrado de poder relativamente aos intervenientes em cada contexto familiar concreto.

Os membros de uma organização encontram-se sujeitos a determinados padrões comuns de hierarquia e autoridade, sendo que as famílias também desenvolvem meios de controlo, nomeadamente nas interacções entre pais e filhos. Pode dizer-se que parte significativa das

primeiras experiências das crianças no que respeita ao exercício do poder se desenvolvem no contexto familiar (Ahrne, 1990).

As abordagens sociológicas mais conservadoras, que destacam os processos passivos de socialização como principal fonte de integração das crianças no tecido social, negligenciando o seu papel de protagonismo na construção das próprias identidades sociais, tendem a conceber estas relações de poder como predominantemente desfavoráveis aos filhos e constantemente favoráveis aos pais (ou apenas ao pai nas modalidades familiares mais autocráticas).

Destacar o papel activo das crianças nos próprios processos de socialização (Corsaro 1985, 1997; Qvortrup, 1994; Wyness, 1999; Ackroyd e Pilkington, 1999; Cook, 2000) permite em grande medida atenuar alguma da opacidade analítica manifestada pelas abordagens tradicionais aos estudos da infância. Por esta via torna-se possível atribuir visibilidade a algumas das estratégias utilizadas pelas crianças para negociar o campo das práticas permitidas e interditas, assim como a obtenção de determinados bens ou serviços materiais desejados, que possibilitam reequilibrar os 'jogos de poder' entre adultos e crianças no contexto das esferas domésticas. Torna-se importante fazer um esforço de ruptura com uma determinada postura de ingenuidade analítica quando se procuram compreender estes processos sociais, não perdendo de vista que as crianças se encontram aptas a mobilizar estratégias de reequilíbrio das trocas de poder na esfera familiar em benefício próprio (ver Saramago, 1999). As crianças fazem recurso da gestão de oportunidades de acção, que possibilitam, nos contextos de interacção desenvolvidos em cada esfera familiar, que estas construam importantes margens de autonomia relativamente à autoridade e ao controlo dos sujeitos relevantes nos respectivos espaços domésticos.

Os contextos escolares

No âmbito do novo paradigma dos estudos da infância, diversas abordagens têm reconhecido nos contextos escolares importantes oportunidades para análise dos mundos sociais das crianças (veja-se por exemplo Benavente e Correia, 1980; Corsaro, 1985 e 1997; Mayall, 1994; Pinto, 2000; Montandon, 1997; Ackroyd e Pilkington, 1999; Devine, 2002; Seabra, 1999, 2000; Benavente, Costa, Machado e Neves, 1987; Costa e Machado, 1987; Reis, 1991, 1996; Zão e Seabra, 1999). Wyness (1999:355) considera mesmo a escola como “o cenário por excelência para a análise das crianças como agentes sociais”. Já mencionei que se consideram aqui os contextos escolares como um dos núcleos configuradores das identidades sociais das crianças, em consequência da multiplicidade de situações de interacção quotidiana que este ambiente proporciona, assim como em virtude das influências resultantes da inserção do grupo da infância na lógica organizativa do sistema escolar.

Considerando a relevância social e sociológica da inserção das crianças no sistema escolar, entende-se que cada uma das suas etapas produz determinadas competências intelectuais, modos de apropriação e entendimento da realidade social envolvente que vão manifestando mutações e assumindo contornos distintos, à medida que as crianças progredem nos vários graus de ensino.

É no primeiro ano do primeiro ciclo do ensino básico que as crianças começam a desenvolver os contactos mais sólidos e sistematizados com a linguagem escrita e oral, o que lhes proporciona formas mais consolidadas de comunicação, expressão e percepção do mundo à sua volta dentro dos parâmetros da chamada ‘cultura escolar’, permitindo um reajustamento dos seus papéis enquanto agentes sociais.

A aprendizagem da leitura, da expressão escrita, da linguagem sistematizada, dos cálculos matemáticos e das técnicas de utilização de diversos instrumentos de trabalho com formas e funções distintas, tais como a régua e o compasso, por exemplo, utensílios que implicam uma

coordenação motora particular, fazendo derivar estímulos e desenvolvimentos sócio-intelectuais significativos (Garbarino e Stott, 1992). Deste modo, a delimitação etária a montante dos observáveis deste estudo define-se por elementos do grupo social da infância a frequentar o primeiro ano do primeiro ciclo do ensino básico, ou seja, crianças entre os 6 e os 7 anos de idade. Isto não significa de modo algum que deixem de se reconhecer as crianças como actores sociais plenos antes desta etapa dos seus percursos escolares. Salientam-se, neste contexto os trabalhos de investigação de William Corsaro (1985, 1997) e Manuela Ferreira (2002a), cuja faixa etária dos seus observáveis se tem situado sobretudo em crianças ao nível do ensino pré-escolar, ou seja, entre os 3 e os 5 anos de idade. No entanto, e de acordo com as características da metodologia de pesquisa empírica utilizada neste estudo, torna-se fundamental um domínio mínimo aceitável da linguagem oral e escrita, para que as crianças possam desempenhar o seu papel de informantes; *“em termos do desenvolvimento cognitivo, reconhecemos a linguagem como uma das chaves que permite às crianças tornarem-se fontes de informação [sobre si próprias]”* (Garbarino e Stott, 1992:67, adição de informação entre parêntesis rectos).

A estrutura da organização escolar sofre alterações significativas na transição do primeiro para o segundo ciclo do ensino básico, visto que as crianças transitam de um regime de vários anos onde contactam com um docente principal numa sala de aulas específica,³² para uma situação escolar caracterizada por vários docentes e diversos espaços de aulas, onde os próprios conteúdos programáticos, os objectivos a atingir, as relações entre professores e alunos e todo o ambiente circundante é em grande medida distinto daquele onde as crianças se encontraram inseridas durante as anteriores etapas do seu percurso escolar. Julga-se que esta transição estimula de modos diferentes, quer a utilização das competências intelectuais das crianças, quer as práticas e representações

³² À excepção dos estabelecimentos de Ensino Básico Integrado do 1º, 2º e 3º ciclos.

acerca do mundo social que as envolve, suscitando nestas novas formas de protagonismo social que se encaminham para a fase da adolescência.

É assim que da interacção entre o sistema escolar e as acções de protagonismo das crianças enquanto agentes sociais, se encontra a delimitação etária a jusante dos observáveis deste estudo, que diz respeito a crianças a frequentar o 4º ano do primeiro ciclo do ensino básico, ou seja elementos do grupo social da infância com idades compreendidas entre os 9 e os 10 anos³³. Deste modo, a amplitude etária dos observáveis desta pesquisa localiza-se entre os 6 e os 10 anos de idade.

Gostaria de salientar que, se o lugar de inserção no sistema escolar funcionou como medida etária para selecção dos observáveis deste estudo, tal não significa, que eu tenha pretensões de sobrepor a relevância da escola, enquanto instituição, aos outros pilares das identidades sociais das crianças aqui definidos como estruturantes. Esta estratégia de *chegar às crianças através da escola* (Saramago, 2002), relaciona-se com o facto de que os contextos escolares significam, para um conjunto muito considerável de crianças, espaços de interacção social privilegiados, quer com grupos de pares, quer com agentes sociais pertencentes a outros grupos etários, sendo que, neste contexto de diversidade, as crianças têm oportunidade de recrutar parceiros relevantes de interacção. Há ainda a acrescentar que, em termos legais no nosso país, a escolaridade mínima obrigatória se localiza entre o 1º ano do 1º ciclo e o 3º ano do 3º ciclo. Quer isto dizer que será escasso o número de crianças que actualmente não ingressa no sistema escolar, pelo menos a partir do 1º ano do 1º ciclo, embora se registem posteriormente percursos muito diversos no que respeita ao desempenho escolar. Deste modo, e em termos institucionais, as escolas do 1º ciclo do ensino básico podem considerar-se como os lugares sociais com maior tendência para serem frequentados pela quase totalidade das crianças,

³³ À excepção dos casos em que as necessidades educativas especiais prolongam no tempo o percurso do 1º ciclo do ensino básico.

salvo os casos em que o isolamento social, a completa ausência de estabilidade da família de origem, a diversos níveis, entre outros factores, privam as crianças do ingresso no sistema escolar.

A forma de legitimação da cultura escolar encontra-se relacionada com um conjunto de técnicas de objectivação e localização dos referentes sociais onde determinadas competências em termos de raciocínio, leitura e escrita são indispensáveis (Ferrés, 1994). A utilização da escrita e da grafia introduzem em termos históricos uma distância entre o sujeito e a sua linguagem oral, proporcionando-lhe meios para representar simbolicamente o que antes tinha apenas oportunidade de construir em termos práticos: o espaço e o tempo (Lahire, 1993).

Da vida quotidiana fazem parte situações que implicam a prática da expressão escrita, esta última desempenhando efeitos organizadores e estruturadores da primeira. Em certa medida, as práticas da escrita tornam possível uma racionalização e uma construção simbólica das actividades básicas do dia-à-dia que em alguma medida se desempenham por meio da reactivação de um passado incorporado socialmente sob a forma de necessidades e de rotinas. A escrita permite uma objectivação das acções práticas, tal como um distanciamento com a prática, tornando possível uma atitude reflexiva sobre a mesma (Lahire, 1993). Uma vez que estes saberes não são universalmente partilhados de modo uniforme, os agentes pertencentes às diversas formações sociais encontram-se em posições diferenciais quando se trata da apropriação de saberes objectivados pela cultura escolar, que é deste modo geradora de assimetrias, sendo também fundamental considerar as influências que o modelo comunicacional da televisão (Ferrés, 1994) exerce sobre o modo de construção e representação simbólico e prático do mundo vivido por este grupo social e as eventuais contradições que possam advir deste confronto de lógicas de saber.

Foi já possível abordar anteriormente neste texto, o lugar importante que a televisão e os seus conteúdos desempenham no quotidiano das crianças. A integração deste grupo social no sistema

escolar coloca-o face à necessidade de conciliação entre duas esferas que em certa medida se enquadram em lógicas de funcionamento antagónicas (Ferrés, 1994; Mehl, 1992). Se o modelo comunicacional associado à televisão for inscrito num contexto cujo agente de dissociação entre o prático e o simbólico é a escrita, tal implica inscrever a televisão no domínio das experiências práticas, uma vez que a importância da mensagem escrita televisiva se encontram reduzida, já que a televisão não mostra imagens para ilustrar textos, mas adapta textos a sequências de imagens (Mehl, 1992).

Deste modo, a linguagem da escrita e a linguagem da imagem apresentam diferenças consideráveis. Frequentemente se apresenta a escrita como representante das capacidades humanas de conceptualização e abstracção e a imagem como símbolo cultural do sentido do prático e do concreto (Ferrés, 1994), já que a televisão faz coincidir fisionomicamente os referentes visuais que transmite com aqueles a que os sujeitos têm acesso na realidade quotidiana, implicando um esforço reduzido de descodificação das mensagens visuais; enquanto que a escrita comporta significados abstractos e arbitrários. O processo de integração das crianças no sistema escolar confronta-se, entre muitas outras, com estas questões, a não perder de vista num esforço de análise do lugar dos contextos escolares nos processos de construção das identidades sociais da infância (Cashmore, 1994; Gunter e McAleer, 1997).

A lógica organizativa do sistema escolar orienta os membros do grupo social da infância de acordo com as faixas etárias e com os padrões médios aproximados de competências adquiridas, estimulando assim o contacto das crianças com pares em situações semelhantes às suas perante o sistema escolar. As características deste sistema proporcionam assim a formação de determinados grupos de crianças previamente definidos e institucionalmente homólogos, ou seja, as turmas. Este modo altamente estruturado e regulado de constituição de grupos, que coloca em contacto quotidiano prolongado um conjunto localizado de crianças, permite observar como se desenvolvem,

organizam, aplicam e reconstruem, toda uma lógica de estratégias sociais de negociação e gestão das interações entre pares (Wyness, 1999). Por outro lado, há que não perder de vista que o carácter de confinamento presente na localização das crianças nos agrupamentos sociais escolares, favorece o obscurecimento de outros níveis de características que podem produzir acentuadas distinções entre crianças pertencentes à mesma faixa etária e a semelhante grau médio de competências escolares, já que é possível encontrar entre tais crianças formas distintas de interpretar e integrar a escola nas suas experiências enquanto agentes sociais (Qvortrup, 1994; Wyness, 1999).

Os contextos escolares são também palco de estabelecimento de contactos sociais por parte das crianças com outros intervenientes nas comunidades educativas, tais como professores (Devine, 2002) e auxiliares de educação, entre outros, que são potenciais parceiros relevantes de interacção para o grupo social da infância.

O conceito de protagonismo que permite localizar o papel activo das crianças nos relacionamentos e na estrutura social mais vasta, possibilita também analisar em que medida as mesmas podem ser consideradas como agentes formadores num contexto escolar em mudança (Wyness, 1999). Esta mudança de que falo relaciona-se com a modificação do estatuto das crianças dentro dos contextos escolares, a par com o seu reconhecimento enquanto agentes sociais plenos.

Pode dizer-se que, relativamente aos seus utilizadores, o objectivo da frequência escolar consiste em desempenhar um papel formativo no percurso social dos agentes. Por esta via, e segundo o ponto de vista tradicional, as crianças perspectivavam-se face às estruturas formais do sistema escolar como incompetentes (Wyness, 1999). Para estas, os conteúdos educativos operam como veículo de formação e consolidação de saberes e competências, sendo consideradas como sujeitos sociais desprovidos de quaisquer aptidões sociais para além daquelas necessárias ao raciocínio, à compreensão e memorização de conhecimentos. Não se incluem aqui os casos de crianças com

necessidades educativas especiais, grupo tradicional e particularmente segregado pelo sistema escolar não especializado (veja-se por exemplo, Felgueiras, 1994; Niza, 1996 e Costa, 1996).

Uma perspectiva de análise que não considere apenas as crianças como alunos consumidores de saberes veiculados pela escola (Wyness, 1999 refere Harris, 1994), torna possível destacar o papel do grupo social da infância enquanto mediador da cultura escolar, já que a forma como as crianças interpretam e progridem na assimilação de conhecimentos, assim como as condutas de comportamento e os graus de conflito e cooperação desenvolvidos entre crianças e entre estas e os restantes membros das escolas enquanto comunidades educativas, condicionam e influenciam em grande medida os procedimentos pedagógicos dos professores e as condutas organizacionais escolares.

Nos domínios em que o sistema educativo se confronta com questões como o insucesso escolar, os comportamentos agressivos dentro e fora das salas de aulas, a sobredotação ou a integração das novas tecnologias multimédia nas práticas pedagógicas quotidianas, embora este processo seja conduzido por professores, pais e educadores de um modo geral, encontra-se implícita uma redefinição do educando/aluno onde o seu papel enquanto agente social tem vindo a adquirir uma ênfase crescente face aos contextos escolares. O conceito de que as crianças actuam como mediadoras da cultura veiculada pela escola constitui um caminho para que o protagonismo das crianças seja reconhecido no âmbito do sistema escolar (Cowie, 1996; Hale, 1996 e Jeffs, 1995 referidos por Wyness, 1999).

Por outro lado, todos os conteúdos presentes nas relações e culturas de pares do grupo das crianças, que têm sido frequentemente destacados no âmbito do novo paradigma dos estudos da infância (refira-se a título de exemplo Corsaro 1985 e 1997; Waksler, 1991; Opie e Opie, 1959; Mayall, 1994; James e Prout, 1997; Adler e Adler, 1998; Montandon, 2000; Tamaroff, 2000 e Van Gils, 2000), mostram-se fundamentais na forma como são utilizados pelas crianças para gerir os

processos fortemente regulados que encontram no sistema escolar, assim como lhes possibilitam readquirir algum grau de autonomia face a um controlo sistematizado dos adultos (Devine, 2002 refere McNamee, 2000 e Pollard, 1996). As interações entre pares constituem um domínio fundamental da natureza das ligações e participações das crianças no quotidiano escolar. Enquanto que a existência de culturas particulares ao grupo da infância, sublinha as capacidades das crianças enquanto agentes sociais activos, no contexto do sistema escolar este protagonismo pode também ser considerado em termos das suas influências na estruturação das relações entre adultos e crianças (Devine, 2002).

As actividades lúdicas

As actividades lúdicas das crianças são um dos aspectos sobre os quais tem recaído mais atenção no contexto do novo paradigma dos estudos acerca da infância. Se algumas destas análises encontram neste domínio um caminho válido para procurar compreender parte da lógica de funcionamento do grupo social em causa; outras utilizam tal argumento para proceder ao que se pode chamar a *infantilização* da infância. Descontextualizando e interpretando de modo demasiado literal determinados aspectos das actividades lúdicas, tais como as *brincadeiras ao faz-de-conta* ou a multiplicidade presente nas ocupações pertencentes a este domínio, têm-se apresentado algumas interpretações que pretendem mostrar que as crianças dificilmente distinguem entre a realidade social que as rodeia e as fantasias que constroem no contexto das suas brincadeiras. Também surgiram argumentos procurando justificar que as crianças, devido à sua alegada posição desprivilegiada no estágio de desenvolvimento do percurso social dos agentes, evidenciam dificuldades de concentração nas tarefas que executam. Estas conclusões contribuem apenas para reforçar a alegada 'condição de imaturidade' das crianças, pretendendo fazer crer que se encontram num 'estádio de alienação social'. Estudos com fundamentação empírica

sistemática conduzidos em diversos contextos (veja-se a título de exemplo, Corsaro, 1985 e Saramago, 1993) mostram que as crianças possuem capacidades para distinguir entre os contextos imaginários que criam nas suas brincadeiras e as realidades sociais onde se inserem. Por outro lado, tornou-se possível demonstrar que as crianças conduzem as suas actividades lúdicas de modos específicos e particulares, distintos das formas como os adultos tendem a orientar o desempenho das suas tarefas (Corsaro, 1985, 1997).

A natureza e o alcance das actividades lúdicas das crianças fazem destas um conceito sociológico colectivo e multifacetado. Desenvolvem-se de modo polifórmico, enquanto a maior parte das actividades levadas a cabo pelos adultos são monofórmicas (Van Gils, 2000). O conceito de poliformia, quando aplicado à actividade dos agentes sociais, designa as situações que estes se encontram envolvidos simultaneamente em diversas tarefas, enquanto que a monoformia diz respeito à ocupação e concentração numa tarefa única em determinado momento.

As actividades lúdicas dizem respeito a um modo polifórmico de ocupação, caracterizando-se por alterações rápidas de ritmo e actividade, ou por um envolvimento simultâneo em mais do que uma tarefa.

Da complexidade inerente ao conceito de actividade lúdica afirma-se a sua pluralidade e dinamismo intrínsecos e o seu carácter amplamente relacional e interaccional. Sendo multifacetada, a natureza das actividades lúdicas produz uma ampla diversidade de áreas de acção para as crianças, fornecendo estímulos decisivos às suas capacidades físicas, intelectuais e sociais. Por meio das actividades lúdicas, as crianças produzem oportunidades de utilizações totalitárias do corpo de forma particular e diferenciada em relação aos outros grupos sociais. Esta versatilidade e plasticidade, características do modo de emprego do corpo das crianças nas actividades lúdicas onde se envolvem, participa na produção de modos específicos de perceber, construir no plano das representações e agir sobre os diversos meios sócio-espaciais envolventes, podendo-se interpretar as actividades lúdicas como

constantes interacções com o meio sócio-espacial. Muito mais do que um simples comportamento em busca de diversão, brincar constitui uma atitude social legítima e particular (Corsaro, 1985, 1997; Saramago, 1994; Van Gils, 2000; Ferreira, 2002a), no contexto da qual as crianças têm oportunidade de ensaiar, definir e afirmar segmentos muito relevantes do conjunto das relações, atributos e situações que caracterizam os ambientes sociais onde se encontram inseridas, desenvolvendo, deste modo, estratégias de análise, percepção e definição de formas localizadas de gestão e condução de papéis sociais presentes e futuros. As actividades lúdicas ocupam, no contexto dos meios de expressão utilizados pelas crianças, um lugar privilegiado. Brincando, as crianças desenvolvem capacidades de conhecimento das potencialidades dos seus próprios corpos (Ferreira, 2002a), estimulam as apetências sociais cognitivas e as suas possibilidades relacionais, balizando os seus espaços representativos e simbólicos no contexto do grupo de pares e da comunidade social envolvente. As actividades lúdicas permitem às crianças construir interpretações sobre si próprias, sobre os seus parceiros relevantes de interacção e sobre os diversos contextos sociais que as rodeiam. Brincar é procurar significado; brincando as crianças procuram coerência, padrões e referências sociais (Van Gils, 2000).

As actividades lúdicas recorrem a todo o manancial de conceitos, representações e práticas adquiridas no domínio da experiência das crianças (Mead, 1934). Funciona de forma activa, prospectiva e na perspectiva do futuro, tanto imediato como mais distante.

Brincar significa interagir de diversas formas e simultaneamente, interagir com o próprio enquanto agente social, com os parceiros relevantes neste domínio e com o meio social envolvente.

As actividades lúdicas constituem uma forma de construção, afirmação e expressão constante das identidades sociais das crianças. Através destas práticas as crianças accionam o conjunto de representações e saberes adquiridos no passado, relacionam-nos com os resultados das interacções dos momentos presentes e obtêm uma forma

concreta e experimental de aprender a lidar com situações novas que lhes vão surgindo em momentos futuros.

As actividades lúdicas caracterizam-se por um saber prático que se transmite pela via da demonstração prática, num contexto em que brincar pertence ao domínio dos geradores práticos das práticas sociais (Saramago, 1994).

As actividades lúdicas encontram-se plenas de sentido e significado na esfera das interacções sociais. As crianças aprendem a brincar no contexto das interacções que estabelecem entre si. Estas actividades demonstram, estimulam e fortificam os laços de amizade no contexto dos grupos de pares. É algo que se partilha apenas com os outros significantes por quem se tem afinidades emotivas positivas (Saramago, 1999). As actividades lúdicas surgem também, desta forma, amplamente ligadas às esferas do emocional e do afectivo. Nestas e por meio destas, se encontram oportunidades de construção, manifestação e afirmação de segmentos importantes dos significados das relações sociais de afecto, assim como formas de gerir os aspectos emotivos negativos derivados das situações de conflito e/ou desarticulação derivadas dos contextos sociais de inserção das crianças (Corsaro, 1985, 1997). Brincar é uma actividade activa e criativa, implica movimento constante e até mesmo utilizações totalitárias do corpo (Saramago, 1994).

As actividades lúdicas assumem diversos contornos e desenrolam-se de acordo com diferentes cenários e espaços sociais. Às formas estruturadas de brincar, que possuem determinadas regras constantes, ainda que sempre com alguma margem de flexibilidade, pode chamar-se também jogar. No entanto, e segundo a perspectiva das crianças, jogar é diferente de praticar um desporto onde os aspectos do trabalho coordenado de equipa, a competição e a presença de espectadores são necessários (Van Gils, 2000). As actividades lúdicas desenvolvidas em espaços físicos interiores, fazem frequentemente recurso a equipamentos lúdicos específicos, como seja a toda a vasta gama de artigos disponíveis no mercado, incluindo de forma importante a televisão e as novas

tecnologias de informação e comunicação, tais como os telemóveis, as consolas, os jogos de vídeo e computador e o acesso à Internet (Pinto, 1985, 2000). Este tipo de actividades lúdicas tendem a tornar-se mais sedentárias que as actividades desenvolvidas em espaços exteriores. Proporcionam, contudo, estímulos importantes ao nível cognitivo do desenvolvimento do raciocínio lógico. Quando as crianças não se encontram envolvidas nesta actividade por si sós, ou seja, sem a presença física de pares, interagem com um grupo de parceiros com os quais partilham laços de afinidade. As actividades lúdicas desenvolvidas em espaços exteriores tais como as zonas de recreio, os jardins, a praia e as ruas da vizinhança permitem o contacto com grupos de pares mais alargados, estimulando deste modo o alargamento das relações de grupo e possibilitando levar a cabo actividades que implicam determinados graus de exercício físico (Saramago, 1994).

Contudo, não se pode perder de vista o carácter extremamente flexível e mutante, assim como a *natureza pigmaleão* das actividades lúdicas (Saramago, 1994), no contexto dos quais as brincadeiras no interior de uma habitação se podem transformar em oportunidades de utilizações totalitárias do corpo, nada sedentárias, transformando-se, por exemplo, a cama em trampolim (Saramago, 1994) e que, por outro lado, uma criança pode ocupar o seu tempo a sentada num banco do jardim, sem a companhia de pares, a jogar no seu *gameboy*, não estabelecendo quaisquer relações de interacção para além das possíveis com aquele equipamento electrónico (Pinto, 1985, 2000).

Esta forma de distinguir a existência de diversos modos de brincar, tem sobretudo como objectivo demonstrar que as actividades lúdicas não são de modo algum um campo homogéneo. São antes uma área complexa, dotada de uma complexidade intrínseca e de uma lógica de funcionamento muito particular. Afirma-se, neste contexto, a importância da interpretação sociológica das actividades lúdicas enquanto actividades sociais específicas e dotadas de um lugar fundamental nos processos de

construção das identidades sociais das crianças (Saramago, 1993; 1994a).

Os parceiros relevantes de interacção

Os processos de interacção representam o contexto de expressão, afirmação e reconstrução constante das identidades sociais das crianças. Pode dizer-se que todos os contextos sociais localizados se estruturam e compõem por meio das interacções estabelecidas entre o conjunto dos agentes envolvidos e que se encontram envolvidos num processo de interdependência (Friedberg, 1995).

O desenvolvimento das lógicas da acção social em campos concretos encontra-se mediatizada por um conjunto mais ou menos estabilizado e articulado de trocas cujos processos de regulação estruturam os parâmetros e conteúdos das interacções, por meio dos quais os agentes sociais envolvidos gerem e regulam as mútuas dependências que constroem e são construídas pelas suas relações de interacção. E a todo o momento é possível assistir a uma recomposição dos comportamentos sociais, devido ao surgimento de novas oportunidades e novas capacidades de acção que permitem aos agentes mobilizar novos recursos, num cenário permanente de construção e reconstrução de interacções localizadas e concretas.

Como já foi dito, não existe no contexto da acção social, nenhum campo neutro e não estruturado, na medida em que todas as formas de interacção implicam uma estruturação do campo de acção, ou seja, uma regulação dos comportamentos dos actores envolvidos (Friedberg, 1995). Esta perspectiva sublinha a natureza relacional das interacções sociais, na medida em que estas são indissociáveis das relações por meio das quais são desenvolvidas, estabelecendo ligações entre actores concretos em torno de objectivos específicos. Entendem-se as interacções como sendo essencialmente um conjunto complexo e articulado de relações de troca, que comportam em todos os casos um elemento de reciprocidade.

Os mecanismos de interacção que relacionam os agentes sociais em interdependência num determinado contexto de acção, apoiam-se num núcleo de troca negociada, sendo que esta desenvolve a sua própria dinâmica, possibilitando e mantendo um mínimo denominador comum relativo aos processos de cooperação entre os participantes

Os processos de interacção constituem também domínios fundamentais no campo do desenvolvimento das competências sociais dos agentes (Almeida, 2000). Numa perspectiva interaccionista (Mead, 1934) poderá afirmar-se que os processos de troca com parceiros relevantes de interacção estimulam o conjunto adquirido de experiências necessárias ao desenvolvimento de aptidões sociais, assim como desempenham funções de base nos mecanismos de localização do 'Eu' no contexto das relações com outros significativos.

Os caminhos conceptuais e analíticos percorridos pelo novo paradigma dos estudos sobre as crianças têm vindo a enfatizar de forma crescente a importância das influências dos grupos de pares na construção da infância enquanto grupo social. Dos processos de ruptura com o paradigma totalitário de uma socialização imposta unicamente por adultos, onde as crianças ocupavam o lugar de sujeitos passivos, "a partir da década de 70 do século XX nota-se que a socialização entre pares começa definitivamente a ser entendida como uma necessidade e não um luxo" (Almeida, 2000 cita Johnson, 1980), caminhou-se a passos largos para a interpretação das relações entre pares como núcleo preponderante e quase exclusivo para a construção das culturas e identidades da infância, num contexto em que os pares assumem papéis únicos nos processos de socialização das crianças uma vez que proporcionam situações e oportunidades de aprendizagem não encontradas junto de nenhum outro parceiro social (Almeida, 2000 refere Hartrup, 1991). Talvez que esta lógica de legitimação fosse necessária para atribuir visibilidade a uma perspectiva de análise que permanecia obscurecida pelas teorias clássicas da socialização e que ocupa um lugar importante no contexto do novo paradigma. Contudo e segundo o meu ponto de vista, é fundamental

que não se atribua a esta dimensão do mundo social das crianças uma relevância exacerbada que permita fomentar tendências hegemónicas. Não pretendo com esta afirmação minimizar, de modo algum, o papel dos grupos de pares nos processos de construção das identidades sociais da infância. Corroboro em pleno as palavras de Adler e Adler (1998:115) quando afirmam: “Os amigos proporcionam às crianças meios de entretenimento, sentimentos de pertença e uma fundação da identidade”. Encontram-se com alguma frequência referências aos grupos de pares como conjuntos homogéneos e indiferenciados de agentes sociais pertencentes ao grupo social da infância que estabelecem relações de interacção entre si. É precisamente com início nesta perspectiva que pode fazer-se o que considero ser um reposicionamento equilibrado do lugar dos grupos de pares nos mundos sociais da infância. Relativamente a uma criança enquanto agente social concreto, do conjunto que um olhar analítico pode identificar como o seu grupo de pares, torna-se fundamental que se distingam “os conhecidos, os amigos, os bons amigos e os melhores amigos” (Adler e Adler, 1998:115). Esta distinção proporciona por si mesma o equacionar de um processo complexo de relações de interacção cujas características dependem em grande medida do grau de afinidade existente entre os parceiros em causa. Constatar estas assimetrias nos relacionamentos entre pares dentro do grupo das crianças constitui apenas mais uma pequena etapa do processo de afirmação da legitimidade do grupo social da infância. À semelhança do que acontece com outros grupos sociais, nas suas redes de sociabilidade, as crianças distinguem entre outros, colegas de escola, vizinhos, familiares (como primos, por exemplo) e filhos de amigos da família dentro da sua faixa etária. Os graus de afinidade e a natureza das interacções estabelecidas com as crianças provenientes destes diversos contextos sociais são a chave do recrutamento do grupo dos amigos, que por sua vez, se podem diferenciar numa escala de proximidades entre os ‘apenas conhecidos e os amigos preferidos’. Os grupos de pares das crianças não

se constituem, deste modo, enquanto formações sociais homogéneas, como homogéneas não são também as identidades sociais da infância.

Algumas análises têm vindo a defender que uma das funções principais das relações entre pares consiste na ampliação das influências recebidas por outros parceiros de interacção (veja-se a título de exemplo Almeida, 2000). Também neste domínio há que perspectivar a relatividade das interacções, atendendo sobretudo às características de afinidade ou distanciamento presentes nas relações de troca com o conjunto dos parceiros relevantes de interacção para cada criança enquanto agente social específico, não perdendo também de vista que se torna possível definir os *outros significantes* em sentido relevante positivo ou em sentido relevante negativo uma vez que as crianças (tal como qualquer outro actor social) podem ser confrontadas com a necessidade de interagir quotidianamente com agentes sociais com os quais não estabelecem relações de afinidade.

Os parceiros relevantes de interacção ocupam um lugar transversal nos processos de construção das identidades da infância e podem ser definidos como os agentes sociais com os quais as crianças estabelecem interacções regulares e frequentes. Para os objectivos desta análise são parceiros relevantes de interacção para o grupo da infância, para além dos grupos de pares, os agentes sociais que partilham o espaço doméstico quotidiano com as crianças – pais, irmãos e eventualmente outros familiares; os animais domésticos de estimação e a televisão (Saramago 1999b e 2000a); os agentes sociais com os quais as crianças interagem numa base regular – familiares que não partilham o espaço doméstico quotidiano com as crianças; amas ou empregadas domésticas; profissionais que desempenham funções nos contextos escolares – professores, auxiliares de educação e orientadores de actividades pós-escolares, tais como dinamizadores de ocupações de tempos livres, monitores de actividades físicas e professores de música, entre outros. Em todos estes contextos sociais se encontram relações de interacção

heterogéneas e de conotações sociais distintas portanto, em termos dos processos de construção das identidades sociais da infância.

Os grupos de pares desempenham um lugar configurador importante em determinados aspectos das identidades das crianças, como sejam a construção de uma identidade social de pertença (Corsaro, 1997) e a demonstração, afirmação e constante reconfiguração do conjunto dos saberes práticos associados às actividades lúdicas (Saramago 1993). De um modo geral, os 'melhores amigos' pertencem ao grupo de pares, existindo frequentemente coincidência entre estes e os eleitos como preferidos para parceiros de actividades lúdicas. Também no domínio da expressão das *emoções* e da partilha dos conteúdos do que se pode chamar *o mundo secreto das crianças* (Saramago, 2000), estas tendem a preferir elementos pertencentes ao seu grupo social.

As relações de troca estabelecidas pelas crianças com os seus parceiros relevantes de interacção nos espaços domésticos quotidianos, participam no modo como o grupo da infância constrói as suas representações acerca do conceito de família, do significado e conteúdo dos laços de afectividade e a sua localização relativamente aos padrões de conduta em termos de permissividade/repressão, necessariamente assimétricos em concordância com a heterogeneidade dos contextos familiares em presença. As interacções estabelecidas com os animais domésticos de estimação exercem sobretudo funções no plano afectivo, desempenhando frequentemente um papel de substituição da presença dos pais, dos irmãos e/ou de pares. A televisão e os conteúdos que veicula, ocupam também um lugar de relevo na construção das identidades das crianças, quer pela diversidade de mensagens e conotações veiculadas pelos programas que apresenta, quer pelas influências que exerce no plano do consumo, por meio dos espaços publicitários (Pinto, 1985, 2000; Saramago 1999b).

Os contextos escolares, para além de constituírem, como já se referiu, um dos espaços físicos que desenvolve mais oportunidades de interacção com os pares, participam de forma importante nas representações e

desenvolvimento de estratégias de gestões acerca dos graus de sucesso e/ou insucesso nos desempenhos e na progressão relativamente à chamada 'cultura letrada'. A forma e conteúdo das interações estabelecidas com o professor ou professores da turma, bem como com o conjunto dos profissionais auxiliares de educação, nomeadamente por meio das estratégias pedagógicas utilizadas e dos graus de afinidade estabelecidos, sendo estes uma vez mais, domínios heterogêneos e assimétricos, desempenham também um lugar importante nos processos de construção das identidades da infância (Saramago, 1994a).

Torna-se ainda fundamental ter em conta a multiplicidade de lugares físicos que dão corpo aos diversos contextos sociais de interação, como sejam os contextos familiares, educacionais, comunitários e culturais, entre outros. Analisemos o exemplo das interações familiares, que se desenvolvem num vasto conjunto de contextos localizados, como sejam, para além da respectiva casa, os meios de transporte onde a família se desloca em conjunto; as situações que proporcionam reuniões com a família mais alargada, tais como aniversários, casamentos ou funerais; os destinos mais frequentes de passeio familiar, como a praia, os parques de diversões, os centros comerciais, os restaurantes ou as casas de amigos. Por seu lado, também as interações educacionais tomam lugar num diversificado leque de espaços sociais, como sejam, além das salas de aulas, livrarias, museus, ginásios e teatros (Corsaro, 1997). Os diversos campos institucionais existem como estruturas estáveis que vão, no entanto, assumindo diversas localizações sociais por onde as crianças, tal como todos os outros agentes sociais, vão transportando e colocando em prática os padrões culturais e identitários de referência. Deste modo, e logo desde os primeiros anos de vida, as crianças encontram um vasto domínio de oportunidades de participação em outros contextos institucionais, com outras crianças e adultos para além daqueles que fazem parte da sua família nuclear de origem (Corsaro, 1997). Assim as crianças iniciam as intervenções e produções nas culturas de pares,

assim como nas culturas dos adultos, na perspectiva em que ambas se encontram “intimamente interligadas” (Corsaro, 1997:26). As características de tais participações divergem de acordo com a cultura em presença, relativamente aos grupos específicos localizados numa determinada sociedade e ao longo das várias épocas do tempo numa perspectiva histórica.

O protagonismo nas identidades das crianças

Assunto recorrente na maioria das abordagens aos temas da infância é o traçar de um quadro, com maior ou menor detalhe, acerca da forma como evoluiu a análise e o pensamento dos especialistas sobre o lugar das crianças nas sociedades ao longo dos tempos (ver, por exemplo, Ariés, 1960; Zelizer, 1985; Corsaro, 1997; Lesnik-Oberstein, 1998; Mandel, 2000; Pinto, 2000 e Almeida, 2000). Provavelmente o leitor terá já notado aqui a ausência da menção a esta perspectiva. Contudo, é meu objectivo seguir um caminho menos convencional no que respeita a este assunto, procurando ensaiar uma breve análise acerca de contextos sociais concretos que têm sido palco de lugares de protagonismo para determinadas crianças no plano real ou enquanto personagens fictícias. É partindo desta plataforma que tenciono também contribuir para a definição dos trâmites do protagonismo do grupo social da infância na construção das suas próprias identidades.

A Bíblia pode talvez ser considerada como a primeira compilação escrita de testemunhos de uma época da história social de parte da civilização ocidental, embora interpretada segundo um ponto de vista mitológico. Curiosamente, em parte desta narrativa encontramos uma criança como protagonista: “O mito nos diz qual é o papel do mais novo, foi recolhido na Palestina faz já quase dois milénios por Lucas, designado, por ser escritor de um texto tido por sagrado, Evangelista. Aí vemos um pai secundarizado, uma mãe que ensina, e um filho que já sabe tudo e

crece em idade e sabedoria. De tal forma que é ele quem dá a lição aos seus pais e aos denominados doutores da lei” (Iturra, 1996:17). É certo que pode alegar-se que a criança em causa é um exemplo excepcional, já que se trata do alegado filho de deus, investido pela mitologia com poderes sobre-humanos. No entanto, não deixa de ser assinalável o facto de existir nesta narrativa lugar para o protagonismo de uma criança. Há ainda que destacar, no âmbito da crença religiosa católica, o registo de aparições de figuras míticas cujos testemunhos foram protagonizados por crianças, como por exemplo Bernardete de 14 anos em França no ano de 1844 e um grupo de três crianças – Lúcia de 10 anos, Francisco de 9 anos e Jacinta de 7 anos, em Portugal no ano de 1917.³⁴

Na literatura destinada às crianças, encontramos exemplos de personagens pertencentes ao grupo da infância que desafiam com sucesso a autoridade dos adultos, levando-os a enfrentar situações embaraçosas e ridículas, como é o caso da *Pipi das Meias Altas* do autor Astrid Lindgren (ver Corsaro 1997: 101) ou de *Tom Sawyer* da autoria de Mark Twain (Mississípi:1835 – Connecticut:1910) um rapaz irreverente que procura fugir aos castigos pesados de uma avó que mostra dificuldades em entendê-lo e também ao quotidiano da escola, para se envolver em aventuras perigosas. Temos ainda *Alice* do autor inglês Lewis Carrol, professor de matemática contemporâneo do século XIX, a menina que viaja pelo *país das maravilhas* deparando-se com situações deveras insólitas e caricatas. Acrescentava como exemplo final uma personagem que povoou o imaginário de muitas crianças que como eu, viveram a sua infância na década de 70 do século XX. Falo de *Anita*, uma colectânea de contos editada em Portugal pela Verbo infantil, que teve início com o célebre volume *Anita dona de casa*, com textos de Gilbert Delahaye e ilustrações de Marcel Marlier, onde a protagonista é uma menina cujo quotidiano nos mais diversos cenários é narrado (por

³⁴(s.a.) (1967) *História de Fátima Ilustrada*, Porto; Edições Salesianas; Ausine, Jérard; Prodomi, Luigi (2001), Lourdes, *A vida de Bernardete, as aparições, os santuários*, Londres, Edições André Doncet.

exemplo Anita no jardim zoológico (vol.3); Anita na escola (vol.7); Anita a cavalo (vol. 13); Anita no teatro (vol. 16) e Anita e a festa de anos (vol. 38) com o intuito de transmitir ao público alvo determinadas normas de conduta e comportamento social consideradas adequadas à idade desta personagem. A adicionar a estes exemplos de protagonistas de histórias da literatura que são crianças, temos também algumas séries televisivas de animação desenhada como *Vikie*, cuja patente foi registada em 1974 pela produtora alemã Taurus Film Muenchen, em que o palco da história é uma comunidade Viking, onde o personagem Vikie, filho do chefe desta tribo é quem sistematicamente soluciona as dificuldades surgidas e resgata a comunidade dos apuros que se lhe deparam por meio de ideias e estratégias sempre bem sucedidos.

Mais recentemente podemos registar o surgimento de longas metragens cinematográficas tais como *Sozinho em Casa* e *Olha quem fala* (Cook, 2000:111), dois exemplos de investimento completo de protagonismo em elementos do grupo social da infância.

Por certo que pode defender-se o facto de que em todos estes exemplos apresentados, onde crianças surgem como protagonistas sociais, os autores das narrativas são adultos. Portanto, a natureza do protagonismo investido nestas crianças resulta de uma 'interpretação adulta' do seu significado e não de uma expressão autónoma do mesmo, que reflectiria os processos de construção próprios de culturas específicas da infância (Corsaro, 1997:101). Considero, no entanto, que voltamos aqui à questão já debatida. Da mesma forma que sabemos não ser possível que venham existir representantes do grupo da infância entre os investigadores desta área de conhecimento, também não será fácil admitir que agentes pertencentes a este grupo social, localizados num determinado nível de desenvolvimento cognitivo no âmbito das aprendizagens e aptidões relativamente à chamada 'cultura letrada' tal como se define na sociedade ocidental, possuam competências para produzir com suficiente visibilidade social e sucesso comercial, narrativas onde eles próprios ou alguns dos seus pares surjam como protagonistas,

ainda que se encontrem determinados enviesamentos derivados das interpretações externas que funcionaram como intermediárias.

Vimos já de que modo a génese do aparelho conceptual de suporte do novo paradigma dos estudos sobre a infância se inscreve na modificação do estatuto da criança no seio da sociologia, ascendendo ao papel de actor e de construtor social de si própria. Quando a criança passa a ser considerada enquanto unidade de observação sociológica legítima, adquire o seu lugar como pleno objecto de estudo no seio da sociologia. *“A criança é por seu direito próprio activa (...) tão naturalmente um agente como qualquer adulto, no sentido em que faz uso da iniciação da acção pela escolha”* (Qvortrup, 1994:3, cita Wartofsky, 1981, itálico como na fonte).

Robert Mackay, de forma pioneira, fundamentou a sua teoria revisionista do conceito clássico de socialização desenvolvendo a ideia da competência interpretativa das crianças enquanto capacidade de retirar sentido de actividades e regras normativas pela interpretação da sua estrutura intrínseca. O autor argumenta que enquanto os adultos tendem a negar às crianças o reconhecimento de tais competências interpretativas, eles próprios interagem com estas em actividades quotidianas que implicam utilizações constantes de tais competências (Mackay, 1973 em Waksler, 1991:27).

Trabalhos mais recentes desenvolvidos no âmbito do novo paradigma dos estudos da infância têm procurado conceptualizar as relações sociais das crianças em torno do conceito de protagonismo (Wyness, 1999). Um conjunto de saberes, aptidões e competências são atribuídos às crianças de forma a serem reconhecidas como participantes influentes em diversos contextos sociais. Por meio de um procedimento de pesquisa empírica centrada nos pontos de vista das crianças, estas adquirem um estatuto de profunda implicação no mundo social onde se encontram inseridas, como agentes activos, tendo-se desenvolvido no seio desta nova disciplina um determinado consenso em torno da ideia de

que as crianças são actores sociais específicos e competentes (Wyness, 1999), dotadas de plenas capacidades de protagonismo social.

Se por um lado o reconhecimento do protagonismo social das crianças distingue a infância como categoria analítica própria, por outro lado inscreve-a nas coordenadas de actuação das lógicas de procedimentos de todos os actores nos seus meios sociais de inserção.

Para os objectivos desta reflexão vai assumir-se que é por meio da autonomia derivada da experiência social que os agentes se realizam como plenos actores sociais. A autonomia da experiência social manifesta-se nas situações em que as condutas localizadas dos actores não se traduzem em simples reproduções de códigos ou em sequências de escolhas interiorizadas no percurso social de vida anterior.

A experiência social, dotada de carácter cumulativo, fornece aos agentes a autonomia que permite conduzir às manifestações de protagonismo social. As estruturas de acção que conduzem à experiência, não se encontram ancoradas numa lógica de sentido único. Isto equivale ao reconhecimento da inexistência de unicidade da experiência social, uma vez que esta implica capacidade crítica expressa num processo de distanciamento em relação aos próprios agentes sociais. A construção desta distância é, em si própria, socialmente produzida através da heterogeneidade das lógicas que orientam a multiplicidade das racionalidades da acção accionadas de acordo com os contextos sociais em presença.

A experiência participa na forma segundo a qual os agentes sociais constróem e exprimem no domínio da acção, e através desta, as suas relações com as práticas e as representações sociais. Encontra-se presente na produção da forma de expressão dos principais operadores práticos simbólicos e representativos que dão forma e expressão social à influência das experiências sociais adquiridas. As suas manifestações realizam-se através do léxico e das regras sintácticas da linguagem propriamente dita, ou seja, o discurso oral e dos significados sociais da linguagem corporal, isto é, da hexis corporal (Bourdieu, 1977, 1979).

Esta dupla vertente da experiência funciona como elo de ligação social entre o domínio do cognitivo e a esfera do sensitivo, permitindo exteriorizar o que é interior e formalizar o que é exterior.

A experiência reveste-se de um carácter cognitivo, dando forma e contorno aos processos de construção da realidade vivida. Deste modo, e numa perspectiva de macro análise, a dominação social, por mais absoluta que seja, torna-se incapaz de reduzir a experiência social dos agentes aos papéis instituídos, constituindo-se num processo com uma subjectividade própria. Nesta perspectiva e porque, como já se disse, a acção não é redutível a um programa único, a noção de experiência só adquire sentido sociológico se admitirmos que em momento algum das suas trajectórias de vida os agentes se encontram completamente socializados, embora não seja prudente perder de vista que a parte não socializada da acção individual não escapa à definição e construção sociais (Dubet,1996). Afirmar que a socialização é um processo inacabado, não significa admitir que os actores em determinada fase do seu percurso de vida escapam à alçada do social. Significa que a experiência se pode inscrever em múltiplos registos subjectivos, assentando aqui o que poderá ser considerado como a autonomia dos agentes sociais.

Por mais pessoal e privada que seja a experiência, esta jamais se esvazia das categorias sociais do seu testemunho. O lugar das normas neste contexto, confere à experiência uma dimensão crítica e reflexiva, uma vez que os agentes não podem tecer juízos acerca da sua própria experiência fora de um contexto socialmente localizado e mediante as relações estabelecidas com os seus parceiros de interacção. Este processo reflexivo aumenta de intensidade no mesmo sentido em que os agentes sociais se vão encontrando em situações cada vez menos codificadas e menos previsíveis. Quanto mais a postura analítica se for afastando da noção de acção enquanto papel, concentrando a sua atenção nas experiências sociais, das quais resultam condutas estruturadas e estruturantes, mais se torna

relevante a reflexividade da experiência social. Este enfoque analítico tem repercussões a nível da construção do conceito de sociedade, que passa a ser entendido de modo plural, enquanto conjunto de sistemas de acção em permanente (re)construção e evolução (Friedberg, 1993). Neste contexto, o agente social entende-se e orienta a sua actuação no sentido de desempenhar um papel subjectivo crítico e reflexivo; visto que não existe qualquer campo de acção que possa ser considerado neutro ou não estruturado, concebendo-se a acção social como troca negociada de poderes, constituindo esta troca uma estruturação específica do campo de acção (Dubet, 1996).

A questão da subjectivação do agente social só tem lugar quando é ultrapassada a noção de que o actor se reduz simplesmente aos seus papéis e interesses sociais. É neste momento que o actor adquire o estatuto de agente socialmente consciente, autónomo e protagonista de uma actividade crítica complexa, quer em relação à sua trajectória social, quer relativamente aos sistemas e aos parceiros de interacção com os quais se vai encontrando envolvido. Constrói-se, deste modo, as interacções como processos geradores e (re)afirmadores das capacidades de protagonismo dos agentes e do seu grupo social de pares e também como produtora de saberes identitários e culturais comuns. “Se as crianças reparam que há contradições entre os adultos e em relação a elas, um saber deve orientá-las. O saber de alguns deve ser orientador. E o saber é o que eles próprios geram quando interagem” (Iturra, 1997:84).

Neste saber prático construído por meio da experiência que resulta da interacção com os parceiros relevantes, as rotinas linguísticas desempenham um papel importante. Pode dizer-se que a linguagem encontra referências na vida quotidiana, ligando-se sobretudo à realidade contextual vivida, que é orientada por um conjunto de significados ou códigos directamente relacionados com acções e experiências passadas ou presentes e partilhada nos momentos de interacção. Em certa medida, a linguagem possibilita a objectivação e a tipificação das experiências, permitindo agrupá-las em categorias cujo significado produz sentido social

(Berger e Luckmann 1997), ultrapassando o momento específico da interacção concreta em que tal experiência é produzida. Transcendendo o imediato da interacção, o alcance da linguagem permite estabelecer pontos de ligação entre diversas esferas da vida quotidiana vivida, integrando-as num todo coerente e dotado de sentido.

Se pensarmos na acção social como contendo dimensões espaciais, temporais e sociais, a linguagem permite ultrapassar os hiatos presentes nos diferentes contextos de actuação dos agentes na medida em que produz um campo comum de entendimento. Permite também a referência, segundo bases comuns, a significações que se encontram espacial, temporal e/ou socialmente ausentes da interacção contextual localizada (Berger e Luckmann, 1997).

O conceito de reprodução interpretativa (Corsaro, 1997) destaca também a importância das rotinas linguísticas e culturais e a natureza reprodutiva da pertença das crianças às suas culturas de pares. O primeiro factor sublinha a importância da linguagem na participação das crianças nas suas culturas, simultaneamente como um sistema simbólico que codifica as estruturas sociais e culturais e como um instrumento que estabelece estruturas mentais e realidades sociais particulares. Através da sua participação nas rotinas culturais, as crianças estimulam o seu envolvimento cultural de pertença. Neste processo, as crianças vão aperfeiçoando e expandindo o seu lugar na cultura ao longo do tempo e de acordo com a experiência (Corsaro, 1997:40-41).

Para os objectivos desta reflexão, define-se o conceito de protagonismo como a capacidade de construção e interpretação da realidade social envolvente, assim como a reprodução criativa e interpretativa pelos agentes (Corsaro, 1997) das estruturas sociais em vigor, que faz uso da experiência social quotidiana presente nas competências e saberes adquiridos e das estratégias de interacção em contextos significativos com parceiros de interacção relevantes. Destaca-se a importância deste processo enquanto simultaneamente

individual e colectivo, onde o agente social e os seus parceiros significantes de interacção se interpretam, constróem e reafirmam mútua e continuamente.

O desenvolvimento desta análise pela perspectiva interaccional, não pretende ignorar o prisma das assimetrias sociais. Procura apenas demonstrar que os agentes se encontram dotados de autonomia que lhes confere a capacidade de serem pensados como muito mais do que sujeitos localizados em determinado lugar da hierarquia social dispendo apenas de um conjunto de opções de acção definidas à priori. Reconhece-se, desta forma, a importância da reflexividade do protagonismo dos agentes sociais na construção das suas próprias identidades.

SEGUNDA PARTE
ESTRATÉGIAS DE PESQUISA EMPÍRICA COM CRIANÇAS

CAPÍTULO III FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS E ENQUADRAMENTOS EMPÍRICOS

As posturas do investigador nos cenários de pesquisa empírica e principalmente junto dos seus informantes, constituem-se como assunto de reflexão importante, sobretudo numa área de estudo de emergência recente, como é a sociologia da infância. A tenra idade deste ramo da ciência não impede, contudo, que um conjunto de teorias metodológicas, provenientes de diversos quadrantes de filiação se estejam a desenvolver, com projecções mais ou menos significativas.

A par, e simultaneamente, com as sucessivas metas teóricas que se têm atingido no sentido de considerar a legitimidade das crianças como agentes sociais plenos e a infância como grupo social específico, também no domínio das metodologias de pesquisa empírica se podem encontrar desenvolvimentos que procuram adaptar-se às características deste grupo de observáveis. É destes assuntos que se vão ocupar os pontos seguintes do texto.

As metodologias nos estudos com crianças

O novo paradigma dos estudos sobre as crianças e a infância tem sido palco de surgimento de uma diversidade de formas e métodos de abordagem ao objecto de estudo em causa (Garbarino e Stott, 1992; Graue e Walsh, 1998; Holmes, 1998; Mandel, 1991; Christensen e James, 2000; Corsaro e Fingerson, 2003). Os processos de reposicionamento das crianças enquanto observáveis têm vindo a acentuar as tendências para deslocar as análises sobre as crianças para análises com crianças. Estes processos reflectem de forma crescente as intenções de captar as perspectivas, interesses e direitos das crianças enquanto cidadãos (Christensen e James, 2000).

Às análises que tomam determinados adultos como informantes privilegiados sobre as crianças, como por exemplo, pais ou educadores, contrapõem-se aquelas que consideram as crianças enquanto actores sociais de pleno direito, aptas a produzir informações relevantes sobre a natureza das suas vidas quotidianas (Mandel, 1991; Christensen e James, 2000; Corsaro e Fingerson, 2003; Punch, 2002).

No sentido de proceder a um breve mapeamento da diversidade de métodos de pesquisa empírica utilizados no domínio da sociologia da infância, há que referir, como tendências distintas pelas técnicas de recolha de informações empíricas praticadas, as análises de carácter quantitativo, adequadas às macro análises e as interpretações de natureza qualitativa, mais direccionadas para as micro análises sociológicas.

Os métodos macro analíticos permitem estudar as variações da natureza das experiências e qualidade de vida das crianças, de forma comparativa, enquanto fenómeno macro social (Qvortrup, 2000). Estes métodos mostram-se eficazes na definição de factores que contribuem para a diversidade presente nas existências sociais das crianças e da infância em locais, tempos e contextos sócio-económicos distintos. Nas abordagens macro analíticas incluem-se os estudos demográficos e os observatórios em larga escala (Qvortrup, Bardy, Sgritta, Wintersberger, 1994) que permitem estabelecer comparações entre comunidades, gerações, países e também fornecer perspectivas de comparação sobre tempos históricos diversos. No domínio das produções nacionais, assinala-se, a título de exemplo, o trabalho de Amélia Bastos (2000), que tem vindo a utilizar métodos quantitativos para o estudo das situações sócio-económicas da infância em Portugal.

Pertencem, no entanto, ao domínio das microanálises, os métodos de pesquisa empírica que de forma pioneira contribuíram para atribuir às

crianças e à infância lugares de pleno direito enquanto sujeitos de estudos sociológico.

Foi no contexto destas tendências que se encetou o debate acerca do lugar peculiar que as questões relativas às crianças ocupavam tradicionalmente entre os dados empíricos, uma vez que, quotidianamente, os adultos tendiam a tomar-se por intérpretes e tradutores da perspectivas e comportamentos do grupo social da infância. Por consequência, e no contexto da literatura sociológica, a ausência dos testemunhos das crianças foi durante muito tempo raramente notada, simplesmente por que não se concedia legitimidade à sua existência (Waksler, 1988).

A construção das crianças e da infância enquanto objectos autónomos de estudo pela sociologia, implica a utilização de um conjunto específico de teorias, conceitos e métodos empíricos adequados às actividades, comportamentos e saberes destes observáveis. Em termos analíticos clássicos, mostrou-se lugar comum os adultos tomarem as crianças como um grupo social que em termos comparativos, possuía *menos* conhecimentos, *menos* experiências e *menos* poder, sublinhando-se todos os atributos que as crianças não dominavam em igualdade de circunstâncias com os adultos e ignorando-se aqueles em que estas demonstravam plenas capacidades. Foi neste contexto que Waksler (1988) sugeriu que a palavra *menos* fosse substituída pela palavra *diferente*, admitindo que o pressuposto de que as crianças possuem experiências diferentes dos adultos se poderia constituir num tópico de investigação científica. A questão central tornou-se definir as crianças a partir do que *estão aptas a fazer* e não por aquilo que *não conseguem fazer*.

Uma outra relação de desigualdade classicamente enraizada nas interacções quotidianas entre adultos e crianças consistia na suposição de estas últimas *raramente tinham razão, cometiam erros com frequência e mostravam dificuldades em compreender os pontos de vista dos adultos*. Tais argumentos surgiam reforçados pelas assimetrias de poder

de senso comum entre adultos e crianças, com base no pressuposto de que *as crianças estão erradas porque são imaturas e que a evidencia da sua imaturidade é o erro*. Desta forma se desvalorizavam com frequência as opiniões das crianças, sobretudo quando estas questionavam a autoridade dos adultos. No domínio da análise sociológica, considerar os pontos de vista das crianças numa base de igualdade relativamente aos adultos, significa que seja concedida às primeiras oportunidade de colocar em causa 'as autoridades adultas', sem que o resultado esteja previamente definido.

Tendo por princípio que, em aspectos importantes, as concepções das crianças são diferentes das dos adultos, Frances Waksler (1986) fundamenta desta forma o seu procedimento metodológico: "Ser adulto é uma perspectiva, um modo de estar no mundo que dá forma a uma atitude particular face às crianças, mas que limita o conhecimento sociológico. Suspendendo as crenças adultas sobre as crianças, os sociólogos podem reivindicar as crianças como plenos objectos do conhecimento sociológico" (Waksler, 1986:66-67).

Distanciando-se dos juízos de valor de senso comum acerca das crianças, a sociologia da infância depara-se com múltiplas e redefinidas áreas de estudo. Por um lado, podem ser analisados os domínios em que a maioria significativa das crianças demonstra maiores aptidões de desempenho relativamente ao conjunto dos adultos de um modo geral. Por outro lado, podem estudar-se de que forma as condutas das crianças constroem, encorajam e têm implicações nos comportamentos sociais dos adultos com os quais interagem. Se é lugar comum que os adultos ditem regras de comportamento às crianças, em que medida se poderá dizer que as mesmas influenciam os adultos a esforçar-se por ser modelos da conduta social convencionada como correcta, e neste sentido de que modo alteram os seus comportamentos na presença das crianças? Podemo-nos então questionar em que medida as crianças exercem poder sobre os adultos, qual será a natureza e o alcance desse

poder, de que formas se constrói e aplica e qual o seu lugar nas experiências sociais vividas pelas crianças.

Os métodos micro analíticos de estudo da infância e das crianças revelam inspiração nas correntes do interaccionismo (Mead, 1934; Goffman 1967; 1977 e 1980), da fenomenologia (Schütz, 1979) e da etnometodologia (Garfinkel, 1967), sendo que a utilização pioneira de métodos etnográficos na pesquisa empírica junto do grupo da infância se atribui a Sigurd Berentzen, investigador norueguês, que em 1968 procedeu aos primeiros estudos etnográficos com crianças em idade pré-escolar. Na sua pesquisa, Berentzen sublinhou a importância de estudar as crianças segundo as suas próprias perspectivas e “em contextos naturais” (“*natural settings*”, Corsaro, prefácio da obra de 1997).

Também no âmbito das produções nacionais, um conjunto de investigadores tem vindo a desenvolver trabalhos de carácter etnográfico com crianças, nomeadamente Raúl Iturra (1997, 1998, 2000, 2001); Amélia Frazão-Moreira (1999); Filipe Reis (1991, 1996); João Sebastião (1998); Ângela Nunes (1999) e Manuela Ferreira (2002a), entre outros³⁵.

No plano internacional, os trabalhos de William Corsaro (1985, 1997, 2003) surgem entre os mais destacados representantes de inspiração etnográfica, através do método que o próprio autor denominou reactivo: “Na minha investigação etnográfica o meu objectivo é sempre descobrir as perspectivas das crianças. Para fazer isto, tive que ultrapassar a tendência das crianças para me verem como um adulto típico. Nos meus primeiros trabalhos descobri que um método de trabalho de campo “reactivo” funciona melhor para entrar no mundo das crianças. Em termos simples, eu entrava em zonas de brincadeiras, sentava-me e esperava que as crianças reagissem a mim. Após algum tempo as crianças começam a pôr-me questões, põem-me a par das suas

³⁵ As referências apresentadas pretendem apenas servir de exemplo ilustrativo dos estudos etnográficos realizados em Portugal e/ou por portugueses, não tendo quaisquer pretensões de exaustividade.

actividades e definem-me gradualmente como um adulto atípico” (Corsaro, 1997:29).

Caracterizado pelo enfoque atribuído aos factores contextuais em que se desenvolvem os aspectos das vidas quotidianas das crianças, assim como à acção articulada do conjunto desses factores (Pinto, 2000), o método reactivo investe particularmente num tipo de metodologia empírica apostada em destacar as perspectivas próprias da infância e em sublinhar a pertinência e legitimidade das crianças enquanto sujeitos autónomos de estudo sociológico.

Na mesma linha de orientação, podemos inscrever trabalhos como os de Nancy Mandell (1988), que procura desenvolver estratégias de integração, na qualidade de par, junto dos seus observáveis. Mandell (1988:38-59) utiliza uma estratégia de observação empírica à qual deu o nome de *papel mínimo de adulto* (least-adult role). Esta técnica consiste numa aproximação por etapas sucessivas aos elementos do grupo em estudo de modo a que estes interpretem a investigadora como “o menos adulta possível”: “Ao longo do meu trabalho de campo, eu procurei observar crianças em situações onde estas participavam activamente na construção de trocas sociais com outras. (...) O meu papel como adulto mínimo incluiu assumir uma postura de participante receptiva, interactiva e plenamente envolvida com as crianças da forma menos adulta possível. Isto implicou não orientar nem corrigir as acções das crianças. Enquanto o meu tamanho ditava que eu fisicamente nunca poderia passar por uma criança, eu procurei pôr de lado formas comuns da interacção e do estatuto de adulto – autoridade, competência verbal, domínio cognitivo e social – de modo a seguir de perto os seus modos. Uma vez admitida nas suas trocas sociais, interagi livremente com as crianças, fazendo pleno uso do espaço físico e do equipamento fornecido pelos centros. Como um membro do mundo social das crianças, simultaneamente observei e participei no prolongamento e no quebrar das regras” (Mandell, 1988:41–42).

Os trabalhos de William Corsaro, Nancy Mandel e Frances Waksler constituem significativos passos em frente no desenvolvimento de metodologias de pesquisa empírica adaptadas às crianças e significam marcos assinaláveis nos processos de legitimação do grupo social da infância enquanto objecto de estudo autónomo.

No domínio das microanálises na área da sociologia da infância, tem-se assistido à emergência de metodologias de pesquisa empírica que se concentram em atribuir legitimidade às crianças enquanto informantes (Corsaro, 1985, 1997, 2003; Corsaro e Fingerson, 2003; Mandel, 1991; Waksler, 1991; Halldén, 1994; Holmes, 1998; Garbarino e Stott, 1992; Graue e Walsh, 1998; Christensen e James, 2000; Alderson, 1994, 2000; Punch, 2002, entre outros). Tome-se como exemplo ilustrativo desta postura, a seguinte afirmação: “posso ter estado intensamente envolvido a brincar durante dois terços da minha vida, mas eu não posso afirmar que sei o que é brincar. E o que pretendo afirmar mais e mais é que devemos consultar as próprias crianças para obter uma resposta para esta pergunta” (Van Gils, 2000:139).

Destacando a pertinência das opiniões, testemunhos e pontos de vista das crianças sobre os seus próprios mundos sociais, afirma-se, também do ponto de vista metodológico, a infância como um grupo social válido e credível enquanto fonte de produção de informações empíricas.

Tendo como suporte a fundamentação metodológica apresentada, o processo de pesquisa empírica que esteve na base deste estudo foi tomando forma e conteúdo. Os contactos sistematizados com os cenários empíricos permitiram incorporar parte das orientações de fundo na definição das estratégias seguidas, assim como o desenvolvimento de aspectos autónomos que se constituíram num modo específico de abordagem metodológica ao objecto de estudo em causa.

Nas páginas seguintes do texto vou proceder à caracterização dos caminhos metodológicos percorridos e das respectivas metas alcançadas no âmbito deste percurso de investigação empírica.

Etapas, tempos e espaços de pesquisa

Este percurso no domínio da sociologia da infância teve início no contexto do 3º ano da licenciatura em sociologia³⁶, no ano lectivo 1992/1993 e no âmbito da disciplina de sociologia da cultura. O denominado *Projecto Brincar*, do qual resultou o trabalho *Brincar: O Jogo das Identidades* (Saramago, 1993) constitui o meu primeiro estudo nesta área. Tal pesquisa procurou analisar o *lugar das actividades lúdicas das crianças na construção das identidades da infância*, tendo como principais suportes de pesquisa empírica a observação directa não participante e as entrevistas não directivas. “Procedeu-se à observação não participante das brincadeiras das crianças no parque infantil das Caldas da Rainha [situado no interior do parque natural D. João II], nas praias da Foz do Arelho e Baleal (zona das Caldas e Peniche), e nas escolas primárias visitadas, com elaboração de relatórios escritos das observações. Levaram-se também a cabo nessas escolas entrevistas não directivas orientadas por um guião. Foram três as escolas primárias visitadas: Escola Primária dos Casais da Areia (aldeia do concelho de Óbidos); Escola Primária do Bairro dos Arneiros e Escola Primária da Encosta do Sol (ambas na cidade das Caldas da Rainha). Também se fizeram gravações de conversas no parque infantil das Caldas (com a Silvia e o André, ambos com sete anos e com a ‘Cláudia A’ de oito anos e a ‘Cláudia B’ de nove anos. Gravou-se ainda a conversa com duas meninas de sete anos, em casa de uma delas.” (Saramago, 1993:13, adicionadas informações entre parêntesis rectos).

O *Projecto Identidades*, desenvolvido no contexto do trabalho final da licenciatura em sociologia (Saramago, 1994a), teve como objecto de estudo o *lugar da escola na construção das identidades da infância*, abordando-se o papel das influências dos espaços sociais de inserção de acordo com as assimetrias dos contextos rurais e urbanos. Fizeram parte dos protocolos desta pesquisa empírica 105 observáveis, dos quais 75

³⁶ Instituto Superior de Ciências do Trabalho e Empresa, Lisboa

crianças pertencentes a quatro turmas de uma escola do 1º ciclo do ensino básico da zona urbana das Caldas da Rainha e 30 crianças pertencentes a duas escolas inseridas em contextos rurais do concelho de Óbidos. No que respeita à metodologia empírica utilizada, foram as seguintes as técnicas de pesquisa empregues: “Realização de entrevistas informais orientadas por um guião; recolha de textos produzidos pelas crianças; observação directa não participante das brincadeiras das crianças nos pátios das várias escolas visitadas e no parque infantil das Caldas da Rainha [situado no interior do parque natural D. João II], bem como das esferas gerais de relações estabelecidas entre as diversas professoras do ensino primário e os respectivos alunos, durante os contextos de interacção que o sistema escolar proporciona” (Saramago, 1994:26–27, adicionada informação entre parêntesis rectos).

O *Projecto Família*, desenvolvido no âmbito da dissertação de mestrado (Saramago, 1999), durante 1998 e 1999, incidiu sobre a temática do *lugar dos espaços domésticos na construção das identidades da infância*. Teve como contextos de investigação empírica quatro escolas do 1º ciclo do ensino básico da cidade das Caldas da Rainha, de onde foram recrutadas 20 turmas, entre os segundos, terceiros e quartos anos, frequentadas por 418 crianças que integraram o grupo dos observáveis deste trabalho de pesquisa, que contou ainda com o cenário de três grupos domésticos com características distintas, onde foram realizadas aos respectivos membros do grupo da infância, num total de cinco crianças, entrevistas não directivas e observação directa. “Do conjunto dos instrumentos práticos de pesquisa testados, três têm vindo a destacar-se pela sua operacionalidade, validade e alcance: as entrevistas não directivas, a observação directa não participante e a recolha de documentos escritos produzidos pelas crianças de acordo com tema proposto” (Saramago, 1999:23). Relativamente ao *Projecto Identidades*, esta pesquisa teve oportunidade de registar alguns avanços no que respeita ao aperfeiçoamento das técnicas de pesquisa empírica, que, no

entanto, se encontravam ainda numa fase de desenvolvimento pouco aprofundada³⁷.

No que diz respeito aos espaços físicos de pesquisa empírica, a grande maioria das escolas que foram palco do meu percurso de investigação, localizam-se na cidade das Caldas da Rainha³⁸, de onde sou natural. Este meio social é, na sua esmagadora maioria, caracterizado por famílias pertencentes à pequena burguesia, sendo possível encontrar representações de todos os segmentos desta classe social. Há dez anos atrás, quando dei início às minhas pesquisas na área da sociologia da infância, as escolas-alvo deste projecto encontravam-se mais polarizadas em termos da pertença sócio-económica das famílias de origem das crianças que as frequentavam, devido às suas localizações geográficas na cidade. Actualmente, o significativo desenvolvimento da cidade³⁹, tornou mais homogénea a origem das crianças que frequentam as escolas em causa. Uma vez que, como tive já oportunidade de referir, não constitui objectivo central deste estudo abordar o lugar das clivagens sócio-económicas na construção das identidades da infância, a diversidade de contextos sócio-económicos não se mostrou um factor imprescindível na selecção das escolas-alvo, embora, como será possível verificar na terceira parte deste texto, se possam encontrar determinadas marcas dos seus efeitos, que de modo algum pretendo minimizar ou descurar.

³⁷ Os trabalhos de pesquisa referidos possuem relatórios específicos dos quais consta o registo das informações empíricas recolhidas nos diversos contextos. Os excertos dos relatórios de pesquisa empírica que se vão apresentar serão identificados com os títulos atribuídos aos projectos.

³⁸ Com aproximadamente 11 mil habitantes, localiza-se no litoral centro, a cerca de 80 quilómetros de Lisboa.

³⁹ Expansão significativa das áreas habitacionais, do comércio e serviços; incremento das vias rodoviárias de acesso.

O projecto protagonismo

O *Projecto Protagonismo* diz respeito ao processo de elaboração desta dissertação de doutoramento e foi desenvolvido com base num estudo longitudinal com a duração de quatro anos, entre 1999 e 2002.

Foram duas escolas do primeiro ciclo do ensino básico o principal cenário físico da recolha de materiais empíricos para este trabalho de investigação. Localizadas entre si em pontos distantes da cidade e tendo ambas sido já palco de processos de investigação anteriores⁴⁰, as escolas designam-se Escola Básica do 1º ciclo nº3 das Caldas da Rainha, situada numa zona habitacional da cidade denominada Encosta do Sol e Escola Básica do 1º ciclo nº4 das Caldas da Rainha, localizada numa outra área da mesma cidade denominada Bairro da Ponte. A condução desta pesquisa empírica implicou a definição de um processo formal de protocolos de trabalho com as escolas, em grande medida facilitado pelos contactos desenvolvidos no âmbito dos anteriores trabalhos de pesquisa. Este protocolo compreendeu quatro etapas, que passo a enunciar de forma sucinta: 1ª) Contacto com os conselhos executivos das duas escolas alvo, no sentido de expor com detalhe os objectivos da pesquisa e a colaboração pretendida; 2ª) Os conselhos executivos, em reunião com os professores das turmas correspondentes às características pretendidas⁴¹ deram conhecimento da proposta de actividade; os professores interessados inscreveram-se, tendo a selecção sido feita por sorteio aleatório; 3ª) Após indicação dos respectivos conselhos executivos, contactei os professores das turmas seleccionadas, no sentido da descrição pormenorizada dos procedimentos de trabalho e agendamento do calendário de actividades para o ano lectivo em curso; 4ª) Fiz chegar aos encarregados de educação das crianças, um pedido

⁴⁰ Pesquisas empíricas desenvolvidas no contexto dos trabalhos para elaboração das minhas dissertações de licenciatura e de mestrado, entre 1993 e 1998.

⁴¹ O vínculo permanente do docente ao quadro profissional da escola tornou-se um pré-requisito importante no sentido de assegurar a continuidade da pesquisa em anos posteriores, em virtude das suas características de observação longitudinal.

por escrito de autorização de participação, contendo informações sobre a natureza e objectivos do trabalho de pesquisa em causa. De salientar que todas as crianças pertencentes aos grupos seleccionados obtiveram autorização de participação.

O processo de recolha de informações empíricas foi precedido de pedidos anuais prévios de autorização por escrito, tanto aos conselhos executivos das escolas, como aos encarregados de educação das crianças que participaram no projecto. A definição dos calendários de trabalho em cada ano lectivo foi sempre estabelecida em articulação com cada docente em particular. Procurei em todos os casos ajustar os trabalhos que desenvolvi com as crianças em sala de aula aos períodos mais adequados, tendo em conta todo o conjunto de actividades curriculares programadas. Assumi com as escolas, desde o início, o compromisso de facultar às suas bibliotecas todos os produtos intermédios da minha actividade, bem como o seu resultado final, facto de que também os encarregados de educação das crianças participantes sempre tiveram conhecimento, como forma de tornar a minha pesquisa o mais transparente possível para as instituições e agentes sociais de parceria. No que diz respeito aos elementos que participaram mais directamente no processo de produção de informações empíricas, este trabalho registou a colaboração de 134 crianças, 65 raparigas e 69 rapazes, cuja amplitude etária se localizou entre os 6 e os 12 anos. Estas crianças encontravam-se distribuídas por 6 turmas do 1º ciclo do ensino básico, 3 turmas em cada uma das duas escolas já referidas. Destas 6 turmas, duas encontravam-se a iniciar o 3º ano, foram designadas para os efeitos desta pesquisa como grupos C1 e C2 e acompanhadas durante os anos lectivos 1998/1999 e 1999/2000; às duas outras turmas que se encontravam a começar o 2º ano, atribuí-lhes a designação de grupos B1 e B2 e acompanhei-as entre os anos lectivos de 1998/1999 e 2000/2001; as restantes duas turmas que iniciavam a integração no 1º ano, foram designadas como grupos A1 e A2 e acompanhadas durante todo o seu

percurso pelo 1º ciclo, ou seja no contexto dos anos lectivos 1998/1999; 1999/2000; 2000/2001 e 2001/2002.

No sentido de proceder a uma breve caracterização sócio-económica das crianças do grupo alvo, posso adiantar que as ocupações profissionais dos elementos adultos femininos e masculinos das famílias de origem se distribuíam entre o sector terciário e secundário. Das actividades pertencentes ao sector terciário adquiriram maior representatividade as áreas do ensino ao nível dos 1º, 2º e 3º ciclos e as ocupações relacionadas com o comércio a retalho e serviços administrativos. Relativamente ao sector secundário destacou-se a grande incidência de operários da indústria cerâmica.

A grande maioria das crianças habitava na cidade das Caldas da Rainha, onde não se regista um contraste acentuado em termos de áreas habitacionais, ou seja, não existem actualmente, e por um lado, zonas de bairros degradados e/ou habitações clandestinamente construídas, nem, por outro lado, zonas habitacionais conotadas com as franjas mais privilegiadas da burguesia tais como os condomínios fechados, por exemplo. Pode então dizer-se que, acerca das assimetrias nas conotações sócio-económicas da paisagem habitacional da cidade das Caldas da Rainha, estas assinalam-se pela localização da habitação na cidade, sendo que existem espaços mais valorizados economicamente que outros e também pelo tipo da habitação. Relativamente a estes últimos destaco três: as moradias unifamiliares⁴²; as moradias multifamiliares, compostas por quatro apartamentos⁴³ e os edifícios de apartamentos. Mais de metade das crianças que habitavam na cidade viviam em apartamentos, distribuindo-se as restantes pelos outros dois tipos de habitação referidos.

Cerca de um terço das crianças do total do grupo observacional habitavam em localidades vizinhas semi-urbanas ou rurais, cuja distância

⁴² Nesta categoria incluo as denominadas *moradias em banda* e *moradias geminadas*.

⁴³ Rés do chão esquerdo e direito; 1º andar esquerdo e direito. Grande parte deste tipo de habitações possuem garagem individual e quintal ou sótão, conforme se trate de um rés-do-chão ou de um 1º andar.

à cidade não ultrapassava os 15 quilómetros e frequentavam aquela escola por que, pelo menos, um elemento da sua família de origem tinha na cidade o seu local de trabalho. Do conjunto total do grupo alvo, cerca de um terço das famílias das crianças possuíam casa própria.

Julgo poder afirmar, mediante as informações disponíveis⁴⁴, que a amplitude dos lugares de classe das famílias de origem das crianças que participaram neste processo de pesquisa empírica se localiza entre as franjas mais favorecidas da pequena burguesia e as menos favorecidas do operariado.

⁴⁴ Sublinha-se que não foram recolhidas informações empíricas suficientes para proceder a uma estratificação social completa e detalhada das famílias em questão, uma vez que esse não é o objectivo central deste estudo.

CAPÍTULO IV

CARACTERÍSTICAS METODOLÓGICAS DESTA PESQUISA EMPÍRICA

É atribuída ao escritor americano Mark Twain, contemporâneo do século XIX, a frase “se o único instrumento disponível for um martelo, a tendência é para abordar todos os problemas como se fossem pregos”. Esta observação pode também ser olhada do ponto de vista inverso, ou seja, se todos os problemas forem definidos como sendo pregos, a única ferramenta a procurar é um martelo” (Garbarino, 2000:33). Ambos os modos de colocar a questão se tornam proveitosos para os investigadores que procuram soluções no domínio da sociologia da infância, sublinhando a necessidade de elaboração de um conjunto diversificado de instrumentos de trabalho que se mostrem suficientemente permeáveis à diversidade e especificidade deste grupo social. No presente capítulo vou proceder a uma caracterização reflexiva dos caminhos metodológicos e empíricos que trilhei no âmbito do percurso da investigação que esteve na origem deste trabalho.

O método interventivo

As minhas primeiras incursões analíticas no domínio da sociologia da infância (Saramago, 1993 e 1994) fizeram uso de uma análise de conteúdo combinatória entre aspectos quantitativos e qualitativos, procedimento que reformulei nas etapas posteriores deste percurso de investigação.

O conjunto de saberes que foram sendo adquiridos ao longo dos contextos de observação sistemática com crianças, permitiram a construção de uma plataforma de suporte para o delineamento das estratégias de recolha de material empírico a seguir.

Sendo que a vertente da interacção se mostra relevante para a construção das identidades das crianças, há que tê-la em linha de conta na construção das técnicas de recolha de informações empíricas. Em

momentos anteriores deste percurso de investigação (Saramago, 1994 e 1999) atribui supremacia à interacção entre pares relativamente às outras modalidades de interacção. Actualmente, considero que tal não é um facto adquirido uniformemente e que de acordo com os contextos, as interacções relevantes podem desenvolver-se com parceiros distintos, quer dentro, quer fora do grupo de pares. Quero dizer com isto que existem jovens, adultos e idosos mais relevantes, em termos interaccionais, para cada criança do que alguns dos seus pares; por outro lado, verificam-se contextos de interacções entre pares deveras relevantes para a construção das identidades sociais das crianças.

A confrontação das crianças com questões ou situações inovadoras é frutuosa no sentido em que estimula a espontaneidade das reacções, reduzindo a margem de influência dos estereótipos sociais, uma vez que “os actores não vivem na adesão imediata e no testemunho puro, pois que reconstroem sempre uma distância em relação a eles próprios. O trabalho reflexivo é tanto mais intenso quanto os indivíduos se acham em situações que não são inteiramente codificadas e previsíveis” (Dubet, 1994:106).

A questão da prematuridade na abordagem de determinados assuntos com as crianças no domínio desta pesquisa, tem surgido por vezes como uma das críticas apontadas a este método de pesquisa. Acerca deste assunto, gostaria de fazer duas observações que me parecem fundamentais:

- A dificuldade na verbalização de determinadas representações por parte das crianças pode ser incorrectamente confundida com prematuridade na abordagem relativamente ao tema;
- A utilização de determinados termos com os quais as crianças não estão familiarizadas, pode também surgir como ‘factor barreira’. No entanto, não conhecer o significado do termo, não significa que não se domine o seu conteúdo, ou parte deste, de forma a que o agente social em causa possa emitir uma perspectiva pessoal sobre o assunto. Cabe, por outro lado, ao investigador procurar uma

linguagem que se mostre a mais adequada possível ao nível dos conhecimentos das crianças em questão.

O método de pesquisa empírica utilizado, fez uso da *intervenção com o objectivo de incentivar os informantes* a participar num processo de decifração e partilha das características das suas identidades sociais. O vocábulo interventivo é aqui utilizado para sublinhar a presença constante do meu papel activo de motivação face aos informantes e pretende demarcar-se das posturas metodológicas apoiadas numa determinada tradição de observação e registo, onde o investigador tem um papel predominantemente passivo, no sentido em que tenta minimizar as consequências da sua presença (Holmes, 1998; Graue e Walsh, 1998). Derivado do método etnográfico (Corsaro, 1985, 1997, 2003; Waksler, 1991b; Mandell, 1988), o método interventivo, que se pode inserir numa tendência de pesquisa empírica sócio-etnográfica, coloca uma ênfase muito significativa na motivação dos processos de interacção desenvolvidos entre pares e entre eu própria e os informantes, no decurso dos períodos de pesquisa empírica. O meu papel de incentivo, enquanto investigadora, que ocupou um lugar fundamental no funcionamento deste método, foi conduzido segundo duas linhas de acção: as características das técnicas de pesquisa empírica utilizadas (textos com ilustrações legendadas; entrevistas-conversa e registo das interacções contextuais relevantes) e o significado dos assuntos sugeridos às crianças. A forma e o conteúdo deste método de pesquisa empírica a que chamo interventivo, teve como elemento transversal um *papel de influência mínima*, uma vez que me empenhei no procedimento de motivar sem direccionar nem condicionar as formas diversas que as crianças encontraram em cada situação contextual para corresponder aos incentivos que receberam da minha parte, enquanto investigadora.

Como atitude fundamental, procurei evitar que o meu discurso, atitude e/ou presença, fornecessem pistas capazes de enviesar de algum modo os resultados dos meus trabalhos de *intervenção motivadora* junto

dos informantes. Considerei sobretudo decisivo que as crianças não interpretassem os estímulos como instruções acerca das eventuais respostas esperadas. É neste sentido que defendo o papel do investigador/motivador como o elemento que *dinamiza* um processo de interacção (do qual vai resultar a produção de informações empíricas), sugerindo um assunto para reflexão e auxiliando os informantes no mapeamento das diversas vertentes e possibilidades de desenvolvimento, esforçando-se para que as suas opiniões pessoais sobre o tema tenham *o mínimo lugar de influência possível*.

Interacções relevantes nos cenários de pesquisa

Uma preocupação que caracterizou esta pesquisa empírica foi o investimento continuado nos processos de sociabilidade com as crianças do grupo de observação. Uma vez que os contactos mais frequentes eram estabelecidos nas salas de aula, procurei estender as oportunidades de convívio a outros contextos, como os espaços de recreio das respectivas escolas, as actividades extra-curriculares, tais como visitas de estudo ou encontros ocasionais e não planeados fora dos espaços e dos tempos escolares.

Os períodos dos intervalos que antecederiam ou precediam, conforme os casos, o tempo das actividades na sala de aulas proporcionaram momentos de interacção extremamente importantes, conforme ilustra o registo seguinte.

«Hoje tens que brincar connosco ao toca-e-foge!, disse a Catarina quando me viu chegar à escola na hora do intervalo. Os outros que se aperceberam da situação juntaram-se a ela no convite. Fui pousar as minhas coisas na sala e vim brincar ao toca-e-foge. Este jogo consiste basicamente na existência de um elemento que tenta apanhar os parceiros de brincadeira. Existe um local chamado “coito” onde os

perseguidos podem descansar sem serem apanhados. Quando alguém é apanhado, passa a ser ele a perseguir os outros.

Escusado será dizer que passei mais tempo no “coito” do que a correr atrás ou à frente das crianças. “A Sílvia é a mais velhota, ela tem que descansar mais!” Disse a Margarida, referindo-se às diferenças evidentes de preparação física para correr as crianças e eu. Apesar disto, todo o grupo manifestou agrado pela minha participação. Algumas crianças fizeram mesmo questão de deixar que as apanhasse com mais facilidade.»

(Excerto de Registo de Interação Contextual; Elementos do Grupo B1; Fevereiro de 2001)

Notoriamente, fui sendo integrada nas rotinas quotidianas das crianças, como uma presença habitual e aceite de forma positiva. Procurei lidar com as atitudes das crianças através de um profundo respeito. Esforcei-me sempre por responder do modo que considerei ser mais explícito a todas as questões que as crianças colocavam acerca dos objectivos do meu trabalho, dos conteúdos do meu livro de notas ou dos destinos dados aos diversos trabalhos que lhes proponha que fizessem e que levava comigo, sem que tivessem oportunidade de voltar a encontrar no compêndio de trabalhos escolares que levavam habitualmente para casa no final de cada ano lectivo. E sobretudo, procurei corresponder às pequenas solicitações que me foram feitas, de algum modo tentando retribuir a colaboração das crianças no meu trabalho. Por exemplo, participando com eles no desfile anual de Carnaval organizado a nível da cidade; levando fotografias dos meus cães para mostrar aos grupos ou oferecendo lembranças simbólicas nas épocas do Natal, Páscoa e finais de anos lectivos.

Por vezes interrogava-me em que medida seria eticamente correcto desenvolver sentimentos de simpatia pelos informantes da pesquisa. A resposta surgia-me em forma de nova pergunta: Como podia a investigadora, enquanto pessoa, permanecer indiferente às

demonstrações continuadas de carinho vindas da parte das crianças que de modo tão espontâneo demonstravam a sua amizade?

No exercício da praxis científica enquanto investigadores, dedicamos parte significativa da vida profissional a aperfeiçoar desempenhos e capacidades, orientados pela intenção de produzir informações e conhecimentos com um carácter de rigor científico. Contudo, o agente social que não pode deixar de persistir em cada investigador, desempenha um lugar importante neste processo. Assim, dos trâmites da pesquisa faz também parte a conciliação entre o investigador e o agente social.

Há ainda a acrescentar que o estabelecimento de interações relevantes nos cenários de pesquisa empírica não ficou apenas circunscrito aos observáveis. Num projecto com a duração do que aqui se trata é facilmente aceitável que entre mim, enquanto investigadora, e os docentes das turmas dos grupos em estudo se tenha desenvolvido uma relação de cooperação e entendimento de trabalho, baseada até numa certa consideração e estima pessoais. Sobretudo nos grupos que acompanhei durante mais tempo (três anos lectivos os grupos B1 e B2 e quatro anos lectivos os grupos A1 e A2⁴⁵) gerou-se em todos os casos, da parte dos docentes, uma relação de extrema confiança no trabalho que desenvolvi com as crianças em sala de aula, assim como uma inteira disponibilidade da parte daqueles para colaborar nas necessidades de ajustamentos pontuais que eventualmente iam surgindo. Com o decorrer da pesquisa, tanto os professores directamente implicados, quanto o conjunto do corpo docente e directivo das escolas foi-me integrando nos seus quotidianos escolares como uma presença habitual e bem recebida. Da minha parte, procurei contribuir para o desenvolvimento de tais relações de cooperação, que julgo terem facilitado muito o trabalho de pesquisa. Do ponto de vista formal, empenhei-me em atender com rigor a

⁴⁵ As designações atribuídas às grupos são meramente indicativas no contexto desta pesquisa e não correspondem às suas designações de facto no contextos escolares de inserção.

todos os pré-requisitos que um trabalho desta natureza exige. O cumprimento dos horários agendados para o desenvolvimento das actividades em sala de aula, constituiu uma prática assídua do meu procedimento de pesquisa, bem como a minha total disponibilidade para reajustamento de calendários com os docentes, de acordo com imponderáveis surgidos ao longo dos vários anos lectivos.

Este conjunto de modos de actuar no terreno, que faz parte integrante da presença de qualquer investigador no seu meio físico de pesquisa, foi-me assim permitindo a conquista gradual de um estatuto de certa forma privilegiado no contexto das escolas, onde tive a possibilidade de me movimentar e estabelecer contactos com uma familiaridade atípica para quem não faz parte do quadro contratual de trabalho.

Com o decorrer das actividades, foi notória a progressiva confiança que os docentes das turmas do grupo em estudo foram depositando no meu trabalho, de tal forma que alguns deles se ausentavam da sala durante parte significativa do desenvolvimento dos textos com ilustrações legendadas, aproveitando aquelas oportunidades para dar andamento a alguns dos diversos assuntos administrativos que se ligam à actividade docente.

Esta atitude, se me agradava pelo que continha de manifestação de consideração, por outro lado colocava-me face a uma questão bastante delicada e com a qual tive de lidar durante alguma parte do meu trabalho com as crianças em sala de aula. Refiro-me à questão da necessidade de desenvolver, na minha relação com as crianças, um papel de adulta diferente daquele que estas vulgarmente encontram no seu ambiente escolar e que, frequentemente, tende a ser fonte de normas e regras de atitude e comportamento, dentro e fora da sala de aulas, desde o pessoal docente aos auxiliares da acção educativa. Em certa medida, estas funções dificilmente se desligam de um certo exercício de autoridade e repressão, mais ou menos acentuadas, de acordo com as situações. Por este motivo, a autoridade e a repressão sempre constituíram atitudes das quais me esforcei por demarcar, precisamente

para que o meu estatuto face às crianças pudesse ser distinguido do papel dos outros adultos com quem estas quotidianamente interagem em ambiente escolar. O testemunho seguinte ilustra esta questão.

«A ausência do professor na sala de aula, deixando-me a sós com o grupo, significa que as crianças compreendam que lhes é possível um comportamento mais livre, menos regrado, o que por outras palavras se pode traduzir, na grande parte dos casos, num caos mais ou menos acentuado. Interrupções frequentes no desenvolvimento dos trabalhos, conversas em vozes muito altas e diversos outros tipos de ruídos, deslocações até às mesas dos colegas mais distantes e pedidos constantes para sair da sala, são alguns componentes de um cenário que vai tomando formas cada vez mais complicadas de gerir de modo não repressivo quando o docente se ausenta da sala de aulas. Nestas situações vejo-me confrontada com a necessidade de assumir uma atitude mais reguladora, já que se torna absolutamente inconveniente que as minhas actividades em sala de aula com as crianças perturbem o funcionamento das salas próximas, que não podem deixar de ser incomodadas pela situação. Em determinado contexto, tendo a professora saído da sala há algum tempo, entrou uma auxiliar com a intenção de repreender severamente as crianças pelo barulho que faziam, julgando que estas não tinham com elas nenhum adulto. Escusado será dizer que me olhou com um completo ar de reprovação por “estar a permitir” tamanha balbúrdia dentro da sala.»

(Excerto do relatório de pesquisa empírica do Projecto Protagonismo, Abril de 2001)

Ao ausentar-se da sala, o(a) professor(a) estava implicitamente a confiar-me o comportamento do grupo e o assegurar do desenvolvimento da tarefa, considerada como exercício de língua portuguesa, e portanto, do ponto de vista institucional, dentro das práticas de ensino veiculadas pela escola.

As actividades que desenvolvia com as crianças tinham um período de tempo estipulado, findo o qual se seguia vulgarmente o intervalo ou o final do dia escolar. Assim, era importante que os trabalhos se desenrolassem dentro dos trâmites habituais, sob o risco de chegar ao fim do tempo sem que algumas das crianças os tivessem terminado convenientemente. Em algumas destas situações cheguei a recolher trabalhos aos quais faltava a ilustração, a sua pintura ou mesmo a conclusão do texto, porque a criança se tinha distraído demasiado e não tinha conseguido terminar a actividade. É claro que isto prejudicava a qualidade dos materiais empíricos recolhidos e por conseguinte os próprios resultados da pesquisa. Por estes motivos, e perante as circunstâncias descritas, fui pontualmente confrontada com a necessidade de fazer uso de uma atitude mais autoritária face a determinados grupos, facto que me desagradou absolutamente, por ter plena consciência de que estava a comprometer a construção do meu estatuto junto destas crianças. Embora tais situações tenham acontecido de forma muito esporádica, não deixaram de me causar grande embaraço. Por outro lado, o simples facto das crianças se comportarem comigo de modo mais informal do que quando na presença simultânea do professor, significa, só por si, que construíam acerca do meu estatuto na escola, representações diferentes daquelas que tinham para professores e auxiliares de acção educativa.

Analisando as minhas posturas face aos informantes, sempre me esforcei mais para me desvincular dos papéis associados aos professores e aos pais, do que investi para que as crianças me entendessem como uma *adulta atípica* (Corsaro, 1997), ou como o *menos adulta possível* (Mandel, 1988).

No meu percurso de investigação, percebi que das identidades sociais das crianças fazem parte determinadas coordenadas específicas que balizam os processos de interacção com os profissionais associados ao contexto escolar, por um lado, e com os elementos adultos da sua família de origem, por outro (ver Saramago, 1994 e 1999b). Pude também verificar que frequentemente as crianças encontram entre os contextos

escolares e domésticos uma certa cumplicidade com eventuais efeitos adversos, já que, por exemplo, existem fortes probabilidades da notícia de um episódio de comportamento considerado menos adequado na escola chegar ao conhecimento dos membros da família de origem com autoridade reconhecida pelas crianças (ver Saramago, 1999). Mediante estas condicionantes, que abordei aqui de um modo bastante generalista e resumido, pude verificar que, quanto mais me procurasse desvincular dos papéis ligados aos agentes sociais conotados com a escola e com a família, melhor sucedidas eram as sessões de pesquisa empírica, no sentido em que as crianças se mostravam mais predispostas para a interacção com o objectivo da revelação de aspectos importantes das suas identidades sociais. Do conjunto das estratégias que adoptei com este propósito, refiro as seguintes:

— Sempre fiz questão absoluta que todas as crianças pertencentes ao grupo de observação me chamassem pelo meu primeiro nome, e na segunda pessoa do singular, opondo-me aos termos ‘professora Sílvia’ e ‘você’, frequentemente associados ao contexto escolar;

— Tive por princípio explicar às crianças que o resultado das actividades desenvolvidas seria apenas do meu conhecimento e para cumprir objectivos do meu próprio trabalho, sendo que mais ninguém teria acesso ao seu conteúdo, esperando que as crianças abordassem determinados assuntos sobre os quais fariam alguma reserva caso os respectivos pais e/ou professores pudessem vir a ter conhecimento.

— Procurei sempre reforçar o meu relacionamento positivo com as crianças, tentando ser aceite e interpretada como uma presença frequente e afável nos seus quotidianos.

A aplicação continuada deste conjunto articulado de estratégias de interacção foi produzindo resultados dignos de referência, conforme ilustra o testemunho seguinte.

«“Tu também percebes destas coisas?” Perguntou a Sara com um ar entusiasmado quando me viu aparecer na sala de aulas da sua grupo

com duas folha de personagens Pokemon impressas. Em poucos outros momentos da pesquisa me tinha sentido tão próxima do mundo das crianças como neste. O esforço de quem procura construir instrumentos sistemáticos de recolha de informações junto das crianças nem sempre é tão frutuoso como gostaríamos. É feito de avanços e recuos, de tentativas e de experiências. Não é sensato pensar que algum dia poderei ser considerada por uma criança como um verdadeiro par de interacção. No entanto, naquele momento abriu-se um importante “portal de entrada” no mundo das crianças.»

(Excerto de registo de interacção contextual; Sala de Aula do Grupo C1; Maio de 2000)

As reflexões que me surgiram a propósito deste registo, basearam-se num tema de debate desenvolvido por diversos autores no domínio da sociologia da infância (Waksler, 1991; Mayall, 1994; Corsaro, 1985, 1997;, 2003; Holmes, 1998; Graue e Walsh, 1998, Christensen e James, 2000, entre outros) ou seja, as estratégias utilizadas pelos investigadores no relacionamento com as crianças em observação nas situações de pesquisa empírica.

No segmento actual do meu percurso de pesquisa no domínio da sociologia da infância julgo que a chave da resposta se encontra numa mudança de postura metodológica que entra, de certa forma, em ruptura com o que eu própria considere até determinado momento ser uma postura de investigação adequada. Ao procurar desempenhar um papel “*o menos adulto possível*” (Mandel, 1988) ou ser entendido como um “*adulto atípico*” (Corsaro, 1885, 1997, 2003), o investigador recorre, de certa forma, à ocultação do seu estatuto de “adultês” face aos informantes, assumindo uma condição artificial e momentânea, no sentido em que após os contextos de recolha de informações empíricas com crianças, esse mesmo investigador não pretende continuar a ser considerado, por exemplo, pelos pares da comunidade científica ou pelos membros da sua

família nuclear como “um adulto atípico” ou como “o menos adulto possível”.

Tornando-se um parceiro de interacção relevante para um grupo concreto de crianças, o investigador opera uma mudança fundamental na sua postura metodológica, construída com base em conhecimentos adquiridos acerca dos modos como se processam os mecanismos de sociabilidade do grupo da infância e os relacionamentos das crianças com os seus pares e com elementos pertencentes a outros grupos social e sociologicamente definidos como distintos. Procuo referir-me aqui a uma alteração significativa do estatuto clássico do investigador face aos seus informantes, que após terminada a recolha de informações continua a *produzir efeitos relativamente duradouros em termos temporais*. Isto é, a aposta no estabelecimento de parcerias relevantes de interacção com um grupo concreto de agentes sociais desenvolve laços de sociabilidade que não se quebram de forma imediata com o terminar da pesquisa empírica. Os materiais que apresento seguidamente têm como objectivo fazer uma caracterização ilustrativa dos conteúdos das parcerias relevantes de interacção estabelecidas com alguns elementos do grupo em estudo, assim como verificar a sua durabilidade após a conclusão dos trabalhos empíricos.

«Era período de intervalo, mas muitas crianças ainda estavam dentro da sala, porque tinham feito a pausa há muito pouco tempo. Como habitualmente, cheguei mais cedo para poder estar com as crianças durante o tempo do intervalo e fui pousar as minhas coisas na sala. Naquela altura da manhã, as crianças fazem um lanhe com coisas que trazem de casa. A Maria João tinha trazido “donetes”, algo que eu desconhecia, mas que as crianças pareciam apreciar bastante. As “donetes” são umas bolachas redondas e pequenas de sabor intenso a caramelo.

“Gostas disto?”, perguntou-me a Maria João?

“Não sei, nunca provei”, respondi.

“Nunca provaste?”, continuou ela, “Então prova lá ... eu às minhas colegas só dou metade, mas a ti dou-te uma inteira”, disse a Maria João entendendo-me uma daquelas bolachas.»

(Excerto de Relato de Interação Contextual, Elementos do Grupo A1, Março de 2001)

«Eu: Se quisessem explicar a alguém que não me conhecesse quem eu era, o que é que diziam a essa pessoa?

Mónica: A Sílvia é simpática, querida ...

Eu: Também podes falar dos defeitos!

Mónica: ... com imaginação ... sorridente ...

Eu: E mais? E o que é que eu faço?

Mónica: E tem uma profissão esquisita, mas engraçada (risos)

Eu: Esquisita, por quê?

Mónica: É diferente (a resposta misturada com os risos do grupo não me permitiu insistir no desenvolvimento desta ideia).

Eu: E mais?

Mónica: E ... e ... a Sílvia é uma boa pessoa.

(...)

Diana: A... a Sílvia é bonita, é querida e simpática ...

Eu: E mais? O que é que eu vim fazer aqui à turma?

Diana: Tirar fotografias.

Eu: Isso foi hoje, mas assim os anos todos que tenho vindo aqui à turma, o que é que acham que tenho vindo fazer?

Todas: Trabalhar.

(...)

Ana: Acho que a Sílvia tem um carinho pelos meninos, pelas crianças, é muito simpática ... veio cá à escola para nos dar o ensino de vários textos que nunca teríamos imaginado ou não teríamos feito estes anos todos e acho que a Sílvia é uma boa pessoa 'pá minha gente... e é só.»

(Excerto de entrevista-conversa, Ana, Diana e Mónica, 9 anos de idade, Dezembro de 2002)

Das duas situações relatadas, as frases: “às *minhas colegas só dou metade, mas a ti dou-te uma inteira*” (Maria João) e “a *Sílvia é uma boa pessoa pá minha gente...* (Ana)”, ilustram as características construídas por estas crianças em torno do meu estatuto. A clara afirmação da minha não pertença ao seu grupo de pares é também forma de assinalar o meu estatuto enquanto parceira de interacção com direitos e características próprias. O meu lugar no estabelecimento de interacções relevantes com os observáveis assume ainda destaque por meio dos exemplos que apresento de seguida.

*«Dia 6 de Fevereiro
foi um dia especial,
nasceu a Sara da Sílvia,
nas Caldas, no hospital.*

*A Sílvia deu à luz
uma pequena bebé,
é uma menina,
que bonita que é!*

*Esta linda bebé
chama-se Sarinha,
quando for grande
será uma princesinha.*

*Parabéns Sílvia,
estás muito contente,
queremos ver a Sarinha
muito brevemente.»*

(Dedicatória feita pelo grupo de observação A1 em conjunto com a professora da turma, Fevereiro de 2002)

«Sílvia, obrigada por teres vindo cá, eu gostei muito de te conhecer.»
(Bárbara)

«A Sílvia é uma boa companheira, amiga de toda a gente, trabalhadora e muito bonita. És uma flor.» (Luís Alexandre, 10 anos)

«Sílvia, nunca me vou esquecer de ti.» (Denise, 9 anos)

«Sílvia, foste muito minha amiga. Por isso quero-te mandar beijinhos e abraços do teu amigo Tiago.» (Tiago, 9 anos)

(Dedicatórias escritas por elementos do Grupo B2 no final do período de pesquisa empírica, Junho de 2001)

Nos últimos dias de pesquisa empírica, algumas meninas do grupo A1 quiseram trocar comigo números de contacto telefónico e endereços electrónicos, alegando o motivo que pretendiam manter-se em contacto posterior comigo. A ideia pareceu-me simpática, embora tenha considerado naquele momento que a distância temporal e a conclusão da pesquisa empírica fariam desvanecer os laços de sociabilidade estabelecidos. No entanto, alguns meses depois da última presença junto do grupo, registei a recepção de uma mensagem escrita que me levou a criar um último conjunto de registos de interacção, conforme surge apresentado seguidamente.

«2 de Maio de 2002 – 1ª mensagem recebida enviada pela Maria João:

“Olá Sílvia. Temos muitas saudades tuas e da Sara. Quando voltas cá para nos fazer uma visita? Muitos beijinhos.”

Resposta: dia 6 de Maio de 2002

“Olá querida! Desculpa não ter respondido mais cedo, mas agora com a Sara o tempo é muito pouco. Ela hoje faz 3 meses e está boa. Beijinhos Sílvia”

Dia 7 de Maio – 2ª mensagem recebida, enviada por Maria João:

Olá Sílvia. Desculpa não poder dar mais cedo os parabéns à Sara. Estamos cheios de saudades. Xau e jokas (sic) de todos.

Mensagem enviada a 16 de Julho de 2002 para Maria João, Sara e Mónica:

“Olá! Como foi o início das férias? Eu e a Sara estamos bem, mas só vamos ter férias em Setembro. Beijinhos, Sílvia”

Resposta da Sara, cerca de meia hora depois:

“Olá! As férias estão a ser boas, estou com a minha avó. Um beijão para ti e outro para a Sarinha”.

Resposta da Mónica às 19H, 33m

“Já fui a Marrocos e diverti-me imenso, faço anos dia 9 de Setembro muitas beijocas para as duas.”

Mensagem enviada a 9 de Setembro de 2002 para Mónica:

“Muitos parabéns! Espero que passes um dia muito divertido. Beijinhos da Sílvia e da Sara.”

Resposta 9 Setembro 2002 11H, 29m

“Obrigada e mil beijinhos para vocês espero que esteja tudo bem.”

(Excertos do relatório de pesquisa empírica do Projecto Protagonismo; Registo de troca de mensagens escritas por telemóvel)

A propósito dos relacionamentos em contexto de pesquisa empírica, escreve Manuel Pinto: “a investigação em ciências sociais, fundando-se, embora, na necessidade de uma «ruptura epistemológica», em lugar de cavar um fosso entre o investigador e a realidade investigada, inaugura novos campos de trocas simbólicas.” (Pinto, 2000: 190). Nos meandros complexos da diversidade das interacções entre agentes sociais, parece surgir aqui uma nova categoria. Aquela que deriva do estabelecimento de parcerias relevantes de interacção no decorrer de um processo de pesquisa empírica sociológica, entre observador e observáveis.

Técnicas de pesquisa empírica interventiva⁴⁶

O método sócio-etnográfico de investigação interventiva faz recurso a três técnicas de pesquisa empírica: as *entrevistas-conversa*; os *textos com ilustrações legendadas* e os *relatos das interações contextuais*. Nas páginas seguintes vou proceder à caracterização detalhada de cada uma destas técnicas.

As entrevistas-conversa

A técnica das entrevistas-conversa, modo intensivo de recolha de informações empíricas, demarca-se do procedimento metodológico utilizado na entrevista não estruturada pelo facto de ser conduzida por blocos de assuntos intercomunicáveis que permitem uma deambulação temática lógica, já que os temas em agenda têm pontos de comunicabilidade entre si.

Na construção dos guiões das entrevista-conversa utilizadas nesta pesquisa empírica, o procedimento fundamental foi a definição clara dos objectivos orientadores do conjunto das questões. Atribuí grande importância a que os guiões contivessem uma definição clara do bloco temático inicial, do tema central, dos temas adjacentes, tal como do seu encadeamento interno, definindo as possíveis vias de convergência entre os diversos blocos, de forma a tornar viável a intercomunicabilidade dos assuntos. Estive particularmente atenta em assegurar uma orientação coerente do processo, estimulando sucessivas passagens de núcleo temático para núcleo temático e sem perder de vista o fio condutor da(s) conversa(s).

As diversas situações concretas de entrevistas com crianças, permitiram-me verificar que o modo como são feitas as primeiras

⁴⁶ Este assunto foi alvo de publicação com a referência – Saramago, Sílvia (2001), “Metodologias de pesquisa empírica com crianças”, *Sociologia, Problemas e Práticas*, nº35, pp. 9-29 – encontrando-se aqui revisto e alargado.

abordagens e o conteúdo do bloco temático inicial desempenham lugares importantes no modo como decorre todo o processo das entrevistas-conversa. Tive oportunidade de constatar que, mesmo nos casos onde se pretendam abordar assuntos de natureza mais pessoal e/ou delicada, é importante que o primeiro bloco temático estabeleça uma plataforma inicial de conversa num tom descontraído. Os amigos, as brincadeiras, ou os animais de estimação, por exemplo, sendo assuntos significativos para as crianças, constituíram temas adequados para o início das entrevistas-conversa realizadas.

A entrevista-conversa constituiu um momento de interação por excelência. As crianças são, geralmente, interessantes interlocutores de conversa, se o entrevistador for hábil nas propostas temáticas que faz. Quando as crianças consideram os assuntos pouco interessantes, desenvolvidos com insistência e/ou por um período de tempo excessivo, tendem a mostrar sinais de impaciência e desmotivação.

Na esmagadora maioria das entrevistas que realizei, pude verificar que as crianças apreciam que lhes seja dada oportunidade para abordar detalhes acerca das suas vidas quotidianas. Se numa primeira análise estes assuntos podiam parecer desinteressantes para os objectivos da investigação, tornou-se frequentemente possível e eficaz fazer um reencaminhamento para os temas definidos no guião da entrevista-conversa, a partir dos temas que as crianças desenvolveram espontaneamente. Tais assuntos permitiram ainda, em muitos casos, explorar núcleos temáticos não previstos no guião de entrevista, mas que se manifestaram como aspectos significativos das perspectivas das crianças acerca das suas existências sociais.

No papel de entrevistadas, a grande maioria das crianças revelou-se extremamente astuta na captação de todos os sinais verbais e expressões faciais e/ou físicas transmitidos, por mim, enquanto condutora das entrevistas. Por este motivo, considerei importante apostar numa atitude de serenidade, mesmo nas situações em que a entrevista decorria de modo particularmente difícil e na monitorização constante da minha

própria linguagem verbal, gestual, corporal e facial, para que os moldes da interacção que estabelecia com os entrevistados evitassem possíveis enviesamentos de resultados. Neste sentido, assumiu significado crescente a importância que as crianças me entendessem como uma interlocutora de conversa. Apostando nesta estratégia, desenvolvi oportunidades para que me colocassem algumas questões naquilo a que chamei *processo de inversão de papéis*. Este processo consiste simplesmente em assumir o papel de respondente, atendendo às perguntas das crianças. Estes momentos de interacção tinham por objectivo fazer diluir a eventual rigidez presente na unidireccionalidade da fonte das perguntas e da origem das respostas. Muito frequentemente, as próprias questões que as crianças me colocaram puderam ser utilizadas em proveito dos assuntos previstos no guião de entrevista.

Verifiquei que as crianças tendem a fatigar-se relativamente depressa de uma situação de entrevista. Raramente consegui que uma entrevista-conversa durasse mais que 10 a 15 minutos consecutivos sem que as crianças começassem a mostrar sinais de cansaço, aos quais procurei sempre estar atenta. Assim, tornou-se fundamental criar a permeabilidade suficiente para que as crianças pudessem fazer determinadas pausas durante as entrevistas-conversa, conforme se ilustra através do excerto seguinte.

“As conversas com a Margarida, o Francisco e o Bernardo foram totalmente registadas no quarto que foi o espaço da casa onde as crianças quiseram estar a maior parte do tempo. No entanto, as gravações foram interrompidas várias vezes, visto que estas crianças permaneceram pouco tempo seguido em conjunto de modo a que as suas vozes pudessem ser registadas. Com frequência abandonavam a roda que fizéramos sentados no chão, para ir pular para cima da cama, buscar um outro objecto lúdico para brincar enquanto conversávamos ou simplesmente criando situações de *non sense* caracterizadas pelo tom caótico das três crianças a falar ao mesmo tempo, brincado com as

palavras e produzindo sons variados. Estes momentos exprimiam a necessidade sentida pelas crianças de fazer uma pausa na ordem criada pelas conversas, para se puderem manifestar mais livremente, ou seja, menos ordeiramente” (Saramago, 1999b:43).

No seguimento das ideias anteriores, foi verificando que assumia todo o interesse para o sucesso dos resultados que o momento da entrevista fosse considerado pelas crianças como descontraído, agradável e até mesmo divertido. Cabia-me pois, tornar, ou não, as entrevistas-conversa situações cativantes para as crianças. Na sequência destas verificações fui constatando que os ambientes físicos escolhidos para palco das entrevistas-conversa constituíam um factor extremamente importante. Nos critérios da sua selecção estavam a familiaridade do local para as crianças e a existência do mínimo possível de factores que as deixassem menos à vontade.

A casa das crianças revelou-se um excelente espaço físico para a realização de entrevistas-conversa. Contudo, tornou-se importante salvaguardar um conjunto de requisitos. As entrevistas foram marcadas com alguma antecedência, permitindo um período de tempo razoável, de modo a que as famílias pudessem optar pelo dia e pelo horário que melhor se enquadrava nas suas rotinas familiares quotidianas.

Uma vez em casa das crianças, considerei importante que fossem as próprias a escolher o lugar concreto onde se iria realizar a entrevista, ou seja, em que divisão da casa e em que local da divisão. Deparei-me com uma multiplicidade de situações, em contextos onde se tornou importante conceder às crianças uma margem de actuação suficientemente grande para que os seus comportamentos fossem o mais espontâneos e o menos direccionados possível. Vejamos o exemplo seguinte. “A conversa decorreu no quarto do Tiago, irmão mais velho. A princípio o irmão mais novo, Rodrigo, participou na conversa, ainda que de modo tímido, mas depressa se envolveu com outras actividades que o distraíram da conversa e o levaram a desinteressar-se por colaborar. Durante toda a conversa estivemos sentados no chão e fomos várias

vezes visitados pelo animal de estimação da casa, uma coker preta chamada Blakie” (Saramago, 1999b:43).

Nas situações onde se registaram condições menos propícias ao desenvolvimento das entrevistas em casa das crianças, tal como hesitações por parte dos pais, por exemplo, considerei de todo mais sensato procurar uma alternativa num local exterior. Os jardins públicos e sobretudo as zonas equipadas para as actividades lúdicas ao ar livre constituíram excelentes locais para a realização de entrevistas-conversa. Os recintos de recreio das escolas ou as pastelarias, onde a entrevista decorre em simultâneo com um lanche, são também locais que podem proporcionar óptimos locais para desenvolvimento de entrevistas-conversa. Nestes casos a preparação do guião tinha previamente em conta as eventuais interferências externas que um local público poderia eventualmente suscitar. Assim, um guião de entrevista-conversa elaborada para se realizar num local público dificilmente poderia ter como objectivo central o desenvolvimento de temas do foro mais pessoal e/ou delicado.

No decurso do processo de recolha de informações, considerei não apenas necessários, como também proveitosos, alguns cuidados na apresentação escrita dos guiões das entrevistas-conversa. A sua apelatividade para as crianças constituiu factor de incentivo a um eficaz desenrolar do contexto da entrevista. Assim, os guiões das entrevistas-conversa que utilizei foram registados em folhas de papel A4 nas quais imprimi ilustrações que funcionavam como caixilho, tais como balões, figuras geométricas, bolas de futebol ou flores, por exemplo. A selecção das ilustrações foi feita de acordo com os destinatários dos guiões em causa. Considerei também a caligrafia a utilizar, tendo escrito sempre com a chamada ‘letra de mão’ ou ‘caligrafia de 1º ciclo’, que conferiam aos apontamentos um aspecto familiar para as crianças. Obviamente que o suporte escrito da entrevista-conversa não se destinava propriamente a ser lido pelos entrevistados; tratava-se apenas de mais um detalhe na

procura de conceder a todo o processo um carácter de transparência e familiaridade.

Sabemos que a utilização do gravador se torna um recurso dificilmente prescindível numa situação de entrevista, (Garbarino e Stott, 1992; Graue e Walsh, 1998). Contudo, nas entrevistas–conversa procedi a uma utilização deste recurso com alguns cuidados particulares. Em primeiro lugar considerei importante justificar e desmistificar a utilização do gravador perante as crianças. Dei início às abordagens neste sentido desenvolvendo os argumentos seguintes: “O gravador serve para registar as nossas vozes porque é difícil depois lembrar aquilo que dissermos durante a conversa e porque é muito importante que toda a conversa possa ser recordada”. Esta estratégia mostrou-se eficaz já que não apenas tornava secundária a presença do gravador como valorizava de modo especial a conversa seguinte.

Como modo de familiarizar as crianças que demonstraram menos contacto com o gravador, procedi a uma pequena sessão inicial de questões mais simples, logo seguida por um período de audição das mesmas, onde as crianças se divertiam bastante a ouvir o registo magnético das suas próprias vozes. Em situações de entrevistas de grupo, chegou mesmo a ser motivo de jogo a identificação da pertença das vozes.

Após os minutos iniciais da entrevista-conversa, e assegurando que o gravador não produzia nenhum ruído que identificasse o seu funcionamento, as crianças tendiam a esquecer-se de que a entrevista estava a ser gravada. Evitei sempre a necessidade de manter o gravador no campo directo de visão das crianças e nunca utilizei microfone.

As entrevistas-conversa adaptam-se a um número flexível de entrevistados. Fui procedendo à selecção dos interlocutores a entrevistar tendo em linha de conta a natureza das relações estabelecidas entre os mesmos, de modo a que tal factor constituísse uma mais valia para a pesquisa. Podem definir-se três modalidades de entrevista-conversa: a entrevista-conversa com uma criança denominada *entrevista-conversa*

singular; a entrevista-conversa com dois ou três elementos, chamada *entrevista-conversa relacional* e a entrevista-conversa com um grupo de crianças, de preferência não superior a cinco, designada *entrevista-conversa de grupo*.

A opção por um dos três tipos de entrevista-conversa foi orientada pelos objectivos estabelecidos por meio da construção dos núcleos temáticos. Por vezes, foi também o contacto com situações concretas de interacções entre pares que considerei importantes aprofundar pela via da técnica da entrevista, a indicar qual das três modalidades de entrevista-conversa se mostrava mais adequada.

Na opinião de Donna Eder e Laura Fingerson (2002) a utilização de entrevistas individuais e de grupo com crianças constitui um dos métodos mais eficazes na decifração das interpretações e perspectivas das crianças das crianças sobre as existências sociais. As autoras consideram que através da utilização de entrevistas, os investigadores têm oportunidade de estudar tópicos relevantes da vida social das crianças que raramente são abordados nas interacções quotidianas que estas estabelecem mais vulgar e abertamente, tais como o divórcio, os relacionamentos familiares, a violência e outros assuntos delicados (Eder e Fingerson, 2002).

No âmbito da presente pesquisa, a *entrevista-conversa singular* foi desenvolvida para o aprofundamento de assuntos de carácter pessoal, que se entendiam particularmente melindrosos e/ou delicados para a criança e sobre os quais esta não se sentiria confortável para falar na presença de pares, ainda que estes fossem muito próximos em termos de laços familiares e/ou de afectividade. Nestes casos tornou-se importante a existência de situações de interacção prévias entre mim e os entrevistados, por forma a se ter estabelecido um determinado grau de conhecimento. O excerto seguinte ilustra o conteúdo de uma entrevista-conversa singular onde foi abordado um assunto particularmente delicado para a criança em causa.

“Não sei, não sei muito bem explicar... mas acho que foi o juiz que decidi que a minha irmã ia com a mãe e que eu fico com o pai.

Eu. Hum... e o que é que tu achaste dessa decisão?

Achei que foi bem, porque a minha irmã andava desde pequenina num colégio e ainda não conseguia bem... pronto, perceber e pensava ‘Pronto eu vou para outro colégio se calhar ainda melhor do que este’, mas agora eu... foi muito difícil habituar-me à escola primária, então achei que isso foi uma decisão certa, porque eu já estava na primária... custou-me muito a entrar... a... custou-me mesmo muito.

Eu. Por que é que achas que te custou muito... a entrar?

Foi a mudança. Só conhecia lá uma menina e tudo... e então foi um bocado difícil, perdi quase todos os meus amigos lá da escola, só encontrei ainda quatro... e isso tudo foi muito difícil para mim e então não podia passar outra vez aquela dificuldade.

(...) Não... isso eu... quando estão a conversar comigo sobre isso eu... desvio a conversa.

Eu. É?

É. Porque não gosto que me lembrem que os meus pais estão divorciados... não gosto... que me lembrem... (...) não gosto de falar com outras pessoas, nem gosto de desabafar com ninguém... nem nada... .”

(Excerto entrevista-conversa singular, elemento do género feminino, 8 anos de idade, Fevereiro de 2000)

Por seu lado, a *entrevista-conversa relacional*, destinada a grupos de duas até quatro crianças relacionadas entre si por laços significativos de amizade e/ou parentesco, adapta-se a assuntos directamente relacionados com situações de interacção relevante desenvolvidas entre pares, conforme se ilustra através do exemplo seguinte.

“Eu: Então e digam-me uma coisa, vocês gozam muito com os vossos colegas?

Grupo: Sim!

Eu: E eles gozam com vocês?

Todas: Gozam...

Eu: Com o que, que eles gozam?

Joana: A gente às vezes 'tamos a fazer uma brincadeira e eles gozam logo.

Olga: Às vezes nós estamos a fazer figuras e eles começam a fazer troça de nós

Joana: Pois é! E um dia a Carina lá da escola, eu 'tava a dizer uma coisa à professora e ela repetiu...

Eu: Por que é, que vocês gozam com um colega? É para o chatear ou porque é engraçado gozar com os colegas?

Olga: É 'pa brincar...

Eu: É 'pa brincar? Mas eles ficam chateados, ou não...? De vocês gozarem?

Dora: Ficam.

Eu: Ficam? Então e isso é engraçado?

Todas: É! (risos)

Mária: A Carina quando a gente às vezes goza com ela e ela tem que ir logo contar à professora...

Olga: E depois a gente chama-lhe a queixinhas (risos).»

(Excerto do relatório de pesquisa empírica do Projecto Brincar, entrevista-conversa relacional com raparigas entre os 7 e os 9 anos de idade, 1993)

A terceira modalidade de entrevista-conversa, denominada *entrevista-conversa de grupo*, permite abordar temas mais abrangentes em situações onde se considera importante estimular a troca de opiniões e a discussão partilhada entre crianças. Nestes casos, planeei a estrutura dos guiões de entrevista de forma a permitir que cada interveniente tivesse a possibilidade de introduzir novas pistas de debate, o que tornou, por vezes, mais complexa a tarefa de orientar o grupo. Nas minhas experiências com este tipo de modalidade de entrevista-conversa

verifiquei que os grupos com mais de seis elementos tendem a não permitir o desenrolar da situação de entrevista em moldes proveitosos para a pesquisa. Este tipo de entrevista-conversa revelou-se particularmente adequado às fases exploratórias dos trabalhos de pesquisa com crianças. Seguidamente apresenta-se um exemplo desta modalidade de entrevista-conversa. Trata-se de uma situação de entrevista conduzida com um grupo homogéneo do ponto de vista do género, o que constituiu apenas uma particularidade deste exemplo concreto, onde o objectivo principal consistia no levantamento e enunciação de pistas de análises acerca das representações dos rapazes sobre as raparigas.

“Eu: Então digam lá o que é que pensam das raparigas... ...? Digam, podem dizer... não tenham medo de falar...”

Rapaz: Eu gosto de brincar com as raparigas porque elas gostam mais da gente do que a gente gosta dos rapazes e porque elas têm brincadeiras mais engraçadas que os rapazes.

Eu: (Dirigindo-me a outro rapaz do grupo) E tu? Concordas com ele ou não? Achas que as raparigas têm brincadeiras mais giras que vocês?

Rapaz: Os rapazes às vezes... é sempre porrada.

Eu: É...? Então e as raparigas?

Rapaz: As raparigas arranjam jogos “pá “ gente brincar.

Eu: Então e vocês?

Rapaz: A gente arranjamos alguns... às vezes a gente brinca assim aos polícias...

Rapaz: As brincadeiras dos rapazes não prestam para nada...

Eu: Não prestam para nada? (Risos) Quantos é que são os rapazes aqui?

Rapaz: São nove.

Eu: Então e vocês costumam brincar todos juntos, ou brincam os mais velhos separados dos mais novos?

Rapaz: Todos juntos. E as raparigas agora estão a brincar com os rapazes aos polícias.

Eu: Brincam sempre? A vossa brincadeira é essa? Então e quem são os polícias e quem são os ladrões?

Rapaz: Os polícias é a gente e os ladrões são as raparigas.

Rapaz: A gente faz o barulho dos polícias e elas são os fugitivos.

Rapaz: E depois a gente corre atrás delas. (...)

Rapaz: A gente mete-as em cima da casa da bomba. [pequena construção em cimento que possui uma bomba artesanal que extrai água de um poço subterrâneo]

Rapaz: A gente mete-as lá e depois ficava lá um a guardar para elas não fugirem.

Rapaz: E no fim da gente as apanhar todas deixávamo-las fugir.

Eu: E é sempre a isso que vocês brincam?

Rapaz: Não, às vezes é ao "pisa"...

[Entretanto, um outro rapaz que também não queria escrever juntou-se ao grupo]."

(Excerto do relatório de pesquisa empírica do Projecto Brincar, 1993, entrevista-conversa de grupo com cinco rapazes entre os 7 e os 10 anos)

Conforme referi no início deste ponto, a entrevista-conversa consiste numa técnica de recolha de informações de carácter intensivo. De seguida vou caracterizar a técnica extensiva de produção de informações empíricas utilizada nesta pesquisa.

Os textos com ilustrações legendadas

Os textos com ilustrações legendadas constituem uma técnica de pesquisa empírica de carácter sistemático extensivo, que tenho procurado aperfeiçoar ao longo deste percurso de investigação. Esta metodologia está adaptada a turmas do 1º ciclo do ensino básico, tem como espaço físico de desenvolvimento as respectivas salas de aulas e a duração aproximada de 90 minutos. O docente da turma não participa de forma directa nesta actividade. Apenas orienta os pedidos das crianças para se

ausentarem da sala⁴⁷ e indica uma tarefa escolar às crianças que vão terminando a actividade. Assumi, portanto, a orientação do grupo, iniciando com a distribuição, a cada participante, de uma folha de papel previamente preparada para a elaboração do trabalho. Segue-se a comunicação do tema ao grupo, e o seu registo escrito no quadro preto, que ali permanece até ao final da actividade. Este procedimento dirige-se sobretudo às crianças que eventualmente se dispersam com maior facilidade e/ou que manifestam necessidades educativas especiais, libertando-me da tarefa de lembrar constantemente qual é o título da actividade e ficando assim mais disponível para prestar apoios mais específicos. Segue-se um período de reflexão conjunta acerca do tema, onde procuro estimular as crianças a levantar possíveis tópicos de desenvolvimento e também esclareço dúvidas existentes, de um modo geral colocando-as à apreciação do grupo, num processo de partilha de opiniões. Este procedimento consistiu apenas em estimular a interacção entre as crianças, o que, na grande maioria dos casos, considerei apresentar resultados bastante positivos, uma vez que as crianças que tinham solicitado ajuda não se limitavam a seguir as sugestões dos colegas, mas conseguiam fazer progressos a partir das pistas que lhe tinham sido fornecidas.

Embora estes trabalhos se destinem a uma produção individual, as crianças têm sempre oportunidades de trocar impressões com o grupo, num contexto onde as interacções entre pares contribuem também para os resultados finais obtidos. Seguidamente solicito às crianças que, de acordo com o tema sugerido, escrevam um pequeno texto, façam um desenho a propósito do conteúdo do texto e finalmente escrevam uma legenda que, de algum modo, explique a ilustração feita.

As folhas onde as crianças desenvolveram estas actividades foram previamente preparadas de acordo com os diversos anos escolares.

⁴⁷ quando necessitam de ir à casa de banho. Por norma, os docentes apenas permitem a saída de uma criança de cada vez, procurando evitar a reunião de um grupo de brincadeiras na zona de recreio da escola.

Genericamente trataram-se de folhas formato A4 lisas e brancas onde se encontram espaços adequados aos objectivos pretendidos, ou seja: zona de identificação, zona do texto, zona da ilustração e da respectiva legenda. Contudo, estas folhas reservavam uma grande margem de manobra, permitindo que as crianças pudessem fazer delas usos diferenciais de acordo com as suas preferências.

Tendo em conta os diferentes níveis curriculares dos percursos de aprendizagem estabelecidos, procurei adequar esta técnica ao grau médio dos conhecimentos adquiridos pelos alunos de cada um dos quatro anos que compõem o 1º ciclo do ensino básico. Assim, as tarefas propostas às crianças que frequentavam o 1º ano consistiram basicamente na elaboração de um desenho sobre o tema e na tentativa de redacção de pequenas frases ou palavras que procurassem explicar o conteúdo da ilustração feita. Nos primeiros meses de aulas é frequente que a maioria das crianças necessite de bastante auxílio na parte escrita, tarefa que vão conseguindo desenvolver com margens progressivas de autonomia ao longo do 1º ano. Estas crianças receberam uma folha formato A4, branca e lisa, preparada para ser utilizada na horizontal, com espaços devidamente assinalados no canto superior esquerdo para escreverem o seu nome, idade e data da realização da actividade.

As crianças a frequentar o 2º ano possuem já, de um modo geral, conhecimentos suficientes para a elaboração de um pequeno texto. Deste modo, a folha de trabalho fornecida foi preparada para ser utilizada na vertical, contendo um cabeçalho para preenchimento de dados de identificação (nome, idade, data, ano e turma) e um conjunto de cinco linhas para redacção do texto. O restante espaço destinava-se a que as crianças desenhassem e escrevessem livremente a respectiva legenda.

Às crianças dos 3º e 4º anos, cujos níveis escolares permitem a elaboração de textos comparativamente mais desenvolvidos que os alunos dos primeiros e segundos anos, foi facultada uma folha de trabalho com 10 linhas. A restante configuração da página foi semelhante à descrita para o 2º ano.

A construção das folhas de trabalho foi aperfeiçoada ao longo dos vários momentos de recolha de materiais empíricos com estas características, tendo em conta uma observação cuidadosa das utilizações que as crianças faziam das folhas. Procedi, inclusivamente, a algumas trocas de impressões com as próprias crianças no sentido de procurar entender qual seria o formato mais adequado para a folha de trabalho, tendo em conta as características do modo como estas levavam a cabo as tarefas propostas neste contexto.

No desenvolvimento desta metodologia, tornou-se importante delinear um ambiente de trabalho com as crianças distinto daquele que norteia as actividades escolares habituais. Procurei assim desenvolver um contexto caracterizado por uma fraca directividade nas instruções fornecidas para o desenvolvimento do conteúdo da actividade e pela constante preocupação em sugerir temas de trabalho que habitualmente não constam dos currículos escolares.

Familiarizadas com um processo de trabalho fortemente regulado, frequentemente as crianças manifestavam surpresa face a uma situação onde lhes é concedida uma enorme autonomia para construir os conteúdos dos seus trabalhos, mesmo ao nível dos materiais a utilizar.⁴⁸ Esta atitude, produz, contudo, efeitos aos quais é necessário estar atento.

“É para escrever o quê?” e “Não sei o que hei-de escrever!” são dois exemplos frequentes de questões e comentários das crianças. Sobretudo quando os temas são mais invulgares, é notória uma certa desorientação face uma proposta de trabalho tão fracamente regulada, situação pouco usual no quotidiano da sala de aula. Perante a esta situação tornou-se essencial motivar e estimular procurando evitar a todo o custo direccionar e influenciar. No sentido de tentar atingir este objectivo recorri frequentemente à estratégia de transformar a actividade num momento em que cada criança procura explicar por escrito a uma outra

⁴⁸ Por uma questão de criar um “mínimo denominador comum” que pudesse colmatar as eventuais assimetrias em termos de posses de materiais escolares, coloquei ao dispor das crianças, durante todo o projecto, seis caixas de lápis de cor que foram utilizadas e partilhadas sem restrições.

criança algo que esta não sabia à partida. Por exemplo, pedi às crianças que desenvolvessem o tema «O que é uma família» dirigido a uma hipotética criança que não tinha família e que portanto não sabia o que tal significava. Este modo de colocar a situação, onde as crianças não elaboram a actividade para um adulto concreto, mas para um par, contribui para tornar o seu desempenho menos regulado pelas influências dos códigos sociais dominantes.

Um outro aspecto a considerar é a relativa facilidade com que algumas crianças passam de um sentimento de interesse e entusiasmo a um estado de monotonia e desinteresse. Algumas crianças, sobretudo aquelas que preferiam os cálculos matemáticos à expressão escrita, questionaram, algumas vezes, por que motivo as actividades propostas consistiam sempre na elaboração de um texto e de um desenho. Com o intuito de diversificar os trabalhos e tornar a actividade o menos monótona possível, nas situações de continuidade temporal de recolha de informações junto dos mesmos observáveis, procurei propor temas que as crianças considerassem interessantes, sem que fossem perdidas de vista as dimensões analíticas em estudo.

A grande maioria das crianças mostrou-se receptiva aos temas de trabalho propostos, sobretudo por que todo o contexto da actividade significava uma determinada forma de escapar a algumas das normas escolares instituídas. Foi frequente que um tema considerado “difícil” pelas crianças, ou seja, por exemplo, um assunto sobre o qual nunca tinham pensado e/ou ninguém lhes tinha solicitado opinião, se tenha revelado um tema interessante após recebidos incentivos no sentido de uma reflexão preliminar, conforme demonstram os testemunhos apresentados de seguida.

“Sílvia, gostei muito de fazer os teus trabalhos. De vez em quando eu não gostava muito dos temas, mas havia alguns que eu adorava! Muito obrigado” (David, 9 anos)

“Sílvia, gostei muito de fazer os trabalhos contigo. Os temas eram um bocadinho difíceis, mas depois de pensarmos um pouco já era mais fácil.»(Inês, 9 anos)

(Dedicatórias escritas por elementos do grupo B2 no final do período de pesquisa empírica, Junho de 2001)

Como a qualquer outro método de pesquisa empírica, a recolha de textos escritos com ilustrações legendadas podem apontar-se vantagens e limitações. No domínio das vantagens destaca-se o facto de tornar possível recolher quantidades consideráveis de informação de um conjunto de observáveis aos quais foram transmitidos os mesmos tipos de estímulos e níveis de informação. No campo das limitações, temos a considerar as diferenças provenientes dos diversos graus de competências escolares em termos de expressão escrita, conhecimento de vocabulário e nível de progressão na aprendizagem. Estes factores representam, sem dúvida, assimetrias nos resultados finais, desfavorecendo aqueles que mostram dificuldades maiores em termos de expressão escrita, a favor daqueles que evidenciam mais competências nesse domínio. Como forma de atenuar estas questões procurei desenvolver oportunidades de apoio mais próximo e sistemático às crianças que manifestaram dificuldades mais acentuadas no desenvolvimento da expressão escrita.

A técnica dos textos ilustrados e legendados foi acompanhada por um registo escrito de todos os momentos considerados significativos durante a elaboração das actividades propostas. Por exemplo, comentários feitos pelas crianças sobre os seus próprios trabalhos ou sobre os trabalhos dos colegas, dúvidas, dificuldades e/ou questões levantadas. Este procedimento teve como objectivo que todo o processo de análise e interpretação dos materiais empíricos recolhidos fosse elaborado tendo em conta as especificidades contextuais, localizadas e particulares do seu desenvolvimento.

Samantha Punch (2002) refere que a utilização dos desenhos como técnica de recolha de informações empíricas pode tornar-se criativa, divertida e encorajar as crianças a um envolvimento mais activo na pesquisa. Segundo a autora, a utilização dos desenhos concede às crianças tempo para pensar acerca do que pretendem representar. As imagens podem ser modificadas e acrescentadas, concedendo às crianças maior controlo sobre as suas formas de expressão, de modo diferente de uma situação de entrevista onde as respostas tendem a ser mais rápidas e imediatas. A autora considera ainda que os desenhos constituem materiais visuais valiosos que ilustram a forma como as crianças vêem o seu mundo (Punch, 2002:331).

Ao longo da aplicação da técnica dos textos com ilustrações legendadas verifiquei que determinadas características deste processo tendem a influenciar o grau de aceitabilidade e receptividade das crianças. Saliento a apelatividade do tema e a sua tangibilidade com a experiência quotidiana das crianças; por outro lado, também foi possível verificar que os temas propostos que se encontravam mais próximos da cultura escolar tenderam a ser mais frequentemente desenvolvidos com recurso a um discurso normativo e valorativo no qual se pode reconhecer as influências da escola enquanto instituição padronizadora de representações e ideologias (Costa, 1996).

A utilização da técnica dos textos com ilustrações legendadas levou-me a sentir necessidade de reaprender a escrever no modo que se pode chamar simbolicamente “caligrafia de 1º ciclo”, que utilizei para registar no quadro preto os diversos títulos das actividades; para auxiliar as crianças a soletrar as palavras em que tinham mais dificuldades⁴⁹ e para registar as perspectivas das crianças com necessidades educativas especiais no domínio da expressão escrita. Esta aprendizagem fez parte de todo um processo articulado onde procurei adaptar a minha postura de

⁴⁹ Este procedimento não foi feito no quadro, para evitar possíveis influências às outras crianças, mas sim a lápis, na folha de cada criança e sugerindo sempre que apagassem o que eu tinha escrito.

pesquisa empírica às características específicas dos observáveis em causa. Reaprender a desenhar as letras, tantos anos depois das primeiras aprendizagens, afigurou-se-me uma tarefa algo complicada. Embora com os treinos continuados tenha conseguido superar a maior parte das dificuldades, o desenho de algumas letras maiúsculas continuou a constituir alguns problemas.

No início do trabalho com os grupos, cheguei a ser alvo de comentários bastante críticos acerca das minhas competências para desenhar as letras, como por exemplo: “Sei escrever (determinada letra) muito melhor que tu!” ou “Não percebo (determinada palavra)”. Situações houveram em que algumas crianças se levantaram do seu lugar para ir corrigir alguma letra que achavam muito mal desenhada. Apesar de decorrida mais de uma década, algumas destas dificuldades ainda surgem por vezes, embora de forma muito menos frequente. Com efeito a “caligrafia de 1º ciclo”, sobretudo no desenho de algumas letras maiúsculas exige um trabalho de aperfeiçoamento técnico que implica despende tempo que se torna pouco compatível com a condução de um trabalho de investigação desta natureza. Na parte final da pesquisa empírica, ainda foi possível registar da parte de algumas crianças perguntas como: “Posso fazer o B da maneira como eu sei?” ou “Da outra maneira?” ou “À mão?”. Na realidade, apenas um número restrito de crianças do grupo alvo dominava com perfeição o desenho de todas as letras do abecedário. Acontece que, sendo adulta, a maioria considerava que deveria ter destreza manual para desenhar as letras tal como faziam os docentes das respectivas turmas.

Em determinadas situações, cheguei mesmo a escrever usando a letra manual que utilizo vulgarmente, para mostrar às crianças que a minha “escrita de 1º ciclo” fazia parte do conjunto das preocupações da pesquisa para chegar até elas de modo mais acessível.

Curiosamente, cerca de treze anos passados sobre o início das minhas pesquisas empíricas com crianças, recorro com alguma frequência à caligrafia que tive necessidade de reaprender para fazer

determinados registos escritos fora do contexto da pesquisa empírica, tais como a redacção de recados escritos que deixo às pessoas que asseguram a manutenção das tarefas domésticas da minha casa. Quer isto dizer que se tem tornado notório que o meu envolvimento nos procedimentos de pesquisa empírica, extravasa os limites das minhas actividades no campo da ciência para exercer influências sobre outros domínios da minha existência enquanto agente social.

Os relatos das interacções contextuais

Esta técnica, à qual inicialmente chamei *registo escrito das observações*, que depois alterei *para registo escrito das interacções* e finalmente para relato das interacções contextuais foi considerada até determinado momento da pesquisa como uma espécie de auxiliar das duas outras técnicas já descritas (esta postura pode verificar-se em Saramago, 2001). No entanto, esta técnica tem-me permitido recolher informações empíricas demasiado valiosas para ser considerada secundária relativamente às outras duas. Contudo, subsistiu durante algum tempo uma questão de filiação metodológica. Se a etnografia me servia de orientação em diversos aspectos desta pesquisa, existia na essência de tal método de trabalho, um princípio de observação passiva e de não interferência directa junto dos informantes encontrado, por exemplo, no modo de pesquisa de sociólogos como William Corsaro (1985, 1997) e Manuela Ferreira (2002a), que se distancia em alguma medida daquele que pratico no método de investigação empírica que aqui tenho vindo a apresentar.

A técnica que utilizo para a produção dos registos das interacções contextuais deriva de uma *atitude interventiva* junto dos observáveis, atitude essa que julgo ser característica transversal da minha pesquisa, conforme já referi anteriormente.

No registo das interacções contextuais observo determinada situação de interacção entre pares que considero digna de registo; ou

relato certo momento da minha própria interacção com as crianças. Esta técnica distingue-se daquelas que possuem um carácter estritamente etnográfico sobretudo pela atitude interventiva que caracteriza o meu modo de actuação no contexto de pesquisa. Parte significativa dos registos feitos por meio desta técnica derivam do estabelecimento de parcerias relevantes entre mim e as crianças do grupo em estudo, ou seja, em muitos dos registos de interacção contextual surjo como parceira de interacção das crianças, conforme se pode verificar em exemplos apresentados anteriormente e em alguns outros que vão surgir em momentos posteriores deste texto.

Estes registos foram anotados por tópicos e numa fase posterior contígua relatados com o maior detalhe possível em formato de processamento de texto.

A técnica *relatos das interacções contextuais* permitiu recolher um conjunto muito significativo de materiais empíricos que se revelaram de grande importância e elevada operacionalidade no domínio dos processos de fundamentação dos conhecimentos substantivos alcançados.

As informações empíricas produzidas

No contexto dos trabalhos de pesquisa empírica realizados para a elaboração desta dissertação, foram recolhidos 2.163 textos com ilustrações legendadas, de acordo com 21 temas de trabalho propostos às crianças, resultantes de 103 sessões de trabalho em salas de aulas. Os critérios de definição dos temas de trabalho desenvolvidos inspiraram-se em núcleos de atribuição de sentido segundo as perspectivas das crianças em articulação com os domínios de análise que os estudos realizados anteriormente permitiram apurar como relevantes.

Realizaram-se 25 entrevistas-conversa com um total de 38 crianças, destas 23 raparigas e 25 rapazes em 11 contextos espaciais distintos, das quais resultaram cerca de 7 horas de gravações magnéticas, equivalendo a aproximadamente 240 páginas de discurso

escrito processado electronicamente. Os amigos, os animais de estimação, as actividades lúdicas e os relacionamentos em contexto escolar e doméstico constituíram pontos de partida para abordar um conjunto de temas com significado no domínio dos processos de construção das identidades da infância.

Procederam-se ainda a 21 registos de interacções contextuais, cujo processamento de texto respeita a cerca de 30 páginas de discurso escrito.

As crianças como parceiras da pesquisa empírica

Torna-se importante, neste momento da reflexão, entender os observáveis não como *sujeitos* da pesquisa, no sentido passivo do termo, mas, e na qualidade de agentes sociais com plenas capacidades de protagonismo, verdadeiros parceiros com *intervenção activa e criativa* nos processos de pesquisa empírica que têm como objecto de estudo determinado(s) segmento(s) das suas existências e percursos enquanto agentes sociais. Julgo fundamental para os processos de pesquisa no domínio das ciências sociais, que os investigadores tenham plena consciência deste factor de influência e potencial fonte de enviesamento de resultados, se o seu alcance não for devidamente percebido e metodologicamente tido em conta. Em meu entender, considerar este aspecto torna-se tão relevante como não perder de vista que o investigador, no exercício do seu trabalho que é orientado pelas coordenadas do procedimento científico, jamais se consegue alhear completamente dos seus preconceitos e ideias de senso comum enquanto agente social que não pode deixar de ser.

Dos processos de interacção desenvolvidos num contexto de pesquisa empírica entre investigador e observáveis, sobretudo nos casos, como o deste estudo, que implicou um contacto prolongado com um grupo de crianças, resulta o estabelecimento de redes de sociabilidade que influenciam, de algum modo, o processo da pesquisa e que se

prolongam para além da sua conclusão temporal. E dizer isto não significa, na minha perspectiva, que o investigador tenha perdido capacidades no plano da isenção ou da imparcialidade, até onde as características destes requisitos científicos são conciliáveis com a natureza do agente social que existe em cada investigador.

A construção partilhada do método de pesquisa

Os informantes desempenharam um papel muito importante na vertente do aperfeiçoamento do método de pesquisa empírica utilizado nesta dissertação. Com efeito, a técnica dos textos com ilustrações legendadas, foi tomando forma a partir de respostas que determinadas crianças deram ao meu apelo para fazer uma ‘composição ou redacção’, nomes vulgarmente atribuídos aos textos feitos pelas crianças em contexto de 1º ciclo de escolaridade. Pude verificar que, em conjunto com o desenvolvimento escrito do tema proposto, algumas crianças elaboravam uma ilustração alusiva, à qual acrescentavam uma legenda, sendo que esta legenda continha, por vezes, e em si própria, informações adicionais relevantes que não haviam sido mencionadas no corpo do texto principal, conforme ilustra o exemplo apresentado de seguida.



Nota: A criança autora desta ilustração adicionou a frase: «*Sou eu a brincar com o homem aranha e a vê-lo na televisão.*»

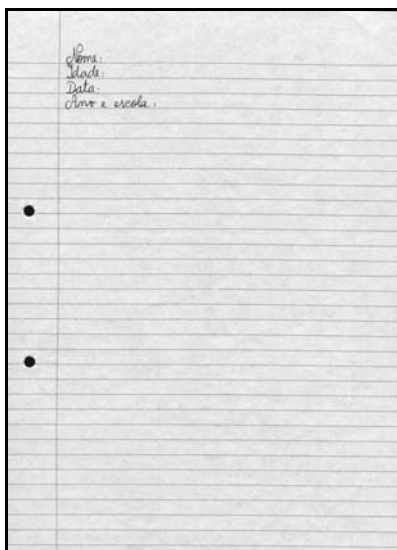
(Material empírico recolhido no contexto da elaboração da dissertação de mestrado, 1997)

Considere importante ser eu própria a fornecer as folhas de trabalho às crianças, por uma questão de uniformização mínima das condições iniciais de desenvolvimento da tarefa.

Das anteriores experiências de pesquisa empírica com crianças a frequentar diferentes níveis de escolaridade no contexto do 1º ciclo, tinha a orientação que os primeiros e segundos anos necessitavam de folhas de trabalho diferentes daquelas que se adequavam aos terceiros e quartos anos. Deste modo, as folhas com que iniciei este tipo de recolha de informações, eram formato A4 lisas e brancas para as crianças a frequentar os primeiros e segundos anos (folha A1) e formato A4 pautadas e furadas para as crianças ao nível dos terceiros e quartos anos do 1º ciclo de escolaridade (folha A2), como mostram as imagens seguintes.

A image of a blank A4 sheet of paper. In the top left corner, there are four lines of text with horizontal lines for writing: 'Nome: _____', 'Idade: _____ anos', 'Data: _____', and 'Ano e Escola: _____'. The rest of the page is empty.

Folha A1 (Tamanho original A4)

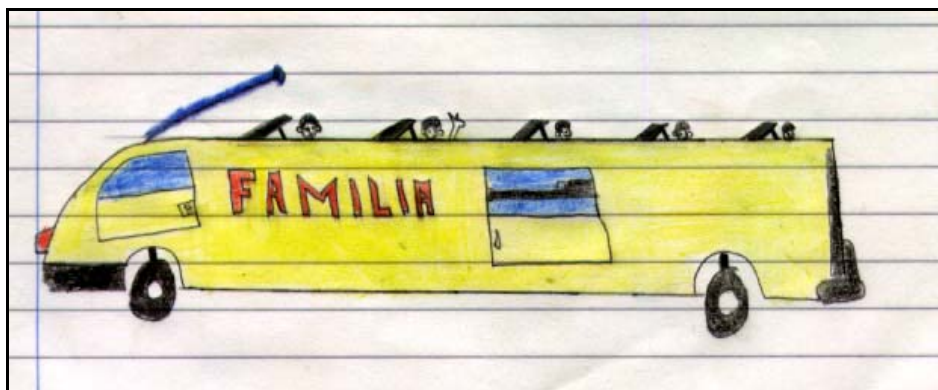


Folha A2 (Tamanho original A4)

Se a Folha A1 se mostrava bastante eficaz durante os primeiros meses de ingresso no 1º ciclo, onde as crianças apenas escrevem algumas palavras ou frases simples⁵⁰, o progresso das suas capacidades de expressão escrita tornava evidente a necessidade da existência de uma zona para redacção na folha de trabalho. Por outro lado, e de acordo com as diferenças médias de capacidades das crianças a frequentar os dois primeiros anos (1º e 2º anos) e os dois segundos anos (3º e 4º anos) do 1º ciclo, estas últimas tendiam a redigir textos mais longos comparativamente às primeiras.

Relativamente à folha que designei por A2, verifiquei inconveniências em que o campo destinado à ilustração fosse pautado, não apenas porque limitava, de certa forma, o contexto de elaboração dos desenhos, como tornava algo inestética a digitalização e apresentação gráfica desses mesmos desenhos, que surgiam sistematicamente com um fundo às riscas horizontais do qual se mostra um exemplo na imagem seguinte.

⁵⁰ À excepção dos casos onde se verificava existência de necessidades educativas especiais.

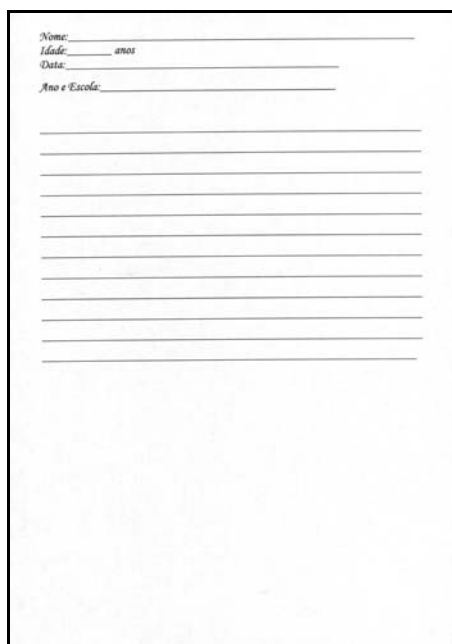


(Saramago, 1999:49)

Através de uma observação cuidada dos modos como as crianças utilizavam e se apropriavam das folhas de trabalho que lhes fornecia, e também de várias trocas de impressões e registo de comentários feitos acerca do seu formato, fui podendo efectuar aperfeiçoamentos sucessivos, de modo a fomentar o mais possível a sua acessibilidade junto dos utilizadores (ver imagens Folha B1 e Folha B2 que surgem seguidamente).

Nome: _____
Idade: _____ anos
Data: _____

Folha B1 (tamanho original A4) – Adaptada aos 1^{os} e 2^{os} anos do 1^o ciclo



Folha B2 (tamanho original A4) – Adaptada aos 3^{os} e 4^{os} anos do 1^o ciclo

Há ainda a salientar que o conteúdo de alguns trabalhos elaborados pelas crianças segundo a técnica dos textos com ilustrações legendadas, assim como diversos testemunhos dados nas entrevistas-conversa significaram fontes valiosas para a (re)formulação de assuntos de trabalho e de núcleos temáticos a desenvolver nas entrevistas-conversa.

O regresso aos informantes

No decorrer do processo de recolha de informações empíricas para este trabalho, recorri à análise preliminar desses materiais. Este procedimento consiste numa análise do material empírico recolhido que é desenvolvida durante o próprio processo de recolha. Possibilita eventuais necessidades de reajustamento do método utilizado, de modo a procurar obter uma aproximação mais correcta possível ao objecto em estudo. Um trabalho desta natureza tem como vantagem principal o facto de permitir o que se pode chamar o *confronto dos informantes com os seus próprios testemunhos e com os testemunhos dos seus pares*, de modo a que as

crianças possam *actuar como agentes participativos na construção dos esquemas interpretativos dos seus testemunhos*. Vejamos de que modo se desenvolve este método. Em determinadas situações, torna-se possível proceder à análise preliminar e ao confronto com os informantes no próprio momento da produção das informações empíricas, sobretudo no caso das entrevistas singulares e por vezes mesmo relativamente aos textos com ilustrações legendadas. As interrogações pontuais que me surgiram acerca do significado de determinado detalhe dos testemunhos das crianças puderam ser esclarecidas no próprio momento da sua produção. Por exemplo, no caso dos textos com ilustrações legendadas, se o significado de determinada parte do texto, aspecto concreto da ilustração ou da sua legenda não se afiguravam claros, ou suscitavam quaisquer tipo de dúvidas ou interrogações que conseguia definir naquele contexto, procurava incentivar a(s) criança(s) em causa a fornecer uma explicação mais detalhada sobre o seu trabalho. Por vezes, os motivos apresentados pelas crianças para justificar determinado aspecto dos seus trabalhos, diferiam daqueles que provavelmente eu utilizaria para proceder à interpretação sociológica daquele material.

Segundo Leena Alanen (1994:41) verifica-se a existência de uma contradição epistemológica ainda por resolver entre a intenção de produzir uma sociologia do ponto de vista da infância e o facto de que os seus produtores têm necessariamente formas distintas de conhecer, viver, experimentar e actuar no mundo social. Na minha opinião é, no entanto, possível contornar esta questão fazendo uso de um conjunto de técnicas baseadas naquilo a que chamei de uma forma genérica o *regresso aos informantes*.

Quando não se afigurou possível fazer o regresso aos informantes no próprio momento de produção das informações, por exemplo nas situações de recolha de um conjunto denso de informações, a análise preliminar foi feita em momento posterior contíguo, já que o conjunto dos factores da interacção contextual desenvolvidos neste processo estavam mais presentes na minha memória. Sempre que considere importante

aprofundar determinado aspecto das informações recolhidas, procurei criar oportunidades posteriores de confronto da(s) criança(s) com as informações produzidas por elas próprias ou pelos pares. Se por vezes acontecia que algumas respondiam simplesmente “Não sei”, quando lhes perguntava, por exemplo “Por que é que achas que há meninos e/ou meninas que dizem/acham...?”, outras situações surgiram em que a explicação avançada pelas crianças contribuiu, de modo significativo, para alargar os horizontes dos caminhos de interpretação sociológica sobre os assuntos em causa.

É claro que não se trata de substituir uma análise baseada no rigor das metodologias da ciência por uma outra em que são as opiniões das crianças a produzir as conclusões finais; trata-se, sim, de desenvolver uma segunda oportunidade de confronto dos observáveis com os testemunhos produzidos, método que revelou significativa utilidade neste trabalho de pesquisa. Baker e Hinton (1999) referem que os contextos de pesquisa empírica onde se registam participações relevantes por parte dos observáveis tendem a permitir parcerias válidas entre os investigadores e as comunidades de informantes e a produzir efeitos positivos no incremento da qualidade dos resultados obtidos.

A análise preliminar dos materiais recolhidos tornou-se também fundamental no caso dos textos com ilustrações legendadas para avaliar se a definição do tema de trabalho, elaborado para estimular as crianças a desenvolver determinado assunto concreto, se mostrava ou não, satisfatoriamente eficaz. Em caso negativo, houve que proceder a uma nova definição do tema, tentando-se que este fosse ao encontro dos objectivos pretendidos. Vejamos um exemplo ilustrativo:

— Pretendia trabalhar com as crianças o assunto das suas representações acerca dos elementos pertencentes à etnia cigana, o grupo menos inserido socialmente no contexto quotidiano das crianças do grupo alvo. Este tema, tal como todos os outros, foi delineado com base em anteriores testemunhos recolhidos que sugeriam tratar-se de um assunto significativo para as crianças e portanto, interessante para esta

pesquisa. Em diversas oportunidades tive a possibilidade de testemunhar que muitas crianças tendiam a associar os indivíduos de origem cigana a estereótipos negativos; registei ainda um caso de uma criança pertencente ao grupo observacional que lidava com alguns problemas de inserção no grupo de colegas de turma e à qual muitos pares chamavam ‘o cigano’ apesar da criança em questão não ser proveniente desta etnia⁵¹.

Para desenvolver este assunto com as crianças, por meio dos textos com ilustração legendada, considerei que seria menos directivo não propor o assunto “O que eu penso sobre os ciganos”, mas antes, o tema “As pessoas que fazem mal às outras”, uma vez que havia recolhido diversos testemunhos que relacionavam os ciganos com determinados tipos de violência, assalto e coacção física e/ou psicológica. No entanto, o tema formulado deste modo conduziu as crianças a falar de outras situações sociais. Muitos referiam-se aos toxicodependentes e aos assaltantes, mas sem quase nunca os identificarem com elementos pertencentes à etnia cigana. Surgiu-me aqui a grande interrogação de saber se aquelas pessoas de quem falavam as crianças seriam também, ou não, pertencentes à etnia cigana. Face a esta dúvida, considerei necessário reformular o tema de trabalho, que assumiu a designação directa: “O que eu penso sobre os ciganos”. De salientar que os resultados obtidos posteriormente diferiram em grande medida daqueles que consegui recolher antes da reformulação do tema.

A técnica do regresso aos informantes permitiu ainda desmistificar, até certo ponto, determinadas formas de interpretação de documentos produzidos pelas crianças que se tornaram comuns em campos científicos como a psicologia, por exemplo. Vejamos o testemunho que surge de seguida.

«Quando a Rafaela me passou para as mãos o trabalho que fizera, não pude deixar de notar que tinha pintado a cara da sua mãe de preto,

⁵¹ No capítulo VII deste texto faço referência a esta temática.

sem quaisquer expressões. Discretamente, procurei indagar junto do professor se existiam indícios de qualquer situação familiar contextual que pudesse justificar este facto. Este respondeu-me que era a mãe da Rafaela quem a acompanhava todos os dias de manhã à escola e que parecia existir uma relação de afectividade muito significativa entre ambas. Resolvi questionar a própria Rafaela acerca dos motivos porque tinha desenhado a mãe daquela forma, tendo ela respondido de modo algo hesitante: ‘Enganei-me a fazer a boca e os olhos... e estava a desenhar a marcador, por isso não podia apagar... e pinte com preto para tapar’.»

(Excerto do relatório de pesquisa empírica do Projecto Família, Novembro de 1997)

Acerca da utilização da cor preta nas ilustrações feitas por crianças, escreve Nicole Bédard: “O preto representa de facto o inconsciente, aquilo que não se vê (...). Em determinados momentos, o preto será acompanhado pelo azul. Pode fazer-se a avaliação de uma criança depressiva que tem um lado derrotista.” (Bédard, 2000, 31-32). A interpretação anterior não é corroborada pelo testemunho apresentado. No caso em presença a criança recorreu à cor preta na tentativa de dissimular um aspecto do desenho que não ficou concretizado da forma que desejava. O preto afigurou-se a cor mais eficaz para o objectivo de cobrir as utilizadas anteriormente, não se vislumbrando nesta atitude qualquer conotação com os domínios do não-consciente.

A ética na pesquisa empírica com crianças

O reposicionamento das crianças no âmbito do novo paradigma dos estudos sobre a infância tem vindo a fazer despontar um conjunto de questões do foro ético (Alderson, 1995, 2000; Eder e Corsaro, 1999). Mais recentemente, o desenvolvimento das questões da ética na

pesquisa empírica com crianças tem conduzido a que estes informantes sejam reposicionados como co-investigadores, num contexto onde a sua participação nos processos de pesquisa é entendido como plenamente activo e interventivo (Alderson, 2000).

O despontar das questões da ética na pesquisa empírica com crianças deriva dos processos de reconhecimento destas enquanto agentes sociais de pleno direito. As (re)orientações teóricas através das quais as ciências sociais têm vindo a reposicionar no seu seio a infância e as crianças fazem emergir implicações éticas. Considerando as crianças como agentes sociais assiste-se ao despontar de novos dilemas éticos para os investigadores da área (Christensen e Prout, 2002:478). Na qualidade de agentes sociais, o estatuto das crianças dentro das ciências sociais altera-se significativamente, contribuindo para o enfraquecimento de pressupostos clássicos acerca das posições de subordinação do grupo social da infância no contexto das sociedades. Reconhecer que as crianças possuem capacidades de produzir testemunhos relevantes sobre domínios de onde, em termos das posturas científicas clássicas, sempre se encontraram excluídas, significa complexidades acrescidas para os processos de pesquisa, visto que há a considerar um novo conjunto de relações sociais no contexto. Quer isto dizer que, no domínio científico, as crianças passam a ser consideradas como detentoras de um conjunto legítimo de interesses, perspectivas e expectativas que adquirem conexões com as posturas de outros agentes sociais com os quais interagem quotidianamente, tais como os pais, os professores e os investigadores (Christensen e Prout, 2002:482).

As questões da ética constituíram parte integrante e significativa do conjunto das preocupações que nortearam os pressupostos de desenvolvimento da pesquisa empírica que esteve na origem desta dissertação, conforme faço referência no ponto seguinte.

Princípios éticos do método interventivo

O método de pesquisa empírica que utilizei no contexto desta dissertação norteou-se por três princípios éticos de base: *transparência*, *inclusão* e *relevância das tarefas*. Seguidamente vou passar à caracterização de cada um dos três princípios enunciados.

O *princípio da transparência* baseou-se numa postura face aos observáveis predisposta a responder a questões acerca da minha identidade enquanto agente social, dos motivos da minha presença e dos objectivos do meu trabalho. Ao longo do processo de pesquisa empírica pude registar interrogações e observações diversas por parte das crianças. Uma análise dos seus conteúdos, permitiram, distinguir duas categorias:

- As questões/observações comigo relacionadas enquanto agente social;
- As questões/observações relativas ao meu trabalho;

Na primeira categoria registei perguntas sobre a minha idade, estado civil (vulgarmente sob a forma da questão “Tens namorado?”), nome completo, local da minha residência e determinadas características da minha habitação; o que eram “as pintas” que tinha na cara⁵² e observações muito diversas acerca da minha aparência, tais como, “*Gosto muito da tua t-shirt!*” “*Mudaste de penteado!*” “*Trazes o mesmo casaco que da última vez!*”. Nesta categoria e sobretudo da parte das crianças pertencentes aos grupos de observação aqui designados por A1 e A2, surgiram algumas situações relativas ao processo da minha gravidez que, de forma inesperada para mim, se tornou num motivo frequente de contextos de interacção com as crianças, conforme ilustram os exemplos seguintes.

«*Por que é que tens uma parte de tecido nas calças? Perguntou a Diana, referindo-se às minhas ‘calças de mamã’.*

⁵² A minha pigmentação facial caracteriza-se por ter o que vulgarmente se designa como *sardas*.

“É para poder alargar as calças à medida que a barriga vai crescendo”, comecei a explicar a ela e à Mónica que estava sentada ao lado e também muito interessada no assunto. “As calças têm aqui um elástico que se vai ajustando ao tamanho da barriga, vês?”, disse eu mostrando-o.

Ambas pareceram muito satisfeitas com esta explicação, porque, provavelmente, era a primeira vez que estavam a ter contacto com um ‘vestuário de mamã’.»

(Excerto de Registo de Interação Contextual, Diana e Mónica, ambas com 9 anos de idade, Grupo A1, Setembro de 2001)

«Saber qual seria o sexo do meu bebé que ia nascer tornou-se numa espécie de jogo de rivalidades entre o grupo dos rapazes e o grupo das raparigas desta turma, que aguardavam com ansiedade por esta notícia. Logo que um grupo de três raparigas da turma me avistou na zona de recreio da escola, correu na minha direcção a perguntar se já sabia. “Já”, disse eu. “É uma menina.” Aconteceu uma explosão de alegria imediata no grupo, como muito gritos de vitória e de contentamento. Pouco depois, quase todas as raparigas da turma se tinham juntado à minha volta para confirmar a notícia. Alguém correu a dizer aos rapazes. Alguns destes apareceram querendo também confirmar a notícia e parecendo desapontados com a novidade. Logo depois quase todas as raparigas começaram a gritar em coro “É uma menina! É uma menina!...” Esta gritaria tinha como objectivo por um lado comemorar a ‘vitória’ das raparigas e por outro incomodar os rapazes que saíam obviamente perdedores deste jogo.»

(Excerto de Registo de Interação Contextual, Grupo A2, Outubro de 2001)

Na segunda categoria (questões/observações relativas ao meu trabalho) incluíram-se perguntas como: qual a minha profissão; os motivos de estar ali (na sala de aulas com eles); durante quanto tempo

iria acompanhá-los; quando viria a próxima vez; qual a periodicidade com que ia trabalhar com o grupo (a que dia da semana e em que horário); que destino daria aos trabalhos feitos por eles e por que razões não ficavam estes arquivados na pasta das actividades do ano lectivo, tal como os restantes que faziam na escola. A todas estas perguntas e observações procurei mostrar constantemente uma atitude de disponibilidade e transparência, respondendo das formas que considerei em cada momento mais adequadas de modo a fazer-me entender.

Surgiram dúvidas acerca da forma como proceder enquanto investigadora, face às situações descritas. Aqui, penso que as anteriores experiências de trabalho de pesquisa empírica com crianças me forneceram determinadas linhas de orientação que, mediante cada situação concreta, ia misturando com doses variáveis de bom senso e improviso, retirando, dos resultados, pistas para procedimentos futuros.

O *princípio da inclusão* relacionou-se com uma postura que teve como objectivo a inclusão de todas as crianças do grupo nas actividades desenvolvidas. Refiro-me aos casos de necessidades educativas especiais, para os quais a técnica dos textos com ilustrações legendadas não se encontra particularmente adaptada, conforme tive já oportunidade de fazer referência em momento anterior deste texto. Ainda assim, e também por uma questão de reforço positivo de integração destas crianças, fiz questão que participassem. De salientar que estes casos envolveram um acompanhamento mais assíduo e intenso, uma vez que, algumas destas crianças não possuíam competências cognitivas suficientes para redigir o texto de modo perceptível. Dependendo do seu nível de aprendizagem, tentavam escrever algumas palavras na folha de trabalho, às quais eu, face às explicações da criança, adicionava informações de modo a tornar mais claro o discurso. Nos casos em que a expressão escrita se mostrava uma tarefa muito difícil de cumprir, por vezes mesmo embaraçosa, porque a criança em causa era confrontada com uma situação onde expunha as suas necessidades educativas especiais, eu procedia a um exercício ao qual se poderá chamar em

linguagem de actividades escolares, “ditado”, já que estas crianças construíam verbalmente as frases e eu registava-as no papel, numa caligrafia perceptível para elas, para que pudessem corrigir palavras ou expressões, no texto cuja orientação estava a ser feita pelas próprias. Pude registar casos onde as crianças faziam questão de colocar vírgulas e/ou pontos finais em locais do texto cujo sentido gramatical era inexistente; outras chamavam-me a atenção para que não tinha escrito a palavra da forma como a haviam soletrado, nos casos onde eu detectava erro ortográfico. A princípio hesitei acerca da postura mais adequada a desenvolver nestes casos. Aquela que me surgia mais instintivamente era a atitude de procurar justificar a razão do meu procedimento, ou seja, dito por outras palavras, a atitude de me colocar no papel de professora. Contudo, tendo em conta o contexto de desenvolvimento destas actividades, todas as crianças que levavam a cabo estes trabalhos pelos seus próprios meios, compunham os textos da forma que consideravam mais correcta, sendo que muitos destes continham incorrecções ortográficas e/ou gramaticais⁵³. Considerei, portanto, que a atitude mais correcta do ponto de vista do *princípio da inclusão* seria fazer o registo fiel do que me era transmitido pelas crianças em causa, ainda que, em alguns casos, tivesse necessidade de fazer registos adicionais posteriores, de modo a poder retirar algum sentido de determinadas passagens de alguns dos textos. De salientar também que, mesmo em casos de crianças sem registo de necessidades educativas especiais, não raras vezes solicitava ajuda ao autor na decifração de determinada(s) palavra(s) ou frase(s), que, devido a incorrecções ortográficas, gramaticais e/ou formas de caligrafia, me impediam de compreender o que estava escrito. Este procedimento foi conduzido com a preocupação de não atribuir relevância negativa a estas fragilidades pontuais do trabalho das crianças.

⁵³ Visto que o(a) professor(a) da turma não tinha intervenção directa nestas actividades, os textos não eram corrigidos, como habitualmente. Eu apenas auxiliava as crianças que solicitavam a minha ajuda na redacção de palavras ou expressões pontuais.

Numa pesquisa de carácter longitudinal como a presente, tornou-se difícil impedir que uma certa rotina se instalasse nas actividades em sala de aulas com as crianças. Afinal, a minha presença tinha um dia da semana e um tempo de duração definidos, o formato da actividade era constante, apenas sendo diversificado o tema de trabalho. Com o decorrer dos meses e dos anos⁵⁴, as questões e as dúvidas foram-se dissipando muito nitidamente, uma vez que as crianças começaram a dominar progressivamente as instruções gerais para desenvolvimento das actividades. Contudo, cada novo tema suscitava um conjunto de interrogações específicas, que significavam a oportunidade para fazer uma espécie de “*brainstorming*” de conjunto (Mayall, 1994:10) acerca dos possíveis desenvolvimentos a dar ao assunto proposto, onde o meu papel era estimular o surgimento de pistas de reflexão, esforçando-me por não fornecer nenhuma instrução ou sugestão que pudesse influenciar ou enviesar os conteúdos dos trabalhos, conforme já descrevi.

Procurei ainda sublinhar frequentemente o *princípio da relevância das tarefas* para o meu trabalho de pesquisa. Esta estratégia consistia em argumentar que, se cada uma das crianças se empenhasse em fazer o trabalho proposto da melhor forma possível, também eu poderia fazer o meu próprio trabalho com melhores resultados. Por vezes surgiam situações em que algumas crianças redigiam um texto com duas ou três frases apenas, argumentando que não tinham mais nada a acrescentar acerca do assunto proposto. Com base no que haviam escrito, sugeria então que desenvolvessem determinado(s) aspecto(s), fornecendo informações adicionais que se revelavam frequentemente de grande utilidade na interpretação posterior do testemunho.

“Se faz favor” e “Obrigada” foram expressões que utilizei frequentemente em conjunto com as instruções, esclarecimentos e recolha dos trabalhos feitos pelas crianças, no sentido de enfatizar a

⁵⁴ Relembro que acompanhei dois grupos, ou seja, cerca de 50 crianças durante quatro anos lectivos (do 1º ao 4º ano); igual número durante três anos escolares (2º, 3º e 4º) assim como dois grupos ao longo de dois anos lectivos (3º e 4º).

importância das suas prestações. No decurso dos anos lectivos, e de acordo com os avanços da aprendizagem, foi minha preocupação salientar positivamente os progressos individuais de cada criança, no aperfeiçoamento da caligrafia ou nos detalhes da ilustração, por exemplo. Esta atitude pareceu-me estimular a predisposição das crianças para participar nas actividades propostas.

A pesquisa empírica com crianças: considerações finais

O trabalho de pesquisa empírica junto de observáveis com características particulares como são as crianças conduz à necessidade de repensar as formas de construção e aplicação das metodologias empíricas clássicas da sociologia. Se o novo paradigma da sociologia da infância se depara com a necessidade de estabelecer rupturas com parte dos “velhos paradigmas teóricos”, edificando novas linhas de orientação, também se confronta com a importância de repensar e reconstruir métodos de pesquisa empírica suficientemente consentâneos com uma postura científica capaz de produzir níveis de conhecimento explicativo derivados de uma análise sociológica construída tendo em conta as perspectivas destes informantes. Assim, o novo paradigma dos estudos sobre a infância depara-se com a necessidade de legitimação das crianças enquanto agentes sociais aptos a fornecer perspectivas competentes acerca das suas experiências e percepções sociais. Parafraseando William Corsaro: “As crianças são as melhores fontes para entender a infância.” (Corsaro, 1997:103).

TERCEIRA PARTE
CRIANÇAS, PROTAGONISMO E IDENTIDADES SOCIAIS

CAPÍTULO VI

PROCURANDO MAPEAR AS IDENTIDADES DA INFÂNCIA

Conforme tive já oportunidade de fazer referência em momentos anteriores deste texto, o estudo que aqui se apresenta resulta de um percurso de investigação académica que teve início no 3º ano da licenciatura em sociologia, num contexto de produção pouco favorecido pelas dificuldades de acesso a produções científicas internacionais paralelas. Como objectivo de fundo definiu-se a intenção de fundamentar a validade da construção sociológica do conceito de criança(s) enquanto agente(s) social(ais) de plenos direitos, assim como afirmar a infância enquanto grupo social específico. Neste capítulo vou procurar reconstituir os principais contributos substantivos alcançados nos estudos anteriores, assim como caracterizar as estratégias de construção do conhecimento analítico utilizadas, abordando tanto os aspectos de continuidade, como os processos de reformulação desenvolvidos neste domínio.

Principais contributos substantivos anteriores

O meu primeiro exercício de pesquisa junto do grupo social da infância (Saramago,1993) teve como objectivo a análise do modo como as actividades lúdicas podem ser interpretadas no âmbito das estratégias de construção e manifestação das identidades (Costa, 1984, 1992; Pinto, 1991) das crianças. Destacou-se a relevância do conceito de alteridade (Conde, 1990; Lima, 1986; Tajfel, 1978), por meio da produção e estabelecimento de fronteiras, mais ou menos duráveis e consolidadas entre o «nós», ou seja o(s) grupo(s) cuja afirmação de pertença é reforçada pelos agentes em causa, por contraste ao «eles», isto é, a definição de grupos pela afirmação da demarcação de pertença pelos agentes. Neste âmbito foram traçados dois eixos significativos de alteridades: um de carácter intergrupar - as crianças e os adultos; outro de natureza intragrupal: as raparigas e os rapazes. As assimetrias dos

contextos sócio-espaciais de inserção das crianças, operacionalizadas por meio do estudo comparativo de grupos inseridos em meio rural e em meio urbano, revelou distinções nas formas de apropriação dos espaços físicos, assim como assimetrias nos modos de interpretação e construção das actividades lúdicas. Se as crianças inseridas em ambientes urbanos mostraram tendência para valorizar a prática de actividades lúdicas em espaços de amplas dimensões espaciais e em contacto com elementos da natureza, como as árvores, as flores e a relva, por outro lado as crianças provenientes de meios rurais verbalizaram a importância atribuída às brincadeiras desenvolvidas com equipamentos lúdicos usualmente presentes nas zonas de recreio, como por exemplo escorregas e balouços (Saramago, 1993).

A multiplicidade de características presentes nos processos de desenvolvimento das actividades lúdicas observadas, conduziram à sua caracterização como proporcionando às crianças oportunidades de expressão dos seus mundos sociais vividos e de manifestação social de segmentos específicos das suas existências sociais quotidianas. Verificou-se, deste modo, a validade da análise interpretativa das actividades lúdicas no domínio das estratégias de produção e afirmação das identidades pelas crianças.

No seguimento das conclusões alcançadas por meio deste estudo, foi desenvolvido o projecto de trabalhos para elaboração da dissertação de licenciatura (Saramago, 1994). De cunho marcadamente relacional e interactivo (Costa, 1984, 1992; Pinto, 1991), a forma de análise às identidades das crianças centrou-se nos mecanismos de interacção desenvolvidos nos diversos contextos sociais onde se foram encontrando inseridos os grupos de pares da infância, tendo-se definido como principal contexto observacional a Escola Primária⁵⁵ (Costa e Machado, 1987; Benavente, Costa, Machado e Neves, 1987). Este estudo baseou-se

²⁸ Refiro-me à designação deste nível de ensino à data de produção da pesquisa em causa e que corresponde, na nomenclatura actualmente em vigor, ao 1º ciclo do ensino básico, compreendido entre o 1º e o 4º ano de escolaridade.

sobretudo em vertentes analíticas construídas à posteriori e inspiradas em categorias distintivas sublinhadas pelas próprias crianças no contexto das produções de sentido desenvolvidas no âmbito dos seus universos sociais específicos. Numa linha de continuidade com as dinâmicas de produção social de sentido presentes nos processos de definição de alteridades sociais (Conde, 1990; Lima, 1986; Tajfel, 1978), definiram-se importantes dimensões configuradoras dos mecanismos de interpretação das crianças acerca do universo dos adultos.

Nas dinâmicas dos processos de atribuição e caracterização valorativa das crianças relativamente aos adultos, os atributos de caracterização com conotação valorativa surgiram associados a referências a esferas concretas de interacção quotidiana, predominantemente marcadas pelos contextos familiares domésticos. Neste domínio, e na senda dos mecanismos de definição de coordenadas de percepção acerca das alteridades sociais produzidos pelas crianças, deu-se conta da construção de núcleos identitários da infância produzidos por referência a domínios exterior ao grupo e associado à construção de alteridades sociais relativamente ao grupo dos adultos. As localizações na escala etária, as dimensões dos corpos físicos, as práticas socialmente permitidas e interditas e a conotação das crianças com os universos da aprendizagem escolar e das actividades lúdicas, por contraste à percepção dos adultos associados ao mercado de trabalho, destacaram-se como os principais vectores utilizados pelas crianças para definir alteridades entre o grupo social da infância e o grupo dos adultos.

Uma abordagem acerca de alguns dos contornos de desenvolvimento das relações de poder entre as crianças e os adultos, permitiu perspectivar o poder como um conceito multifacetado no âmbito das lógicas de produção social de sentido das crianças, onde, mais uma vez, os modos segundo os quais os mecanismos de percepção social das crianças constróem as experiências práticas e quotidianas dos exercícios de poder surgem influenciadas pelas características dos parceiros de interacção com autoridade reconhecida pelos elementos do grupo social

da infância. Ficou latente a manifestação de uma certa posição de subordinação face a parceiros de interacção mais velhos, domínio onde as referências aos pais surgiram com alguma frequência.

Contudo, foi possível verificar a existência de um conjunto articulado de estratégias de construção de margens de autonomia face às fontes de poder reconhecidas como legítimas pelas crianças. Tratam-se de núcleos concretos de actuação social das crianças, baseados na subversão dissimulada da ordem e das regras instituídas pelos detentores do poder (Saramago, 1994). Tais actuações tendem a definir determinadas margens quotidianas de distanciamento face aos efeitos concretos derivados das capacidades e exercícios de dominação por parte dos agentes percebidos pelos elementos do grupo da infância como detentores de autoridade. Verificou-se que tal processo de distanciamento pode ser entendido como uma estratégia articulada de subversão orientada por normas específicas de percepção, classificação e construção da realidade social. Esta contraposição face às fontes de poder caracteriza-se por um mecanismo gradativo de afirmação social face aos adultos.

Tornou-se possível distinguir conjuntos de recursos simbólicos utilizados pelas crianças com o objectivo de produzir núcleos de acção onde estas colocam em prática determinados esquemas de produção de sentido derivados dos seus padrões de referência relativamente à autonomia social. Estes núcleos de acção assim constituídos são empregues na orientação de contextos localizados das suas vidas quotidianas. Neste domínio identificaram-se as estratégias da negociação verbal e da pressão (ou “chantagem”) psicológica como orientadas para o alcance de autonomia face ao poder dos adultos, por parte das crianças (Saramago, 1994). Verificou-se também que as actividades lúdicas da infância são apropriadas pelas crianças de forma a produzir e estimular mecanismos que investem na desvalorização das competências dos adultos nesta esfera, actuando no sentido do reforço das estratégias de

construção de margens de autonomia social pelos elementos do grupo social da infância (Saramago, 1994).

No âmbito do desenvolvimento das actividades lúdicas das crianças e na sequência das conclusões alcançadas pelo estudo anteriormente realizado (Saramago, 1993), adquiriu particular relevância a dimensão dos geradores práticos das práticas sociais no contexto dos processos de produção de sentido social da infância. No seguimento desta ideia, as actividades lúdicas surgem conotadas pelas crianças como um saber fundamentalmente prático, constituído por experiências práticas, transmissíveis apenas pela via da demonstração empírica, adquirindo sentido considerar a existência concreta de uma cultura lúdica específica do grupo social da infância (Saramago, 1994).

As dimensões configuradoras das interacções da infância entre géneros sexuais revelaram-se um segmento de análise a considerar no domínio da abordagem às identidades sociais das crianças. A configuração das distancias sociais de género definidas pelas crianças actuaram simultaneamente no sentido de produzir núcleos de aproximação entre sujeitos do mesmo género no contexto dos processos socialmente dinâmicos de produção e definição de alteridades sociais. Como um forte núcleo de ancoragem das identidades masculinas da infância surgiu o futebol enquanto espectáculo e prática desportiva com o qual os rapazes manifestam declaradas afinidades e as raparigas se demarcam. Dos atributos utilizados pelos rapazes para caracterização dos seus pares do género feminino, destaca-se a importância valorativa atribuída a determinadas características físicas, como por exemplo os cabelos e os olhos (Saramago, 1994), assumindo aqui alguma relevância os contornos das imagens femininas socialmente estereotipadas. No domínio do desenvolvimento de interacções entre géneros verificou-se que o ambiente escolar surge como o contexto de localização sócio-espacial predominante nas experiências sociais quotidianas dos elementos do grupo social da infância.

Relativamente às assimetrias derivadas de contextos sócio-económicos distintos, verificou-se que as aspirações sócio-profissionais futuras verbalizadas pelas crianças surgem influenciadas quer pelos contextos mais vastos de inserção social das crianças, quer pelas condições sociais mais específicas das respectivas famílias de origem. O grau de qualificação das profissões aspiradas pelos elementos do grupo da infância surgiu em relação de proximidade com o seu nível sócio-económico de enquadramento familiar. Verificou-se que as limitações e fragilidades dos recursos socialmente disponíveis na famílias de origem das crianças estimularam a incorporação destas condições sociais de existência em mecanismos geradores de aspirações profissionais igualmente limitadas por parte dessas mesmas crianças, como por exemplo empregada de escritório, camionista, pedreiro e cabeleireira (Saramago, 1994:87 e 88). Por outro lado, as crianças provenientes de enquadramentos familiares de origem onde se registou determinado grau de investimento escolar e/ou formação profissional nas actividades profissionais dos membros adultos da família, produziram representações sobre as suas perspectivas de vida futuras baseadas em sistemas de disposições geradores de aspirações profissionais mais elevadas, como por exemplo advogado, professor(a), veterinária, médica e futebolista (Saramago, 1994:90 e 91).

Verificou-se que a valorização dos conteúdos da cultura veiculada pela escola surgiu fortemente enraizada nos testemunhos das crianças, mesmo nos casos onde o meio social de inserção se ligava mais directamente às culturas relacionadas com saberes de cunho prático, onde são estimuladas e empregues com maior frequência as apetências e destrezas físicas e nomeadamente manuais, relativamente às capacidades intelectuais. As crianças relacionaram o acesso a competências derivadas da frequência da aprendizagem escolar à forma legítima de aceder a saberes e conhecimentos percebidos como fundamentais quer para as existências presentes, quer para os seus percursos de vida futura. As crianças associaram a valorização do

sucesso na aprendizagem escolar à definição das assimetrias de competências, processo que actuou no sentido da construção de aproximações e distâncias no âmbito dos grupos de pares, de acordo com o nível específico de conhecimentos e apetências adquiridos. Deste modo, foi possível verificar que as lógicas de produção de sentido social veiculadas pelo sistema escolar assumem um lugar importante nos mecanismos de construção das identidades das crianças (Saramago, 1994).

Na sequência de uma análise das conclusões obtidas por meio dos trabalhos anteriores, considerou-se fundamental contextualizar os espaços domésticos no âmbito das identidades da infância, objecto de estudo que orientou a dissertação de mestrado (Saramago, 1999). Como enquadramentos conceptuais de fundo consolidou-se a demarcação face aos domínios tradicionais de análise, onde as crianças eram entendidas como meros sujeitos passivos do processo de socialização, dando lugar a um contexto analítico onde se reconhece às mesmas um papel fundamental nos mecanismos de produção social das suas próprias identidades (Berger e Berger, 1991; Mackay, 1991; Waksler, 1991b). Afirmou-se também a legitimidade da infância enquanto segmento da trajectória social dos agentes, tão válido, do ponto de vista da produção sociológica de sentido, como outros segmentos do percurso social dos actores, caracterizado por núcleos específicos de relações inter e intragrúpis protagonizadas por agentes capazes de intervir socialmente através da autonomia que lhes é conferida pela própria experiência social (Corsaro, 1985, 1997; Qvortrup et al., 1994; Waksler, 1991; Mayall, 1994; James e Prout, 1997; Dubet, 1996). Na senda de uma atitude de ruptura com uma concepção clássica das construções sociais, procurou-se incidir sobre os domínios de interacção desenvolvidos nas esferas domésticas quotidianas, não institucionalmente definidas, mas reconhecidas como relevantes segundo o ponto de vista das crianças, entendendo-se os espaços familiares domésticos enquanto dimensões de acção organizada

e como palco de trocas negociadas de poder (Friedberg, 1993; Ahrne, 1990).

A análise dos materiais empíricos recolhidos no âmbito do estudo em referência permitiu verificar que a família surge como um matizado complexo que mostra o modo multifacetado segundo o qual os elementos do grupo social da infância constróem representações acerca dos diversos aspectos que constituem os seus espaços domésticos quotidianos. Os estatutos da mãe e do pai na perspectiva das crianças assumiram contornos diversos. A figura da *“mãe que deu à luz”* surgiu como a mais emblemática das características apontadas em comum por raparigas e rapazes relativamente à progenitora. O ênfase atribuído à mãe no contexto do processo biológico da maternidade não encontrou paralelo nas concepções acerca do pai, já que as crianças atribuíram especial relevo ao processo de desenvolvimento do feto no interior do corpo da mãe e ao momento do parto, parecendo minimizar o momento da concepção. Relativamente às representações comuns sobre o pai, destacou-se a figura do *“pai parceiro das actividades lúdicas”*. A presença do pai nos momentos de brincadeiras foi referida, quer por rapazes, quer por raparigas, de um modo sem paralelo relativamente à mãe, provável manifestação de que, no processo de divisão das tarefas domésticas, estas crianças percepcionavam a mãe numa posição desfavorecida relativamente ao pai que dispõe de mais tempo para dedicar às parcerias lúdicas com os filhos.

A relevância atribuída às figuras da *“mãe que alimenta e cuida”* e do *“pai que suporta economicamente a família”* foi, de alguma forma, ao encontro das representações de senso comum dicotomizadas acerca dos papéis com conotação de género socialmente atribuídos aos adultos. Verificou-se de que forma as perspectivas futuras das crianças sobre a maternidade e a paternidade se encontram influenciadas pelo conteúdo da experiência quotidiana de cada grupo familiar, notando-se uma certa identificação com as condutas quotidianas dos pais nas figuras do *“pai e da mãe que desempenham uma actividade profissional”*, mas também a

manifestação de intenções de modificação de determinadas situações para benefício dos futuros filhos, relacionadas com uma projecção das próprias crianças num contexto de idealidade, daqui surgindo a construção das figuras do “pai generoso e cuidadoso” e da “mãe carinhosa”.

Acerca da temática dos irmãos, destacou-se uma atmosfera de grande afectividade em torno destes relacionamentos familiares. Testemunhou-se o lugar especial que os irmãos ocupam no conjunto das esferas de interacção das crianças, sendo frequentemente caracterizados como os parceiros de actividades lúdicas preferidos e os confidentes mais fiáveis. Destacou-se a fidelidade com que os observáveis deste estudo que não tinham irmãos descreveram os seus “irmãos imaginários” à sua própria semelhança física, materializando a representação de que um irmão constituiu uma “alma gémea”.

No âmbito das interacções familiares, foi possível verificar a importância atribuída aos aspectos normativos das relações de poder entre pais e filhos e neste sentido um cunho de legitimidade atribuído à autoridade materna e paterna na perspectiva das crianças. Contudo, adquiriu visibilidade o facto desta questão se revestir de grande complexidade, uma vez que as crianças verbalizaram o desenvolvimento contínuo de estratégias de subversão e reajustamento das relações de poder, tornando multifacetados os jogos quotidianos que envolvem relações de autoridade, obediência e cedência no contexto dos grupos domésticos.

Embora a mãe, o pai e os irmãos tenham surgido como os parceiros domésticos mais frequentemente referidos, ficou demonstrada a importância de outros, tais como aqueles que partilham com os pais as tarefas de vigilância e cuidados às crianças. Destacou-se a relevância das interacções que as crianças desenvolvem com os seus animais domésticos de estimação, chegando mesmo a considerá-los como membros efectivos da família, tendo sido possível alcançar o mesmo nível de conclusões relativamente à televisão.

No que diz respeito ao relacionamento das crianças com os espaços físicos domésticos quotidianos, verificou-se que é baseado em modos específicos de apropriação, relacionados com a natureza da estrutura familiar, a idade e o género sexual dos agentes em causa. O quarto de dormir das crianças surgiu como o seu espaço doméstico privado por excelência. Esta temática permitiu traçar determinadas assimetrias sociais em termos de condições materiais de vida dos agregados familiares dos observáveis em estudo. Se, por um lado, as crianças provenientes de famílias mais favorecidas afirmaram que os conteúdos materiais dos seus quartos preenchiam, de um modo geral, as suas necessidades, por outro lado, as crianças pertencentes a famílias mais desfavorecidas manifestaram o desejo de possuir nos seus quartos de dormir determinados objectos e equipamentos que devido ao valor económico associado se tornam de difícil acesso às famílias com menores recursos.

As diversas temáticas desenvolvidas no âmbito deste estudo permitiram verificar que a centralidade dos contextos domésticos nos quotidianos das crianças é produtora de assimetrias provenientes das dissemelhanças presentes nos contornos dos diversos ambientes e espaços familiares domésticos de inserção, tornando visível que estes ocupam um lugar muito significativo nos processos de construção das identidades da infância.

Caminhos de construção do conhecimento analítico

No âmbito deste texto tive oportunidade de definir, quer do ponto de vista teórico, quer da perspectiva metodológica, a minha postura específica no contexto do novo paradigma da sociologia da infância. Faço agora referência ao facto de me ter deparado com a necessidade de elaborar uma estratégia de análise das informações empíricas recolhidas que fosse consentânea com a postura de fundo assumida. O que

pretendo aqui afirmar convictamente é que num ramo recente de conhecimento sociológico, como é a sociologia da infância, nenhum aspecto do processo de pesquisa se encontra a salvo de ajustamentos e reconfigurações, nem mesmo o procedimento de análise das informações empíricas. Contudo, desde o início dos meus trabalhos de pesquisa empírica com crianças, adoptei uma postura relativamente aos processos de recolha de informações no terreno compatíveis com toda a orientação analítica de fundo que norteia esta investigação.

Fazendo uma retrospectiva da minha própria metodologia de análise dos materiais empíricos na forma de discurso escrito produzido pelos observáveis, os primeiros resultados de pesquisa (Saramago, 1994a e 1994b) foram apresentados sob a forma combinatória de análise de conteúdo quantitativa e qualitativa, baseada na frequência com que os informantes recorriam, nos seus discursos, à utilização de um conjunto definido de expressões ou palavras. Deste exercício resultou a construção de categorias analíticas, cujas conotações mais significativas se aferiram pelo volume numérico. Contudo, considero agora que neste procedimento de análise existe algo de contraditório com a natureza do próprio objecto em estudo. Na aferição numérica de categorias, quer os contextos específicos de produção das informações empíricas, quer a lógica interna de cada testemunho surgem, de certo modo, espartilhados. Não pretendo com esta argumentação questionar a validade dos métodos quantitativos para domínios da sociologia como as análises sócio-económicas ou demográficas, por exemplo, onde as crianças, como quaisquer outros agentes sociais no papel de observáveis, podem legitimamente ser alvo de estudos de natureza quantitativa; contudo, é muito distinta desta a postura que pretendo aqui assumir.

Nos meus trabalhos de análise de informações empíricas posteriores (Saramago, 1999b; 2000a e 2000b), é notória a centralização das interpretações substantivas em critérios predominantemente qualitativos. As categorias de análise baseadas na selecção e frequência de palavras ou expressões utilizadas pelas crianças nos seus discursos

escritos, deram lugar à construção de tipologias que em grande medida constituem um incremento relativamente ao método de análise fragmentada utilizado inicialmente. Contudo, a construção de tipologias analíticas, se permite ter em conta a lógica interna de cada testemunho, também limita a interpretação substantiva à definição de aproximações e distâncias dentro de cada contexto temático de forma isolada, sem tirar partido do facto de que todas as dimensões da existência social dos agentes possuem eixos de intercomunicabilidade e pontos de intercepção.

O método utilizado no tratamento interpretativo das informações empíricas recolhidas no âmbito deste trabalho de pesquisa foi a *análise qualitativa multidireccional*. Este exercício analítico orienta-se no sentido da construção de *núcleos qualitativos multidireccionais*. Os *núcleos qualitativos* demarcam-se definitivamente de qualquer tendência de análise frequencial de resultados, considerando-se que a conversão dos testemunhos dos observáveis em códigos de natureza numérica assume o risco de produzir hiatos de dimensão não claramente circunscrita entre os conhecimentos substantivos produzidos por uma análise sociológica de inspiração qualitativa e toda a complexidade de esferas de entrecruzamento e eixos de transversalidade de que é feito o objecto de estudo da sociologia.

Consideram-se os *núcleos qualitativos* como construções analíticas cujo grau de elaboração se mostra suficientemente permeável à complexidade das amplitudes, esferas e dimensões do objecto sociológico em estudo. Estes núcleos qualitativos são *multidireccionais* porque se empenham na demarcação com um procedimento de análise linear, com tendência para a fragmentação e segmentação dos resultados, característica de parte significativa dos exercícios analíticos que esgotam o alcance da sua produção de conhecimentos na construção de tipologias. No processo de produção de conhecimentos substantivos, a análise qualitativa multidireccional constitui-se como um esforço de suplantação das interpretações de carácter tipológico, que tendem a ser

tematicamente estanques e, por esta razão, menos permeáveis às multirelações presente nas diversas esferas que compõem as experiências sociais quotidianas dos agentes. Na análise qualitativa multidirecional o procedimento de interrelação temática funciona como princípio fundamental dos exercícios interpretativos dos conhecimentos empíricos adquiridos, permitindo alcançar um nível de *interpretação analítica de segundo patamar* que procura reflectir a multivariabilidade e plurilinearidade dos pontos de intercepção existentes nas diversas esferas da existência social dos agentes.

No sentido de ir ao encontro de uma caracterização mais nítida do alcance operativo do método da *análise qualitativa multidirecional*, recorro a um exercício comparativo com o intuito de demonstrar em que medida este procedimento funcionou como alavanca exponencial do alcance dos resultados substantivos desta pesquisa. Utilizo, seguidamente, dois exemplos práticos: o primeiro é retirado da minha dissertação de mestrado (Saramago,1999); o segundo antecipa parcialmente alguns núcleos da análise interpretativa desenvolvidos nesta dissertação de doutoramento.

Dissertação de mestrado (1999)	
Temas de trabalho	Correspondência com análise interpretativa
«O que é uma família»	«Família extensa»; «Família núcleo»; «Família sucessão»; «Família união»; «Família problema»; «Família lar»; «Família normativa»; «Família funcional»
«O que é uma mãe»	«A mãe na óptica das crianças» «A mãe na óptica dos rapazes» «A mãe na óptica das raparigas»

Dissertação de doutoramento	
Temas de trabalho	Correspondência com análise interpretativa
«Se eu pudesse mandar no mundo»	«O 11 de Setembro visto pelas crianças» «Os problemas na perspectiva das crianças» «O poder: concepções e formas de negociação»
«A pior coisa que me aconteceu na vida»	«Os problemas na perspectiva das crianças» «As concepções das crianças acerca da morte»

Uma análise comparativa dos exemplos apresentados anteriormente indicia desde já que enquanto o procedimento analítico empregue na dissertação de mestrado conduziu a núcleos substantivos mais linearmente relacionados com os temas desenvolvidos no âmbito da pesquisa empírica, o método da *análise interpretativa multidirecional* permite avanços consideráveis, quer nos níveis de intercomunicabilidade temática, quer no surgimento de dimensões analíticas construídas à posteriori e portanto resultantes de um processo de interpretação sociológica de representações e práticas sociais verbalizadas pelas crianças no exercício das suas capacidades de protagonismo em contextos sociais quotidianos localizados e concretos.

No âmbito do método da análise interpretativa multidirecional aqui utilizado há também a considerar a questão da interpretação das ilustrações feitas pelas crianças no âmbito das informações recolhidas por meio da técnica de pesquisa empírica denominada *textos ilustrados e legendados*. Procurou-se ir ao encontro de uma lógica analítica demarcada das abordagens clássicas de campos científicos como a psicologia ou a psiquiatria (refere-se, a título de exemplo, Decobert e Sacco, 2000), onde o conteúdo dos desenhos das crianças é analisado de acordo com códigos de interpretação que se destinam a uma leitura direccionada dos aspectos implícitos relacionados com os domínios do não consciente presentes nas expressões plásticas das crianças, através de um conjunto de itens pré definidos com significados estabelecidos à priori, como por exemplo a orientação do desenho no espaço da folha, as suas dimensões, as características do traço utilizado e determinadas simbologias associadas a formas, cores e temas (Bédard, 2000).

Para os objectivos deste trabalho, as análises às ilustrações feitas das crianças permitiram tornar mais visíveis e concretos, ou mesmo decifrar, determinados aspectos do conteúdo dos testemunhos que a linguagem escrita não permitiu exprimir de forma tão nítida, ou simplesmente não revelou. O modo de análise dos desenhos aqui praticado não teve pretensões de “decifração do oculto”, mas tomou as

ilustrações como equivalentes, em termos operativos, aos testemunhos escritos e orais dos observáveis. Através dos desenhos, tal como por meio da linguagem escrita e oralizada, as crianças encontraram oportunidades de manifestação de práticas, representações, experiências e competências presentes nos seus mundos sociais vividos. Tratou-se aqui de proceder a uma análise de conteúdo das ilustrações localizada e em contexto⁵⁶. Daqui surgiram múltiplas representações gráficas de episódios concretos da vida quotidiana das crianças que em muitos casos se revelaram importantes fontes de informação empírica para a interpretação dos processos de construção das identidades da infância.

A condução do processo da análise por núcleos qualitativos multidirecionais implica um esforço incisivo de conjugação e articulação dos exercícios analíticos. Trata-se de uma procura selectivamente direccionada, cientificamente informada e atenta à diversidade de entrecruzamentos multidirecionais temáticos que a decifração interpretativa das informações empíricas vai produzindo. Refiro-me assim aos meandros da complexidade do processo de produção de conhecimentos científicos substantivos, que o investigador vai tecendo, conciliando e refazendo por meio das informações consubstanciadas nos materiais empíricos recolhidos, e da definição que faz das estratégias de produção e afinamento dos conteúdos e orientações do discurso científico interpretativo utilizado.

O método da *análise qualitativa multidirecional* das informações empíricas recolhidas no âmbito deste trabalho permitiu a construção de um aparelho de produção de conhecimentos interpretativos e explicativos da complexidade das dimensões presentes nos modos de produção, afirmação e legitimação das identidades sociais pelas crianças, dos quais vou passar a dar conta nos três capítulos seguintes.

⁵⁶ Conforme referido no domínio dos procedimentos da análise preliminar (Capítulo V deste texto), foi possível registar as interpretações verbalizadas pelo(a) autor(a) do desenho em causa, sempre que algum aspecto do mesmo suscitou interrogações ao processo de análise, produzindo-se assim informação empírica complementar.

CAPÍTULO VI

CRIANÇAS, CONSUMOS E TELEVISÃO

As representações e práticas quotidianas das crianças relativamente à esfera do consumo constituem uma vertente significativa do aspecto material das suas culturas de pares (Corsaro, 1997). Parte considerável dos estudos acerca da cultura material das crianças tende a interessar-se pelos objectos lúdicos, destacando-se a profusão de pesquisas que relacionam os brinquedos com os estereótipos de género e as influências dos brinquedos associados à temática da guerra nos comportamentos agressivos das crianças (Carlsson-Paige & Levin, 1987; Goldstein, 1994, referidos por Corsaro, 1997:109). São os significados simbólicos e os investimentos práticos que as crianças constróem em torno dos objectos lúdicos e de outros bens materiais pertencentes às suas culturas de pares que permitem compreender e caracterizar os elementos da infância enquanto consumidores activos.

Kline (1993, referido por Corsaro, 1997:112 e 113) analisando algumas das estratégias utilizadas pelos estudos de mercado ao serviço das indústrias de consumo, conclui que a incidência sobre os aspectos da vida quotidiana das crianças se faz de forma selectiva e direccionada para os seus momentos de actividades lúdicas, tempos de audiência televisiva e períodos de interacções em grupo desenvolvidas nas ruas ou em estabelecimentos comerciais, utilizando os conhecimentos daqui derivados para investir nas campanhas de promoção de produtos e bens especialmente dirigidos ao grupo da infância, deste modo considerado como um público consumidor devidamente informado e influente.

Seiter (1993, referida por Corsaro, 1997:122 e 113) no seu estudo acerca da cultura de consumo material e simbólico das crianças, destaca a natureza partilhada dos aspectos da cultura da crianças com os seus pares, apontando aspectos comuns entre as culturas de consumo mais directamente relacionadas com as crianças e as culturas de consumo

associadas aos adultos, argumentando que uma parte significativa dos adultos tende a fazer investimentos de valor estimativo e emotivo em determinados objectos e símbolos provenientes dos mercados de produção massiva, tal como acontece com os processos de identificação que as crianças desenvolvem com aspectos concretos dos conteúdos das suas culturas de consumo. Seiter refere-se também a alguns atributos negativos da cultura de consumo das crianças, argumentando que determinados aspectos dos media e brinquedos são promotores de imagens negativas no que respeita à classe social, etnia de pertença e género sexual na sociedade americana (Corsaro, 1997:113).

Contudo, uma análise de conteúdo comparativa entre episódios televisivos de duas séries de desenhos animados que adquiriram popularidade significativa entre as crianças em meados da década de 1980, na América – O Meu Pequeno Pónei (My Little Pony) e Caça Fantasmas (Ghostbusters) –, revelou mais aspectos positivos que negativos. Por um lado, a autora encontrou nestes desenhos animados diversos aspectos conotados com géneros televisivos associados aos adultos tais como as telenovelas, os romances, a ficção científica e o terror. Por outro lado, verificou que as crianças têm oportunidade de tomar contacto com informações significativas derivadas da cultura popular e das ideologias socialmente dominantes, possibilitando-lhes oportunidades de apropriações específicas de tais informações no âmbito das suas culturas de pares.

Estudos como os anteriormente referidos analisam a cultura de consumo das crianças tendo em conta as perspectivas, preferências e os aspectos partilhados dos modos de consumo do grupo social da infância, considerando as actividades de consumo das crianças enquanto sistemas de interacção complexos que desenvolvem oportunidades concretas de relacionamentos localizados no âmbito dos seus grupos de pares e com os adultos, nomeadamente os pais, que desempenham neste domínio um papel de mediação. Corsaro (1997:114) equacionando a relação de dependência económica das crianças relativamente aos pais no que diz

respeito à aquisição de objectos lúdicos e ao acesso aos media através da televisão e do cinema, por exemplo, nota que as crianças exercem capacidades activas de negociação de decisões neste domínio, actuando de forma a influenciar as opções de consumo de bens materiais e simbólicos dos agregados familiares. Trata-se assim de um processo de negociação colectiva em contexto familiar das formas de acesso à cultura material e modos de apropriação e uso dos referentes da cultura simbólica na vida quotidiana dos agregados familiares. O papel activo desempenhado pelas crianças neste domínio estende-se também aos processos de apropriação e recontextualização dos aspectos da cultura material e simbólica socialmente vigente no âmbito das culturas dos seus grupos de pares.

A enunciação do título deste ponto da análise (Crianças, Consumos e Televisão) permite verificar-se que, em termos operativos, se optou por destacar as relações das crianças com a televisão do conjunto dos relacionamentos do grupo da infância com a esfera do consumo de uma forma geral. Tal opção deve-se ao facto, já anteriormente discutido neste texto⁵⁷, da televisão se ter vindo a constituir ao longo do percurso de investigação que deu origem a este trabalho como um referente constantemente presente na vida social quotidiana das crianças. Pode-se assim dizer que a expressividade e representatividade com que a televisão surgiu nos testemunhos das crianças acerca das suas experiências sociais quotidianas tornou incontornável a atribuição de uma atenção analítica particular a esta temática. No mesmo sentido Ponte (1998) e na linha de Dorr (1986, referido por Ponte, 1998), fazendo uma retrospectiva acerca das investigações existentes sobre crianças e televisão, mostra de que forma o reconhecimento de efeitos diferenciais de acordo com distintos conteúdos televisivos face a diferentes níveis etários em contextos de consumo televisivo assimétricos, conduziram ao sublinhar da importância das análises acerca das crianças e da televisão como área de estudo específica.

⁵⁷ Faço remissão ao Capítulo I no ponto Infância e Televisão.

No domínio das produções nacionais, Manuel Pinto (1995; 2000) procurou caracterizar a natureza das relações das crianças com a televisão, utilizando uma amostra de residentes no Distrito de Braga. Os dados estatísticos revelaram a expressão quantitativa diária dos tempos que as crianças dedicam aos conteúdos televisivos, sendo que 23% vêem menos de duas horas e que 30% assistem a mais de 3 horas e meia de televisão por dia (Pinto, 2000:299). Três em cada quatro famílias das crianças inquiridas assinalaram a sala de estar como o espaço doméstico de consumo televisivo mais frequente, sendo que a cozinha ocupa um lugar de destaque como espaço doméstico alternativo. O autor refere que o número e a localização dos aparelhos receptores nos espaços domésticos das crianças constituem factores significativos no volume e características do consumo televisivo, sendo que os membros dos agregados familiares que têm ao seu dispor maior número de aparelhos televisivos, satisfazem mais facilmente a diversidade de interesses e preferências existentes, abreviando ou mesmo evitando possíveis situações de conflito ou disputa relacionados com a opção por determinados conteúdos televisivos em detrimento de outros, assinalando-se a presença significativa dos receptores de televisão nos quartos de dormir.

No sentido de proceder à caracterizando dos aspectos multifacetados e polissémicos da relação das crianças com a televisão, o autor recorre a uma profusão de perspectivas de análise que aqui apenas se poderá dar conta de forma bastante breve e resumida. Assinalam-se significativas assimetrias de género sexual nas preferências televisivas e também distinções relacionadas com a idade, embora não tão vincadas como as primeiras. Relativamente aos géneros televisivos as crianças afirmaram preferir a ficção à informação e a acção ao documentário. São descritos os atributos dos heróis televisivos na perspectiva das crianças, assim como as características das figuras televisivas que as crianças menos apreciam. Através de uma análise das actividades quotidianas das crianças, o autor verificou que a organização de parte dos ritmos diários

se encontra de certa forma relacionada com determinados conteúdos específicos transmitidos pela televisão, não encontrando confirmação para a hipótese de que um elevado consumo televisivo se encontra directamente relacionado de forma negativa com o volume de actividades quotidianas desenvolvidas pelas crianças.

Também num estudo que teve como contexto geográfico o Norte do país, Sara Pereira (1999) procurou contextualizar os consumos televisivos no quotidiano de um conjunto de famílias portuguesas localizadas em contextos geográficos e níveis sócio-económico distintos. Destas famílias faziam parte crianças entre os 3 e os 6 anos de idade. As interacções destas com a televisão foram aferidas de forma indirecta, conforme é referido: “Na nossa pesquisa a relação das crianças com a televisão, os seus hábitos, preferências, modos de ver, etc. foram referidos, analisados e classificados por adultos, de acordo com os seus critérios” (Pereira, 1999:231). Entre as diversas conclusões apresentadas no seu estudo, a autora refere, na linha das conclusões apresentadas por Manuel Pinto, que a quantidade e a localização dos aparelhos receptores de televisão no espaço familiar doméstico se constituem como factores muito significativos no domínio das características dos conteúdos dos consumos das famílias. Nos processos de selecção dos conteúdos televisivos feitos pelas famílias, o modo como é exercido o poder de decisão e nomeadamente o(s) elemento(s) do agregado familiar a este associado, constitui um prolongamento da forma como o poder é exercido nas outras esferas da vida familiar doméstica. Este estudo constatou uma diversidade de utilizações, e por esta via de funções, da televisão no seio das famílias, tendo-se destacado as funções de entretenimento, informação e companhia, tendo também identificado as dinâmicas presentes nos processos de mediação desenvolvidos pelos pais relativamente aos consumos televisivos dos seus filhos.

No âmbito do percurso académico que deu origem a este trabalho, a pesquisa realizada acerca das perspectivas das crianças sobre a televisão (Saramago, 1997) permitiu verificar que a forma como os

membros do grupo social da infância utilizam a televisão se relaciona directamente com o modo como estes agentes sociais descodificam as diversas mensagens difundidas por meio dos vários géneros televisivos. Deste modo, a percepção que as crianças fazem dos conteúdos veiculados pela televisão é selectiva, tornando-as interlocutores televisivos plenamente activos que procuram constantemente identificar referentes significativos. O conceito de interlocutor televisivo foi construído por afastamento à noção dos consumos televisivos passivos, tendo em conta o lugar e o alcance das acções de protagonismo que cada agente social desenvolve nas suas interacções com a televisão e admitindo que se as mensagens televisivas constroem os agentes, também estes em grande parte constroem as mensagens televisivas.

No âmbito do estudo em referência, a análise do material empírico recolhido permitiu verificar que a televisão não apenas se encontra enraizada nas práticas domésticas quotidianas mais frequentes das crianças, como muitas delas a fazem equivaler a um literal parceiro de interacção social. Este processo que se designou como a pessoalização da televisão, foi ilustrado pela forma como diversas crianças se referiram à televisão utilizando a terceira pessoa do singular no género feminino, recorrendo a diversos adjectivos qualificativos usualmente utilizados para caracterizar pessoas e descrevendo o estabelecimento de relações de amizade e companheirismo com os aparelhos televisivos que existem nos seus espaços domésticos quotidianos. Verificou-se o estabelecimento de determinadas associações entre a variável género sexual e as preferências e práticas televisivas referidas pelas crianças. Foi também possível verificar que se a maioria das audiências dos conteúdos televisivos parece ser transversal a crianças localizadas em lugares distintos da hierarquia social, o factor distintivo neste domínio surge associado à familiaridade verbalizada pelas crianças com aparelhos tecnológicos associados à televisão, ligada de perto às diferentes localizações das suas famílias de origem na esfera sócio-económica.

O conjunto dos testemunhos das crianças acerca da televisão recolhidos no contexto do estudo em causa permitiram verificar que os membros do grupo social da infância não apenas se demarcam claramente do estatuto de consumidores televisivos passivos, como se revelam um público dotado de sentido crítico logicamente fundamentado, capaz de assinalar aspectos positivos e negativos nos conteúdos veiculados pela televisão e apto a seleccionar e gerir as suas práticas televisivas em conformidade com as definições feitas dos seus núcleos de interesse (Saramago, 1997).

Neste capítulo vou apresentar algumas formas pelas quais as crianças constroem e se apropriam colectivamente e de forma criativa (Corsaro, 1985, 1997) de determinados referentes pertencentes à denominada cultura de consumo, nos seus aspectos materiais e simbólicos, com particular destaque para a televisão. A abordagem é constantemente orientada pela perspectiva relacional, considerando-se que é no desenvolvimento de interacções sociais que as práticas de consumo das crianças se definem como parcelas constituintes dos processos de construção das identidades da infância.

O fenómeno Pokémon

Durante o meu percurso de pesquisa empírica com crianças, fui tendo oportunidade de me deparar com fases concretas em que determinado conjunto de personagens do desenho animado de ficção adquiriam uma relevância avassaladora junto deste grupo social. Recordo-me do “fenómeno *Dragon Ball Z*”, quando pesquisava para a minha dissertação de mestrado. O grau de importância que tais personagens atingiram nas interacções sociais e na cultura do grupo das crianças em estudo, conduziu-me a estar atenta de forma a que pudesse acompanhar, em contexto distinto, uma mobilização semelhante. E eis

que, quando dei início aos trabalhos de pesquisa empírica para a dissertação de doutoramento, despontava o “fenómeno Pokémon”.

Em termos das dimensões da mobilização que as personagens Pokémon produziram junto do grupo social da infância, pode falar-se deste acontecimento como um estrondoso fenómeno de popularidade ao qual pouca gente ligada directa ou indirectamente às crianças, por laços familiares e/ou relações profissionais, conseguiu ficar indiferente. A “Pokémania”, como ficou conhecida, confrontou muitos pais com uma panóplia de bens de consumo relacionados com o tema. A colecção dos diversos baralhos de cartas tornou-se num foco de interesse fundamental para as crianças e num problema para os orçamentos domésticos das famílias menos favorecidos economicamente. Quanto aos professores, alguns optaram mesmo por proibir expressamente a exibição e o manuseamento das cartas Pokémon dentro das salas de aulas, por considerarem que estas constituíam um factor de fomento de ausência de concentração nas actividades escolares. Os dois testemunhos seguintes ilustram o modo como as incompatibilidades entre o fenómeno Pokémon e a cultura escolar se manifestaram na vida quotidiana das crianças.

«(...) quando eu quero trazer os meus Pokémon para a escola, a minha mãe não me deixa.»

(Excerto de TIL, Suse, 9 anos, Grupo B1, Novembro de 2000)

«(...) Eu: Tu costumavas conversar com os teus colegas sobre os Pokémon?

Mariana: Ihhh! [manifestação de entusiasmo]

Eu: Conversas?

Mariana: Sim... e já todos lá têm cartas de Pokémon só eu é que “na” tenho.

Eu: Não tens...? Por quê? Nunca quiseste comprar, ou...?

Mariana: Quis, a minha mãe é que diz que não, por causa que veio no jornal que é proibido em alguns jardins escola ... e é uma coisa que a

gente liga e depois deixa de ligar... como aqueles coisinhos... [A Mariana gesticula como se estivesse a jogar com um gameboy]

Eu: Os gameboy? É isso que queres dizer?

Mariana: Sim... mais ou menos isso. (...)»

(Excerto de Transcrição de Entrevista Conversa Singular, Mariana, 9 anos, Grupo C2, Junho de 2000)

Outros houve que decidiram utilizar a “*pokémania*” em proveito dos programas de aprendizagem, fazendo justiça ao provérbio popular: “Se não podes vencê-los junta-te a eles”. Recordo-me que numa das escolas do 1º ciclo onde desenvolvi a pesquisa empírica para este trabalho, certa professora tornou-se conhecida por todas as crianças pelo facto de levar para os seus alunos desenhos das personagens Pokémon feitos pela filha mais velha em folhas tamanho A4, e que em tempo de aulas propunha às crianças que colorissem, inserindo esta actividade na área das expressões plásticas.

«Os Pokémon são mais uma criação dos japoneses.»

(Excerto de TIL, João, 9 anos, Grupo C2, Junho de 2000)

Pokémon é a palavra japonesa equivalente à expressão «monstrinhos de bolso» que em 1996 deu nome a um jogo audiovisual, cuja patente pertence à multinacional Nintendo, para os equipamentos electrónicos designados Game Boy. O seu autor, Satoshi Tajiri, partiu da seguinte ideia: cada jogador é um treinador de “monstrinhos de bolso” que possuem poderes especiais, como se encontra referido nos testemunhos seguintes.

«Os Pokémon são monstrinhos com poderes magníficos.»

(Excerto de TIL, Aida, 9 anos, Grupo C2, Junho de 2000)

Na sequência de uma entrevistas-conversa também surgiu a referência aos poderes sobrenaturais das personagens Pokémon.

«(...) *Eu: (...) imagina que eu não sabia nada e que tu querias-me explicar o que é que eram os Pokémon. Como é que tu explicavas?*

Mariana: Então... se tivesse cartas explicava-te com cartas...

Eu: Sim... (...) mostravas-me?

Mariana. Sim... e dizia-te os nomes a... mostrava-te desenhos animados, porque há em desenhos animados.

Eu: Hum, hum...

Mariana: E se não compreendesses é que eu não podia fazer mais nada!

[Risos das duas]

Eu: Então e... o que é que tu explicavas sobre os Pokémon? Assim sem teres cartas nem os desenhos, o que é que tu podias explicar... o que é que são os Pokémon...? Imagina que é uma pessoa que não sabe mesmo o que é que são...

Mariana: Mais ou menos como bichos...

Eu: Como bichos... ...?

Mariana: Sim... só que têm poderes. (...)»

(Excerto de Transcrição de Entrevista Conversa Singular, Mariana, 9 anos, Grupo C2, Junho de 2000)

O objectivo de cada jogador é apanhar Pokémon que existem inicialmente em estado selvagem, necessitando de dominar conhecimentos e exercitar capacidades que permitam domesticar os Pokémon capturados de forma a que estes possam participar no grande desafio da liga dos campeões, orientados pelas instruções do seu treinador. Em estado primário ou primitivo, se quisermos assim dizer, existem 151 Pokémon, que se encontram agrupados segundo categorias, de acordo com as características dos seus poderes. Estes monstros são seres mutantes e têm a capacidade de evoluir e de se transformar em

seres mais complexos e com maiores poderes de combate, conforme o seguinte testemunho escrito e respectiva ilustração permitem verificar.

«O Pokémon que eu gosto mais é o Squirtle. O Squirtle evolui para o Wartotle e o Wartotle evoluiu para o Blastoise. O Squirtle é um Pokémon mini tartaruga, o Wartotle é um Pokemon tartaruga e o Blastoise é um Pokemon mega tartaruga. Eles todos são Pokémon de água.»



Legenda: «Estes são os meus Pokémon favoritos»

(Excerto de TIL, Rafael, 9 anos, Grupo B1, Maio de 2000)⁵⁸

Os Pokémon atraíram a atenção de ambos os géneros sexuais. Contudo, ficaram notórias algumas assimetrias de género nas concepções e apropriações relativamente a estas personagens. Enquanto que os rapazes tendem a preferir os Pokémon que mostram maiores destrezas físicas e poderes em situações de combate, as raparigas tendem a apreciar determinados aspectos da estética e da personalidade destas personagens. Os elementos do género masculino do grupo social da infância em observação afirmaram a valorização das capacidades de confronto físico e a sobrenaturalidade dos poderes associados a determinadas personagens Pokémon. Nos testemunhos seguintes,

⁵⁸ Assumiu-se aqui, como norma de apresentação das informações empíricas, que quando o testemunho escrito e a ilustração legendada pertencem ao mesmo observável, a sua identificação surge após a legenda da ilustração.

surgem mencionadas em sentido valorativo positivo, a força física e as capacidades de ataque.

«O meu Pokémon preferido é o Mew, porque é o mais forte (...), e quando algum Pokémon vai lutar com ele, não lhe vence.»



Legenda: «Dois Pokémon a lutar»

(Excerto de TIL, Miguel, 9 anos, Grupo C1, Maio de 2000)

«Os Pokémon que eu mais gosto são o Zapdos e o Mr. Mime. O Zapdos é porque tem ataques muito poderosos, um dos ataques mais poderosos é o raio. O Mr. Mime (...) os seus ataques são muito potentes.»

(Excerto de TIL, David, 9 anos, Grupo B2, Junho de 2000)

O testemunho que se apresenta seguidamente associa as características de entretenimento da série televisiva Pokémon à existência de confrontos físicos entre as personagens.

«Os Pokémon são muito divertidos porque há lutas entre os Pokémon.»

(Excerto de TIL, Ricardo, 8 anos, Grupo A2, Junho de 2000)

Nos testemunhos seguintes, são feitas referências a diversos poderes sobrenaturais de personagens Pokémon.

«O Pokémon que eu gosto mais é do Charizard. Ele é o rei do fogo e o seu poder é a chama-furacão e voa e escava e fica debaixo de terra.»

(Excerto de TIL, Luís, 9 anos, Grupo C1, Maio de 2000)

«Eu tenho dois Pokémon preferidos que são o Dragonite e o Nodoking. Os seus poderes são incríveis. O Dragonite consegue dar a volta ao mundo em 16:00h.»

(Excerto de TIL, Marcelo, 10 anos, Grupo C2, Junho de 2000)

«O Pokémon mais quente é o Magman, ele esconde-se perfeitamente entre as chamas (...) Hounter (...) o seu melhor ataque é o Devorador de Sonhos. O Pidget (...) o seu melhor ataque é o furacão.»

(Excerto de TIL, João, 9 anos, Grupo B1, Maio de 2000)

«O meu Pokémon preferido chama-se Machamp. Eu gosto mais dele porque tem quatro braços e faz um ataque muito bom que dá murros e o adversário até voa muito longe.»

(Excerto de TIL, André, 9 anos, Grupo C1, Maio de 2000)

«(...) o Bolbasaure tem o ataque dos chicotes e o Pidgioto faz o ataque do remoinho e o Fontor tem o ataque de explodir.»

(Excerto de TIL, David, 7 anos, Grupo A2, Junho de 2000)

Em sentido diferente com os atributos Pokémon apreciados por muitos rapazes, alguns elementos femininos do grupo em observação afirmaram a valorização das características dóceis das personalidades de algumas personagens Pokémon. Os seguintes testemunhos permitem verificar as distinções de género na forma como são referidas pelas raparigas as situações de ataque e de combate.

«O meu Pokémon preferido é o Seel. Ele parece uma foca, mas é muito engraçado. O ataque dele é a cabeçada que por mim deve doer muito.»

(Excerto de TIL, Mariana, 9 anos, Grupo C2, Maio de 2000)

«O Pikachu é o meu Pokémon preferido porque tem uma voz muito linda e eu tenho muita pena quando ele perde nas lutas e não gosto de ver o Pikachu a chorar.»

(Excerto de TIL, Ana, 7 anos, Grupo A1, Maio de 2000)

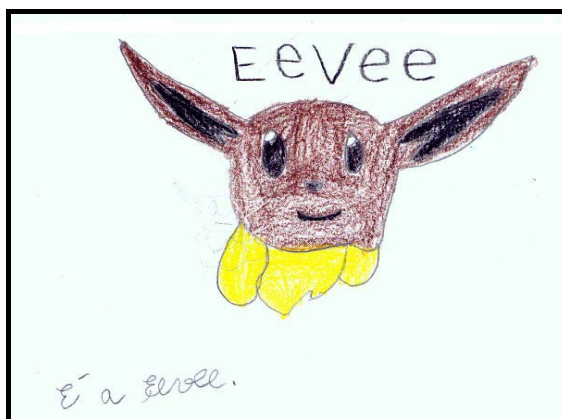


Legenda: *«É o Pikachu»*

(Excerto de TIL, Sara, 10 anos, Grupo C1, Maio de 2000)

Numa lógica pertencente às capacidades de reconstrução, recomposição e interligação entre as dimensões da fantasia e a esfera da realidade (Corsaro, 1985, 1997) é afirmado o desejo de que algumas personagens Pokémon pudessem ter existência no mundo real, de forma a que fosse possível a interacção física, como se pode verificar nos testemunhos seguintes.

«O Pokémon que eu gosto mais é a Eevee, porque ela é muito mansinha. Tem um pelo tão fofinho que eu queria que ela fosse verdadeira para brincar com ela, dar-lhe comida, dar-lhe colinho e dar-lhe muito carinho.»



Legenda: «É a Eevee»

(Excerto de TIL, Alcía, 10 anos, Grupo C2, Junho de 2000)

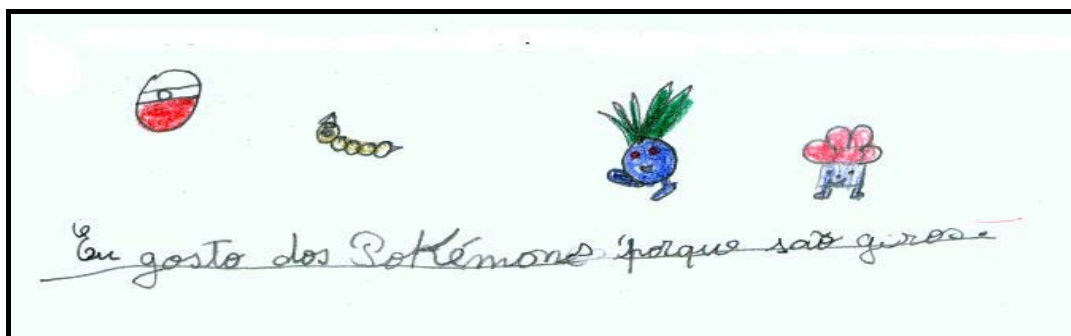
«Eu adoro o Blastoise, porque ele tem aqueles jactos de água e eu acho que são espectaculares e eu queria ter o Blastoise.»

(Excerto de TIL, João, 9 anos, Grupo B1, Maio de 2000)

«Eu gosto dos Pokémon. O que eu gosto mais é a Ponyta, porque a Ponyta é bonita e porque eu gostava que a Ponyta fosse minha. O Meowth é o meu preferido, porque é muito lindo. Gostava de ter o Meowth e a Ponyta em minha casa.»

(Excerto de TIL, Joana, 9 anos, Grupo C1, Maio de 2000)

Aspecto frequentemente encontrado nos testemunhos das raparigas como argumento justificativo da gratificação retirada das personagens Pokémon foi a referência à sua beleza estética, como de seguida se ilustra.



Legenda: «*Eu gosto dos Pokémon porque são giros*»

(Excerto de TIL, Mafalda, 8 anos, Grupo A2, Junho de 2000)

«*Adoro os Pokémon. São muito queridos.*»

(Excerto de TIL, Camila, 9 anos, Grupo C1, Maio de 2000)

Em continuidade com a lógica interpretativa anterior, os testemunhos seguintes demonstram de que modo a valorização estética das personagens Pokémon feita por alguns elementos do género feminino surge interligada com características da personalidade destas figuras da ficção animada.

«*A Giggipof canta uma canção de adormecer. O Horsea é um cavalo marinho muito lindo, engraçado e giro.*»



Legenda: «*A Giggipof é muito bonita e canta tão bem*»

(Excerto de TIL, Vânia, 9 anos, Grupo B1, Maio de 2000)

«O Eevee é tão querido e a Ponyta também é gira e o Charmander é tão querido. O Pikachu é muito engraçado.»

(Excerto de TIL, Catarina, 9 anos, Grupo B1, Maio de 2000)



Legenda: «Ponyta. Este é o meu Pokémon preferido»

(Excerto de TIL, Aida, 9 anos, Grupo C2, Junho de 2000)

Uma análise conjunta dos testemunhos apresentados anteriormente, permite notar a existência de determinadas tendências de género nas formas de apropriação dos conteúdos do chamado *fenómeno Pokémon*. Manuela Ferreira (2002a, página 387 e seguintes) refere-se à expressão de identidades de género construídas normativamente, reconhecendo aos media um lugar neste domínio. A autora aponta também para a importância de entender as identidades como relações sociais caracterizadas pela pluralidade, multiplicidade e transformação, num contexto em que é sublinhada a importância da articulação com os processos de reconfiguração das identidades genderizadas. Um olhar transversal sobre as informações empíricas recolhidas acerca do tema em causa permite ir ao encontro das lógicas de recomposição e recontextualização dos referentes de género classicamente definidos. Vejamos os exemplos seguintes:

«Eu gosto muito dos Pokémon porque eles são muito engraçados e com muitas cores. (...)»

(Excerto de TIL, João, 8 anos, Grupo B1, Maio de 2000)

«Eu gosto muito dos Pokémon porque são engraçados (...). Os treinadores têm de tratar bem os Pokémon, senão depois eles já não gostam dos treinadores.»

(Excerto de TIL, David, 10 anos, Grupo C1, Maio de 2000)

«Eu gosto muito dos Pokémon porque são aquilo que nenhum ser humano poderá ser e têm uma força inacreditável.»

(Excerto de TIL, Mariana, 9 anos, Grupo C1, Maio de 2000)

«O meu Pokémon favorito é a Wigglytuff (...) um dos ataques que ela faz chama-se ataque de murro e o outro é ataque de bolas de raio. Eu gosto muito, muito dela.»

(Excerto de TIL, Margarida, 8 anos, Grupo B1, Maio de 2000)

O conteúdo dos testemunhos anteriores permitiu verificar de que forma alguns elementos masculinos atribuem valorização significativa a aspectos estéticos e a contextos de emotividade relativos às personagens Pokémon, assim como algumas raparigas valorizam positivamente as questões relacionadas com a destreza e capacidade de combate destas personagens, tornando-se possível questionar e em certa medida atenuar o carácter polarizado com que frequentemente são descritas as categorizações em torno das identidades femininas e masculinas.

A influência do *fenómeno Pokémon* foi de tal forma extensa e significativa, que tive oportunidade de testemunhar as suas marcas nas formas de expressão escrita e falada das crianças, conforme o exemplo que surge seguidamente.

«Escrito com spray preto na parede de uma das escolas onde faço pesquisa empírica estava a frase “O marreco é um cuiboe”. Embora

aparentemente sem sentido, esta frase encontra-se carregada de enorme significação quando interpretada à luz do fenómeno Pokémon. A palavra “Cuiboe” é, com efeito, a expressão escrita de um fonema transmitido oralmente e sujeito a distorções relativo a uma personagem Pokémon chamada Cubone. O Cubone é uma espécie de dragão que utiliza na cabeça um capacete feito de osso e na mão um instrumento construído no mesmo material. Uma vez que este Pokémon tem um aspecto algo pré-histórico, pode-se presumir que a frase foi escrita com sentido pejorativo, e que o seu autor tinha como intenção ridicularizar o tal “marreco”, sujeito da troça.»

(Excerto do relatório do trabalho empírico do Projecto Protagonismo, Março de 2000)

Em Setembro de 1998, cerca de dois anos depois do lançamento no mercado japonês do vídeo game Pokémon, estreia nos EUA a série televisiva com o mesmo nome. Aqui as personagens desvinculam-se da sua língua de expressão original, para adoptar o inglês. O mesmo processo acontece com as cartas, autocolantes de colecção entre outros materiais. Embora a sua edição em Portugal tenha sido feita com tradução para a língua nacional, os “monstrinhos de bolso” mantiveram os seus nomes na tradução para o idioma inglês. Ora, se o nome em inglês foi atribuído de acordo com as características da personagem, a interpretação do seu significado dilui-se na mesma proporção do grau de desconhecimento da língua inglesa.

Recordo aqui a questão sobre a qual tive já oportunidade de reflectir em estudo anterior (Saramago, 1994a), para reafirmar, por meio das verificações empíricas conseguidas neste trabalho, um certo desfasamento entre a cultura escolar e a cultura televisiva, esta última, parte integrante do quotidiano dos elementos do grupo social da infância; a televisão é ainda equiparada pelas crianças a um parceiro de interacção social quotidiana doméstica (Saramago, 1997 e 1999b), destacando-se deste modo a sua relevância no contexto dos processos de construção

das identidades da infância. Se a frequência de aulas de inglês como actividade de ocupação para as crianças fora do tempo escolar tem vindo a constituir-se como prática, torna-se fundamental reconhecer que tal não se encontra ao alcance dos agregados familiares menos favorecidos economicamente. Por outro lado, também se tem vindo a assistir à tendência para a introdução do estudo da língua inglesa no 1º ciclo ou mesmo ainda no designado ensino pré-escolar. Contudo, é de salientar que nenhuma das duas escolas onde realizei pesquisa empírica para este trabalho incluía o estudo do inglês nos seus programas curriculares. Tendo em conta a proliferação de programas televisivos cuja língua de origem é o inglês, nomeadamente nos espaços dedicados às crianças⁵⁹, há que reconhecer, de um modo genérico, a estes programas curriculares para o 1º ciclo do ensino básico lacunas significativas neste domínio.

A ausência ou a fragilidade das competências da grande maioria das crianças para interpretar a língua inglesa deu origem a diversas situações caricatas aquando da produção dos textos com ilustrações legendadas sobre o tema “Os *Pokémon*”. Muitas crianças solicitaram auxílio para redigir os nomes das personagens a que pretendiam referir-se. Em alguns casos, a dicção das palavras surgia de tal forma distorcida que se tornava imperceptível para mim, ou eram mesmo as próprias crianças a afirmar desconhecer os nomes das personagens às quais pretendiam referir-se. Então, as crianças mais versadas na cultura *Pokémon*, ou seja, aquelas que tinham as mais completas colecções de cartas, circulavam pela sala, prestando auxílio aos colegas. Em algumas turmas, este trabalho significou uma das raras oportunidades de manusear as cartas *Pokémon* dentro da sala de aulas, já que tal não lhes era permitido pelos respectivos docentes. De salientar que, em termos de dificuldades manifestadas pelas crianças, foi registada uma situação muito semelhante em contexto de pesquisa empírica para estudo anterior

⁵⁹ Estão aqui a considerar-se sobretudo os quatro canais da televisão portuguesa, visto que o acesso a canais de televisão estrangeiros não é uniforme, nem foi aferido nesta pesquisa. Por outro lado, todas as crianças que fizeram parte do grupo alvo deste estudo tinham, pelo menos, um aparelho receptor de televisão em sua casa.

(Saramago, 1997), relacionada com a redacção dos nomes de personagens e títulos de séries televisivas de origem inglesa.

Através dos testemunhos recolhidos podem notar-se marcas do fenómeno *Pókemon* ao nível das interacções entre pares, dos relacionamentos em contexto familiar doméstico e em ambiente escolar, ou seja, no âmbito dos domínios que fazem parte da vida quotidiana das crianças do grupo em observação.

O estudo da recepção do fenómeno *Pokémon* junto da infância permitiu verificar de que modos um item pertencente à cultura televisiva é apropriado pela cultura do grupo das crianças e reinterpretado segundo as características específicas das suas identidades sociais. São ainda questões concretas relacionadas com os consumos das crianças que dão conteúdo ao ponto seguinte desta análise.

Os consumos quotidianos das crianças

A proliferação e o estrondoso sucesso comercial obtido em torno das personagens Pokémon são um exemplo da importância do grupo social da infância enquanto público consumidor. Esta constatação permite entender o motivo pelo qual grandes empresas multinacionais apostam em bens de consumo dedicados a esta faixa etária. Os testemunhos apresentados de seguida dão conta da representatividade das práticas de consumo das crianças associadas ao fenómeno Pokémon.

«Tenho 100 cartas e 120 autocolantes.»

(Excerto de TIL, Catarina, 9 anos, Grupo C2, Junho de 2000)

«Eu não tenho cartas de Pokémon mas gostaria de ter. Eu vejo todos os dias [os episódios Pokémon] porque a minha mãe grava.»

(Excerto de TIL, João, 9 anos, Grupo C2, Junho de 2000)

«Os Pokémon são muito engraçados, (...) vi-os na televisão e também vi o filme no cinema.»

(Excerto de TIL, Mariana, 10 anos, Grupo C2, Junho de 2000)

«Eu tenho 200 cartas [Pokémon] e vejo os desenhos na televisão.»

(Excerto de TIL, João, 9 anos, Grupo C2, Junho de 2000)

«Eu gostava muito de ter os 151 Pokémon e consegui convencer a minha mãe a comprar. E agora já tenho 95 Pokémon.»

(Excerto de TIL, Suse, 9 anos, Grupo B1, Maio de 2000)

«Eu adoro os Pokémon, porque quando eu estou sozinha em casa eu jogo Pokémon. Eu gosto dos Pokémon porque são uma boa companhia.»

(Excerto de TIL, Sílvia, 8 anos, Grupo B2, Junho de 2000)

«Eu não tenho cartas, mas nos meus anos vou ter 5 baralhos.»

(Excerto de TIL, Tiago, 8 anos, Grupo B2, Junho de 2000)

«Eu tenho o poster dos Pokémon. Adoro-os!»

(Excerto de TIL, Mariana, 9 anos, Grupo B2, Junho de 2000)

Também ao nível das práticas quotidianas das crianças se encontram marcas do carácter orientador do consumo, como demonstram os testemunhos seguintes.

«(...) Eu: É? Sobre que coisas é que vocês conversam?

Guilherme: Por exemplo, o Daniel, ao fim de semana, que é quando dá os Pokémon, costuma ver sempre o episódio dos Pokémon e eu se não vi, ele conta-me logo. (...)»

(Excerto de Entrevista Conversa Singular, Guilherme, 9 anos, Grupo A2, Janeiro de 2002)

«Eu gosto muito dos Pokémon (...). Eu nunca perdi nenhum episódio.»
(Excerto de TIL, Ana, 7 anos, Grupo A2, Junho de 2000)

A essência relativamente efémera e perecível de alguns referentes da cultura de consumo (Ferrés, 1994; Mehl, 1992) é verificável também no caso do grupo social da infância e quando se trata de analisar as crianças no papel de consumidoras, como fica demonstrado nos testemunhos seguintes.

«Quando a Sara soube que o grupo do 4º ano não ia receber uma lembrança de fim de ano igual à que eu tinha destinado para a turma dela, quis saber os motivos da diferença.

“Os colegas do 4º ano estão a terminar o 1º ciclo, vão para outra escola e a Sílvia não vai trabalhar mais com eles, por isso recebem uma lembrança especial de despedida”, respondi eu, esforçando-me por explicar a situação o melhor possível.

“Para o ano são vocês que terminam e também vão receber uma lembrança especial”, continuei eu.

“Mas para o ano já não são os Pokémon!” disse espontaneamente a Sara. “Pois não”, respondi eu e continuei “Temos que esperar para ver o que vem a seguir, não é?” disse eu rendida ao fenómeno da efemeridade da actual cultura de consumo. A Sara concordou acenando com a cabeça.»

(Excerto de Registo de Interação Contextual, Sara, 8 anos, Grupo B2, Junho de 2000)

«(...) Guilherme: Olha, (...) antes... eu e o Daniel... no intervalo brincávamos sempre aos Pokémon e agora já não ligamos. (...)»

(Excerto de Entrevista Conversa Singular, Guilherme, 9 anos, Grupo A2, Janeiro de 2002)

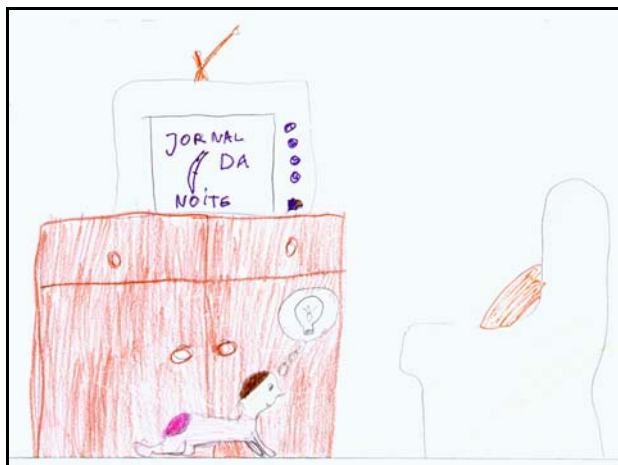
O enraizamento dos meandros da cultura do consumo nos hábitos quotidianos das sociedades consideradas desenvolvidas encontra permeabilidade no grupo social da infância. Na sequência do que já foi referido neste texto e em trabalhos anteriores (Saramago, 1997; 2000b) relativamente aos consumos televisivos das crianças, e tendo também em conta outros estudos já realizados sobre o tema no nosso país (Pinto, 1995 e 2000; Pereira, 1999), há também a considerar a importância da utilização quotidiana de outros aparelhos electrónicos pelas crianças, tais como o computador, todos os aparelhos de registo e reprodução de audiovisuais, e um conjunto diversificado de equipamentos que permitem utilizar jogos em formato audiovisual.

O acesso a estes recursos⁶⁰, caracteriza as formas, e os conteúdos dos períodos de diversão e lazer das crianças da actualidade de uma forma particular e específica, distinta daquela que fez parte da realidade de gerações anteriores. Por outro lado, estabelece também o fomento de uma relação de familiaridade com a utilização de equipamentos electrónicos, factor que significa, por certo, um contributo importante para o relacionamento destes potenciais futuros profissionais com os desafios crescentes das novas tecnologias no contexto dos mercados de trabalho.

Casas (2000), reflectindo sobre os novos desafios que se colocam aos padrões comunicacionais em contexto familiar, entre pais e filhos, no âmbito das reorganizações sociais estimuladas pelas tecnologias multimédia mais recentes, refere que a análise das relações entre as crianças e as novas tecnologias tem vindo a assumir lugares chave nas formas de análise sociológica de âmbito internacional do futuro social comum. Segundo o mesmo autor as “tecnologias de écran” assumem neste domínio uma relevância particular, na medida em que se relacionam com “possibilidades de informação e comunicação, com o desenvolvimento de novas competências e com a construção de conhecimentos” (Casas, 2000:22).

⁶⁰ Logicamente mediado pela localização sócio-económica das famílias de origem destas crianças, factor que produziu assimetrias no contexto do grupo alvo deste estudo.

Nos materiais empíricos que se apresentam de seguida, encontram-se representadas graficamente diversas situações de relacionamento quotidiano das crianças com equipamentos electrónicos diversos.



Legenda: «*Eu em bebé a gatinhar na sala.*»

(Excerto de TIL, Diana, 9 anos, Grupo A1, Setembro de 2001)



Legenda: «*Eu em casa a ver televisão*»

(Excerto de TIL, João, 8 anos, Grupo A2, Outubro de 2001)



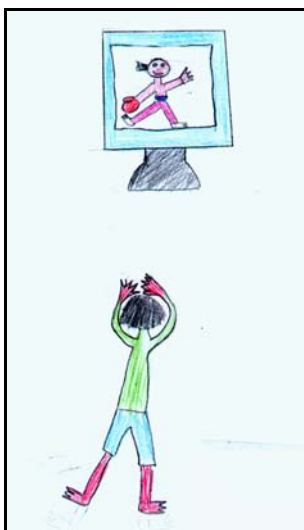
Legenda: «Eu gosto de jogar gameboy»

(Excerto de TIL, Joana, 9 anos, Grupo A2, Outubro de 2001)



Legenda: «Estou a jogar consola.»

(Excerto de TIL, Vanessa, 8 anos, Grupo A2, Outubro de 2001)



Legenda: «*Isto é um menino a ver desenhos animados.*»

(Excerto de TIL, João, 9 anos, Grupo A1, Setembro de 2001)

Também nos testemunhos escritos das crianças se encontram referências às suas relações quotidianas com equipamentos electrónicos, conforme é exemplo o testemunho apresentado de seguida.

«Sei ligar o vídeo do meu pai para ver cassetes e também sei ligar o DVD.»

(Excerto de TIL, Ricardo, 8 anos, Grupo A2, Setembro de 2001)

A valorização dos consumos televisivos e do contacto com equipamentos electrónicos por parte das crianças fica também ainda expressa nos dois testemunhos seguintes.

«*Às vezes eu digo à minha mãe que quero o Disneychannel, mas ela diz-me assim: "Nem penses! Eu não vou pedir esse Disneychannel!"*»

(Excerto de TIL, Saeda, 9 anos, Grupo A2, Dezembro de 2001)

«*Os meus problemas são (...) não ter uma playstation e um gameboy advance (...).*»

(Excerto de TIL, Teresa, 9 anos, Grupo A2, Dezembro de 2001)

O papel das crianças enquanto consumidoras estende-se a uma multiplicidade de domínios, tal como acontece com outros grupos sociais igualmente expostos às influências do marketing publicitário. Diversos temas inspiraram as crianças não apenas a colocar por escrito, como a ilustrar graficamente, aspectos das suas vidas diárias, onde os consumos se entrecruzam com muitas outras actividades do quotidiano, conforme ilustram os testemunhos apresentados seguidamente.



Legenda: «*Eu e a minha mãe no supermercado.*»

(Excerto de TIL, Saeda, 8 anos, Grupo A2, Outubro de 2001)



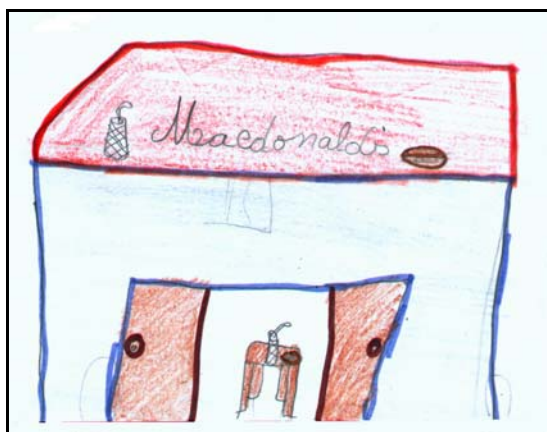
Legenda: «*Sou eu a beber sumo e coca-cola.*»

(Excerto de TIL, Ana, 9 anos, Grupo A1, Setembro de 2001)



Legenda: «Fui ao cabeleireiro!»

(Excerto de TIL, Ana, 9 anos, Grupo A1, Setembro de 2001)



Legenda: «A primeira vez que eu fui ao MacDonal'd's»

(Excerto de TIL, Vanessa, 8 anos, Grupo A2, Abril de 2001)

«Ser criança é (...) ter actividades, passear, gastar dinheiro dos pais (...) comer pizza, ver televisão, jogar consola, computador, gostar de ir à rua ao cinema (...).»

(Excerto de TIL, Mónica, 9 anos, Grupo A1, Setembro de 2001)

Os testemunhos anteriores permitem verificar que no domínio mais vasto dos processos de construção das identidades da infância e também na própria construção do conceito de criança, feita pelas próprias, se

encontram marcas de práticas de consumo de bens e serviços. Contudo, apesar das influências que o mercado de consumo exerce sobre o grupo social da infância, tal como sobre todos os outros grupos sociais, encontram-se fundamentos empíricos que corroboram o princípio de que as crianças possuem capacidades de protagonismo relativamente às influências da chamada “cultura de massas”, conforme é exemplo o testemunho seguinte.

« (...) o desenho do Mário canalizou a minha atenção. Ele desenhava o que pareciam ser personagens de desenhos animados; no entanto, eu não as reconheci. Perguntei-lhe quem eram. Respondeu-me de uma forma algo condescendente, como se achasse que eu não tinha capacidade para entender a explicação e tratando-me por você (...).

“Conhece os Pokémon, não conhece? Já ouviu falar... ?” Perguntou o Mário.

“Claro que conheço.” Disse eu (...). “Então, eu fiz os Marion”, explicou o Mário olhando orgulhoso para a sua obra. No papel podiam ver-se vários desenhos das personagens “Marion” (...). “Agora isto aqui é o campo de fogo. Estou a desenhar o campo de fogo. E agora aqui é o ataque de mar”, explicava o Mário.

O João Pedro, companheiro de mesa, também desenhava uns bonecos. Eu só faço mutantes, disse ele. Os seus desenhos eram também inspirados nas personagens Pokémon.»

(Excerto de Registo de Interação Contextual, Mário e João Pedro, ambos com 8 anos de idade, Novembro de 2000)

A produção das *personagens Marion* constitui uma situação concreta que permite ilustrar com nitidez analítica o alcance da teoria da reprodução interpretativa (Corsaro, 1985, 1997). Partindo de um referente concreto da cultura de consumo destinada às crianças, este elemento do grupo social da infância, na plena utilização das suas capacidades de protagonismo social, produziu uma reinterpretação contextualizada e

criativa do fenómeno Pokémon. Referindo-se a domínios de demonstração das competências sociais das crianças relativamente às interacções estabelecidas com os media, Casas refere: “as crianças têm a oportunidade de reinventar as comunicações, a cultura e a comunidade” (Casas, 2000:26). As crianças demonstram as suas capacidades de apropriação de conteúdos pertencentes a domínios culturais de consumo mais vastos, recontextualizando-os de forma singular no domínio dos processos de construção das identidades sociais da infância.

Na sequência da relevância atribuída à televisão na vida quotidiana das crianças, vai abordar-se a perspectiva das crianças enquanto público de um segmento concreto dos conteúdos televisivos – os espaços noticiosos.

Os estudos acerca da infância enquanto público dos media noticiosos constituem um dos aspectos mais recentes no domínio das ciências sociais (Carter e Davies, 2004). O modo como os membros do grupo social da infância interpretam e produzem sentido dos conteúdos presentes nos espaços noticiosos a que assistem surgiu no domínio deste estudo como um aspecto relevante no domínio dos processos de construção das identidades das crianças, conforme se vai apresentar nos dois pontos seguintes da análise.

O 11 de Setembro visto pelas crianças

Decorriam os trabalhos de pesquisa empírica para este estudo quando aconteceu o 11 de Setembro de 2001 nos Estados Unidos da América. A sua projecção junto dos media noticiosos produziu uma mobilização da opinião pública à qual o grupo das crianças não ficou indiferente. Num período posterior diversas crianças fizeram referências a este acontecimento nos seus testemunhos, conforme demonstram os exemplos seguintes.

«(...) Hélio: (...) ... quero que os meninos sejam muito felizes, que os que “tão” a morrer agora por causa do Bin Laeden sejam muito felizes [decorriam as retaliações dos Estados Unidos ao Afeganistão, na sequência do 11 de Setembro] e que não haja guerras.

(Excerto de Entrevista-Conversa Singular, Hélio, 10 anos, Grupo A2 Janeiro de 2002)

«(...) Saeda: Não, o meu pai vive na América. Já “teve” cá, deve vir este ano... não sei bem... por causa destes ataques terroristas agora... tem medo... e para eu ir, ele também não quer, porque tem medo que aconteça alguma coisa. (...)»

(Excerto de Transcrição de Entrevista Conversa Singular, Saeda, 9 anos, Janeiro de 2002, Grupo A2)

«Se eu pudesse mandar parar com a guerra eu mandava parar, mandava prender Osama Bin Laeden. (...)»

(Excerto de TIL, Ana, 9 anos, Grupo A1, Outubro de 2001)

« (...) mandava o Bin Laeden parar a guerra santa e não ser um homem mau (...) mandava os americanos não matar os homens, mulheres e crianças que não fizeram nada e não destruíram as torres gémeas. (...)»

(Excerto de TIL, Pedro, 9 anos, Grupo A2, Novembro de 2001)

No testemunho anterior foi feita referência à destruição das torres gémeas. Imagens que passaram a fazer parte do conjunto das memórias sociais colectivas⁶¹, quer pelo seu significado, quer pela insistência e repetição com que passaram nos canais televisivos, foram aquelas que testemunharam o embate dos aviões de passageiros contra as torres gémeas de Nova Iorque, assim como o processo de destruição, pelos

⁶¹ Colocando esta questão numa dimensão planetária, há que ter em conta que a construção de tal memória social colectiva se circunscreve aos contextos sociais onde o consumo das imagens televisivas faz parte das práticas quotidianas.

incêndios deflagrados, destes dois edifícios, conforme exemplificam as imagens seguintes.

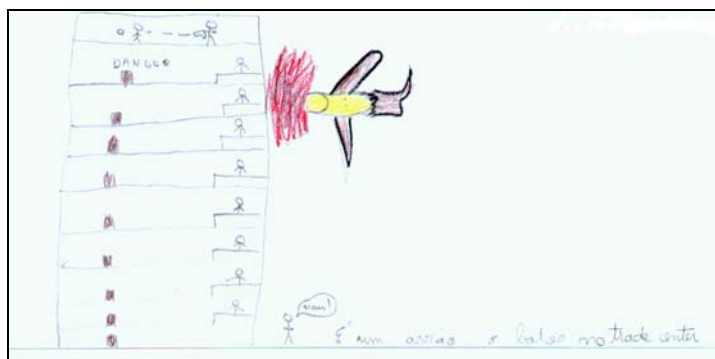


Fonte: http://arlindo_correia.tripod.com/10_11



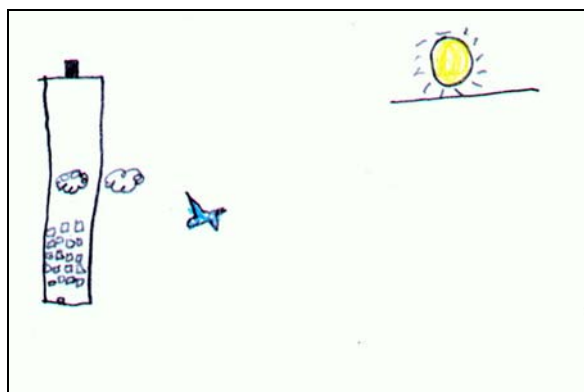
Fonte: http://arlindo_correia.tripod.com/10_11

Posteriormente ao acontecido a 11 de Setembro de 2001 em Nova Iorque, diversas crianças reproduziram as referidas imagens, através de ilustrações legendadas. Algumas delas surgem seguidamente.

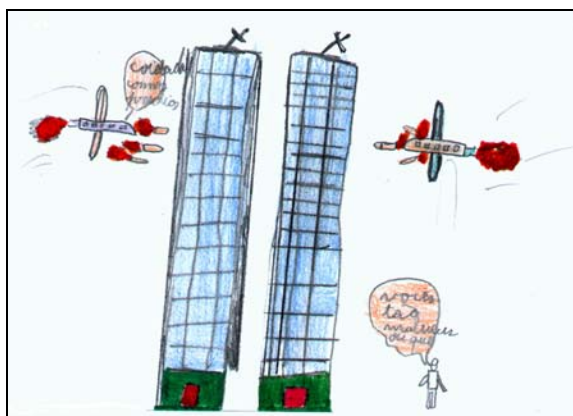


Legenda: «É um avião a bater no trade center»

(Excerto de TIL, João, 9 anos, Grupo A1, Outubro 2001)

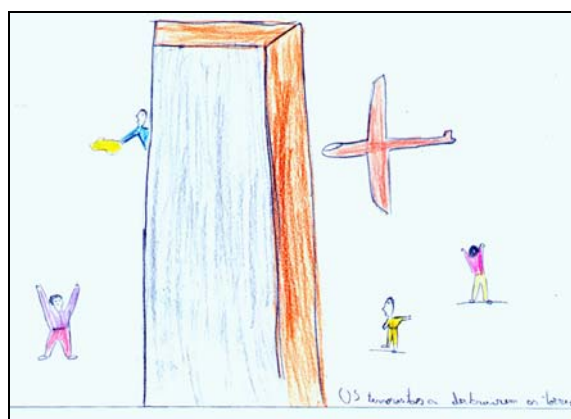


(Excerto de Ilustração Legendada, Mário, 9 anos, Grupo A1, Outubro de 2001)



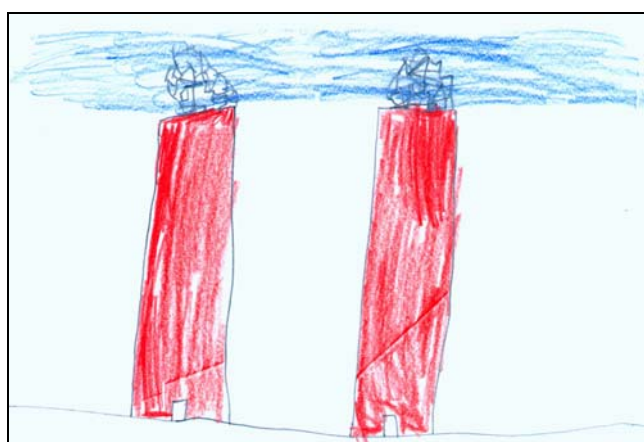
Legenda: «A destruírem as torres gémeas»

(Excerto de TIL, Pedro, 9 anos, Grupo A2, Novembro de 2001)



Legenda: «Os terroristas a destruírem as torres»

(Excerto de TIL, Daniel, 9 anos, Grupo A1, Outubro de 2001)



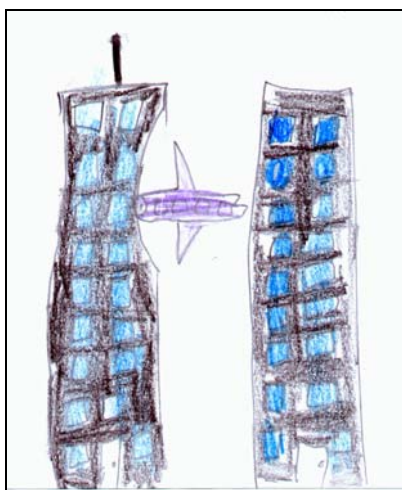
Legenda: «O meu desenho significa as torres gémeas»

(Excerto de TIL, Ruben, 9 anos, Grupo A1, Outubro de 2001)

Julgo importante salientar que nenhuma das crianças autoras das ilustrações aqui apresentadas já tinha visitado a baixa da cidade de Nova lorque, ou seja, não tiveram acesso a um contacto prévio *in loco* com o local físico que serviu de cenário à situação em causa. É também importante sublinhar que, nesta situação, como aliás em todos os contextos de produção de textos com ilustrações legendadas no âmbito deste trabalho de pesquisa⁶², me esforcei por não emitir qualquer parecer que pudesse influenciar, e portanto, enviesar os conteúdos dos trabalhos das crianças. Significa então que as imagens construídas pelas crianças em torno deste acontecimento derivam em grande medida da interpretação daquelas que foram veiculadas pelos media noticiosos e sobretudo pela televisão.

Da análise das ilustrações feitas pelas crianças surgem aproximações e distâncias relativamente ao conteúdo das imagens divulgadas pelos media. Todos os desenhos representam a perspectiva da grande dimensão das construções. Tal proporção torna-se mais notória nas ilustrações das crianças que desenharam figuras humanas perto dos prédios. A perspectiva da distância utilizada em muitos dos desenhos assemelha-se também à impressão de localização das câmaras de filmar/fotografar relativamente aos edifícios. Por outro lado, nos desenhos onde as crianças pretenderam ilustrar os momentos do embate do(s) avião(ões) de passageiros na(s) torre(s), algumas formas de representação gráfica quer dos prédios, quer dos aviões surgem reinterpretadas segundo códigos de construção de sentido específicos da infância. Na ilustração seguinte pode ver-se uma representação gráfica de um avião que se assemelha a um pássaro gigante que parece estar a alimentar-se do edifício no qual já produziu uma cavidade significativa. De salientar o facto de que na ilustração em causa não foi representado graficamente nenhum indicador de embate ou explosão.

⁶² Faço aqui remissão para o Capítulo V deste texto.



Legenda: «As duas torres gémeas»

(Excerto de TIL, Teresa, 9 anos, Grupo A2, Novembro de 2001)



Legenda: «O ataque!!!»

(Excerto de TIL, Ana, 9 anos, Grupo A1, Outubro 2001)

No desenho anterior, a autora pretendeu aludir às dimensões significativas da cidade, representando o edifício com o número de porta 1700, assim como pretendeu assinalar as dimensões em altura da construção assinalando no seu topo o último andar. Mais uma vez se podem estabelecer comparações entre a forma como foi desenhado o avião e os contornos de um pássaro.⁶³

⁶³ Repara-se que foram desenhados olhos nesta representação gráfica de avião.

Carter e Davies (2004) fazem uma breve referência às ligações entre a infância enquanto audiência televisiva e o acontecimento do 11 de Setembro em Nova Iorque, notando opções divergentes de dois espaços noticiosos dedicados às crianças no Reino Unido. Enquanto que o programa Nick News não apresentou cobertura da notícia em causa, alegando saturação de informação e intenção de preservar o público da infância, por seu lado, o programa Newsround fundamenta a divulgação da notícia com a necessidade de proporcionar às crianças uma interpretação do acontecimento diferente daquela veiculada pelos media noticiosos dirigidos aos públicos adultos (Carter e Davies, 2004 citam Hirst, 2002:7).

Nos trabalhos de pesquisa empírica para o estudo *A Televisão na Perspectiva das Crianças* (Saramago, 1997), ao qual já me referi anteriormente neste texto, e porque existia uma heterogeneidade intra e intergrupala significativa relativamente às turmas das crianças participantes, procedi à gravação de cerca de 15 minutos de uma selecção o mais variada possível de excertos de programas televisivos, captados em todos os canais da televisão portuguesa. Pretendi criar assim um “mínimo denominador comum” que pudesse servir de base aos testemunhos das crianças. Sabe-se que nenhuma imagem televisiva é neutra (Casmore, 1994; Ferrés, 1994; Silverstone e Hirsh, 1992; Gunter e McAleer, 1990) e que qualquer selecção comporta sempre algum grau de parcialidade; portanto, pode-se admitir que as imagens televisivas a que aquelas crianças foram expostas produziram uma determinada influência sobre os resultados dos seus trabalhos. Faço esta remissão apenas para sublinhar o facto da pesquisa empírica feita para o presente trabalho ter podido registar um acontecimento concreto ocorrido no contexto da vida quotidiana das crianças – e que não disse respeito a uma situação directamente orientada para efeitos de estudo sociológico – que permite verificar a forma como determinadas imagens televisivas são interpretadas e reconstruídas por alguns dos elementos deste grupo social. No ponto seguinte deste capítulo vou desenvolver um outro

aspecto do relacionamento das crianças com os conteúdos dos espaços noticiosos televisivos.

As interpretações das notícias pelos pares

Na sequência da perspectiva analítica desenvolvida no ponto anterior deste texto, procuro de seguida analisar de que forma as crianças (re)interpretam e (re)constroem, através dos conteúdos dos noticiários televisivos, os seus pares e o grupo social a que pertencem. Constituindo, conforme tive já oportunidade referir, um aspecto muito pouco desenvolvido no domínio das ciências sociais, parte significativa das pesquisas centradas nas relações das crianças com os conteúdos dos espaços noticiosos fazem uma abordagem centrada nas perspectivas psicológicas, destacando as reacções emocionais das crianças face às notícias (Cantor e Nathanson, 1996; Hoffner e Haefner, 1993; Cairns, 1990; Morrison e MacGregor, 1993, referidos por Carter e Davies, 2004).

Tratando-se de uma pesquisa empírica com carácter longitudinal, foi possível verificar de que forma os sucessivos acontecimentos sociais e políticos com divulgação televisiva foram fazendo eco na construção daquilo a que se pode chamar a *opinião pública do grupo social da infância*.

Os testemunhos seleccionados para ilustrar este ponto da análise, que surgem intencionalmente apresentados por ordem cronológica, permitem verificar de que forma determinadas situações sócio-políticas que obtiveram da parte dos meios de comunicação social uma divulgação ampla e continuada, se reflectem na construção das opiniões das crianças acerca dos problemas sociais. De salientar o facto da televisão surgir diversas vezes mencionada como o meio de comunicação que veiculou as notícias referidas.

No dia 20 de Setembro de 1999, a INTERFET (International Force in East Timor) entra em Dili (capital de Timor Leste) com o objectivo de fazer face à onda de violência desencadeada pelas milícias integracionistas, a propósito dos resultados do referendo de 30 de Agosto de 1999 naquele território. Este referendo manifestou a vontade de independência relativamente à Indonésia – que anexara este território em 1975 – de cerca de 80% da população. Toda a situação de conflito bélico, desencadeada em torno destes acontecimentos, que opôs os grupos armados de resistência timorense às forças pró-integracionistas indonésias, obteve, por parte dos grandes meios de comunicação, uma ampla cobertura. Sobretudo no período decorrido entre 30 de Agosto de 1999 e a inversão da posição política da Indonésia relativamente àquele território (revogação da anexação da 27^a província a 19 de Outubro de 1999)⁶⁴, das memórias do nosso quotidiano ficaram a fazer parte notícias e imagens que impressionaram a opinião pública pelo teor dos seus conteúdos. Vejamos de que modo reconstituíram este contexto algumas crianças, através dos exemplos que surgem seguidamente.

«Já vi na televisão um menino em Dili, sem perna e a gente quer Timor livre e paz e comida para as pessoas de lá que têm fome»

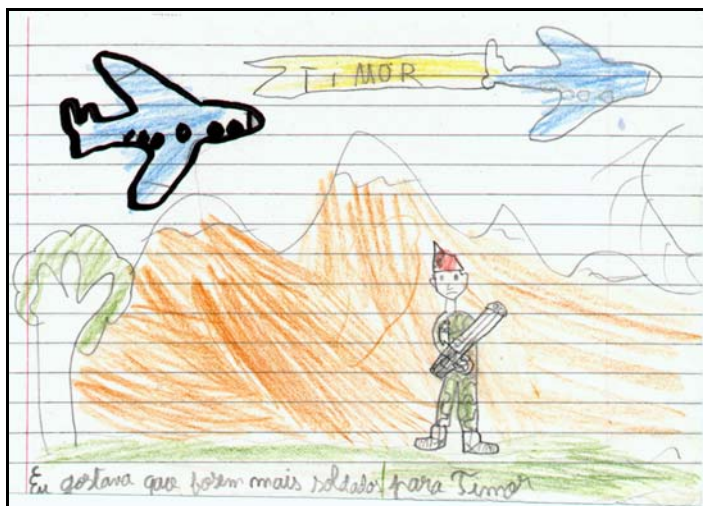


Legenda: *«[Eu] a ver televisão de Timor.»*

⁶⁴ Fonte: <http://terravista.pt/Guincho/7933/garcia1.htm>

(Excerto de TIL, Bárbara, 8 anos, Grupo B2, Outubro de 1999)

«(...) eu mandava mais soldados para Timor (...) que dessem mil escudos para os meninos de Angola (...) e que parassem de fazer armas.»



Legenda: «Eu gostava que fossem mais soldados para Timor»

(Excerto de TIL, Rafael, 8 anos, Grupo B1, Outubro de 1999)

«Se eu pudesse mandar no mundo ia a Timor e às outras terras que têm maus como os indonésios e trazia todos os meninos que estão a sofrer e fazia um jardim com baloiços e escorregas e comprava uma casa das grandes com piscina.»

(Excerto de TIL, Sílvia, 8 anos, Grupo B2, Outubro de 1999)

«Em Timor há bebés, crianças, mulheres e homens que sofrem por falta de comida e de água (...).»

(Excerto de TIL, João, 9 anos, Grupo C2, Outubro de 1999)

«Há um problema no mundo em Timor, porque as crianças não têm comida, nem água e não sabem ler nem escrever.»

(Excerto de TIL, Pedro, 9 anos, Grupo C2, Março de 2000)

O primeiro trimestre do ano de 2000 ficou marcado, em diversas partes do globo e em termos climatéricos, por uma pluviosidade de dimensões bastante superiores às comuns. Esta situação esteve na origem de graves inundações que significaram perdas e danos quer de vidas humanas, quer de recursos materiais. Moçambique surgiu como um dos países mais afectados, sendo que foram deslocados cerca de 200.000 habitantes, principalmente camponeses⁶⁵. As imagens destas catástrofes obtiveram grande destaque nos meios audiovisuais de comunicação. Os testemunhos das páginas seguintes ilustram algumas das formas como as crianças procederam à interpretação destas notícias.

«Também vi na televisão uma pessoa de Moçambique. Ela estava grávida e teve o bebé em cima de uma árvore.»

(Excerto de TIL, Bárbara, 8 anos, Grupo B2, Março de 2000)

«As crianças de vários países têm problemas. Na Guiné e em Timor há crianças que estão muito feridas. A Guiné está inundada e muitas crianças precisam de alimentos. Em Timor houve uma guerra.»

(Excerto de TIL, Saeda, 7 anos, Grupo A2, Março de 2000)

«Eu nunca tive nenhuns problemas, mas já vi na televisão meninos com problemas e com fome.»

(Excerto de TIL, Diogo, 7 anos, Grupo A2, Março de 2000)

⁶⁵ Ver WWW.icbl.org/Im/2000/Country/Mocambique



Legenda: «Isto é um avião a ajudar um menino⁶⁶»

(Excerto de TIL, João, 8 anos, Grupo A1, Abril de 2000)

«Eu já vi na televisão meninos de Moçambique com muitos problemas.»

(Excerto de TIL, Margarida, 8 anos, Grupo B1, Abril de 2000)

«No mundo há crianças que têm muitos problemas (...). Para os lados de Timor e Moçambique é que há mais pobreza (...).»

(Excerto de TIL, João, 9 anos, Grupo A1, Novembro de 2001)

⁶⁶ Nesta ilustração encontra-se a representação de uma figura humana, que o autor identifica como sendo um menino, à qual surge associado uma legenda de fala onde se pode ler “Quero comer”. Nos recipientes representados como provenientes do avião em movimento, pode, num deles ler-se a palavra “água” e nos restantes a palavra “arroz”.



Legenda: «Este desenho é uma Moçambicana»

(Excerto de TIL, João, 9 anos, Grupo A1, Novembro de 2001)

A partir do último trimestre de 2001 assistiu-se às retaliações dos Estados Unidos da América ao Afeganistão, na sequência do 11 de Setembro em Nova Iorque. De algum modo, e em termos da lógica de funcionamento da construção e difusão das notícias no seio dos *media*, a visibilidade atribuída a determinado contexto social em situação de crise humanitária, tende a trazer à memória colectiva outras situações semelhantes. Tal tendência também ficou notória nos testemunhos das crianças durante este período temporal, conforme se pode verificar nos dois testemunhos seguintes.



Legenda: «São meninos que têm fome.»

(Excerto de TIL, Cristiano, 9 anos, Grupo A1, Novembro de 2001)

«Vou dizer os maiores problemas das crianças: a falta de comida em tempo de guerra; a falta de roupa para se protegerem; a falta de uma casa para se abrigarem e dormirem de noite; a falta de dinheiro para comprarem alguns mantimentos; a falta de uma escola para ocuparem o tempo a aprender em vez de trabalhar. Estes são os maiores problemas das crianças que vivem em África (...).»



Legenda: «Esta menina é pobre!»

(Excerto de TIL, Sara, 9 anos, Grupo A1, Novembro de 2001)

O conjunto dos testemunhos apresentados permite verificar que a referência a elementos da infância em diversas situações de desfavorecimento social está presente na forma como as crianças do grupo em estudo interpretam e retiram sentido dos conteúdos das mensagens dos media noticiosos. Numa análise de conteúdo comparativa acerca da noticiabilidade da infância nos jornais Diário de Notícias e Público no ano de 2000, Cristina Ponte (2002; 2004) regista a temática da “criança abandonada e maltratada” como uma das categorias com expressão no âmbito das peças noticiosas cujo assunto são crianças.

A ilusão da proximidade que as imagens das notícias televisivas criam no quotidiano (Ferrés, 1994; Mehl, 1992), tornam presentes os

problemas e dramas sociais de partes distantes do planeta. Estas notícias, que partilham frequentemente os horários das refeições e outros momentos de convívio em família (Pinto, 1995; 2000; Pereira, 1999) passam a constituir focos de atenção diários paralelos às questões mais comuns que (pre)ocupam quotidianamente os agentes sociais. Pode-se então dizer que os *media* e sobretudo a televisão exercem uma influência importante na forma como os seus interlocutores fazem a construção dos problemas sociais. No entanto, estes processos de construção surgem transversalmente interceptados e mediados pelas características presentes nas culturas e identidades dos grupos sociais em causa. Vejamos o exemplo seguinte:

«A maior parte das crianças são tristes e têm muitos problemas, como no Afeganistão. E o Bin Laeden anda a causar muitos estragos nas casas das pessoas.»



Legenda: *«A máquina está a destruir a casa destes meninos.»*

(Excerto de TIL, Hélio, 10 anos, Grupo A2, 11 de Dezembro de 2001)

Neste testemunho é possível verificar que a construção da realidade social concreta referida foi feita a partir de uma recontextualização espacial e temporal entre as retaliações acontecidas no Afeganistão, a propósito do 11 de Setembro, e os conflitos armados no contexto político da Palestina, onde, efectivamente, os *media* noticiosos

divulgaram imagens de demolições de prédios de habitação, como está representado no desenho. Este caso específico é ilustrativo de que as mensagens dos *media* se deparam com mecanismos de decifração organizados segundo lógicas específicas associadas às capacidades de protagonismo social das crianças que reorientam e recontextualizam as interpretações dos seus conteúdos.

CAPÍTULO VII

INFÂNCIA E LOCALIZAÇÕES NO CONTEXTO SOCIAL

Numa perspectiva histórica clássica, as crianças surgem contextualizadas no âmbito das mudanças ocorridas historicamente na(s) família(s) (Ariès, 1981) e centradas nas representações e condutas dos adultos acerca da infância (deMause, 1974; Shorter, 1977; Stone, 1977, Pollock, 1983 citados por Corsaro, 1997:52). Esta tendência abre uma lacuna no que diz respeito ao papel das crianças enquanto actores sociais ao longo da história (West e Petrick, 1992, citados por Corsaro, 1997:54). Embora necessariamente baseados em fontes de informação indirecta tão diversas como registos judiciais e estatais, relatórios de medicina legal, pinturas, gravuras, autobiografias, diários e outros registos literários diversos, encontram-se alguns estudos que oferecem coordenadas caracterizadoras de determinados segmentos dos papéis específicos das crianças em contextos sociais históricos. Seguidamente faço breves referências de carácter ilustrativo a algumas destas obras.

Barbara Hanawalt (1993, referida por Corsaro, 1997:54-57) aborda determinados aspectos da vida quotidiana das crianças londrinas nos séculos XIV e XV. A sua obra fornece numerosos exemplos de que as crianças desenvolviam actividades quotidianas diferenciadas daquelas desempenhadas pelos adultos, nomeadamente através de jogos organizados entre pares. O ambiente urbano da cidade de Londres era propício ao desenrolar de um conjunto significativo de celebrações e cerimónias públicas, tais como desfiles, onde as crianças tinham participações específicas.

Lester Alston (1992) e David Wiggins (1985, referidos por Corsaro, 1997:57-60) fornecem perspectivas importantes sobre o quotidiano das crianças escravas de origem africana nas comunidades agrícolas do Sul dos Estados Unidos da América no século XVII, no período anterior à guerra civil. Em circunstâncias de extrema privação de diversa ordem, as crianças escravas desempenhavam lugares importantes na manutenção

dos laços sociais no contexto das comunidades escravas, cabendo às crianças mais velhas os cuidados e a socialização dos seus pares mais novos.

Russell Freedman (1995) retrata a vida quotidiana das crianças imigrantes nos Estados Unidos da América entre finais de 1800 e princípios de 1900, em cenários tão diversos como os contextos domésticos, a escola, o trabalho e as actividades lúdicas, destacando o papel importantes dos elementos da infância na sobrevivência económica dos seus agregados familiares, assim como a relevância do seu espírito pioneiro na medida em que se tornaram a primeira geração de crianças imigrantes a crescer naquele país.

Michael Leapman (2000) faz o relato de oito histórias de vida de crianças de origem judaica que foram alvo da perseguição nazi durante a Segunda Guerra Mundial. A sua obra testemunha as diversas estratégias desenvolvidas por estas crianças para fazer face a condições de extrema adversidade social e humana.

As obras referidas anteriormente constituem exemplos de trabalhos de pesquisa que destacam os papéis sociais das crianças em contextos históricos. Num espaço temporalmente mais recente, podem referir-se alguns estudos que procuram caracterizar os lugares da infância no domínio das evoluções económicas, sociais e culturais surgidas em meados do século XIX e até à actualidade.

O processo de industrialização significou mudanças profundas na estrutura das famílias. As crianças deixam de trabalhar em conjunto com os seus pais e irmãos nas terras agrícolas familiares que provinham à subsistência dos seus grupos domésticos; contudo tal não significa que as crianças provenientes dos meios sócio-económicos mais desfavorecidos tenham deixado de participar no mercado de trabalho, mas sim que a natureza da sua participação se alterou. Greenberger e Steinberg (1986, citadas por Corsaro, 1997:79) notam que dos terrenos agrícolas, moinhos e fábricas, as crianças e os adolescentes provenientes de meios sócio-económicos mais desfavorecidos passam para a área dos serviços e

vendas nos Estados Unidos da América entre as décadas de 1940 e 1980; esta mudança implicou a recontextualização e o desenvolvimento de novas de competências de trabalho por parte dos agentes sociais mais novos.

A inserção nos ambientes citadinos, em conjunto com a necessidade de fazer face a condições sociais de existência adversas conduz uma parcela dos elementos da infância e da juventude a envolvimento em actividades criminais, nomeadamente relacionadas com o tráfico de estupefacientes (Hagan, 1994, citado por Corsaro, 1997:81), situação que faz surgir nestas camadas etárias agentes sociais cujas experiências de vida se entrecruzam com contextos de marginalidade e exclusão social (Sebastião, 1998; Rizzini, 1997, 2003; Rizzini, Barker e Cassaniga, 2000). O declínio acentuado na dimensão das famílias nucleares teve como consequência a redução do número de irmãos com implicações nos processos de socialização e integração nas culturas de pares (Corsaro, 1997). O aumento acentuado das mulheres-mães como força de trabalho significou que os agregados familiares passassem a depender mais do trabalho doméstico das crianças, sobretudo pré-adolescentes e adolescentes do género feminino (Blair, 1992; Solberg, 1990; Hilton & Haldeman, 1991; Benin & Edwards, 1990, referidos por Corsaro, 1997:83). Neste contexto, as capacidades de negociação dos usos dos espaços domésticos durante o desempenho das tarefas investem as crianças de determinadas margens de autonomia relativamente à autoridade dos pais (Solberg, 1990, referida por Corsaro, 1997:85). Estas e outras recentes mudanças sócio-económicas têm conduzido ao desenvolvimento da diversidade e complexidade das culturas de pares da infância (Corsaro, 1997:89).

Na sequência das referências de carácter geral feitas anteriormente, neste capítulo vou desenvolver algumas temáticas relacionadas com o posicionamento das crianças face aos seus contextos sociais de inserção, entendidos nos seus aspectos materiais e simbólicos

e segundo a sua importância no domínio dos processos de construção das identidades da infância.

Crianças, pertenças e referências sociais

O necessário e inevitável processo de selecção de níveis e dimensões de análise a desenvolver, conduziu a que, no percurso da investigação académica em que se localiza este estudo, as dinâmicas derivadas das assimetrias sociais de classe não tenham sido abordadas de forma sistematizada. No entanto, o conteúdo deste ponto da análise, tem por objectivo apresentar determinadas reflexões analíticas produzidas em torno de alguns materiais empíricos recolhidos cuja interpretação reconduziu à temática das pertenças e referências sociais.

No domínio dos projectos verbalizados pelas crianças para as trajectórias de vida futura e nomeadamente para a fase adulta dos seus percursos sociais, as condições sociais de existência actuais surgem como factores de influência. Parece notar-se que as aspirações futuras das crianças reflectem as *distribuições desiguais de recursos*⁶⁷ (Costa, 1999:198, itálico como na fonte) que caracterizam as respectivas famílias de origem. O alcance e conteúdo das aspirações verbalizadas pelas crianças localiza-se numa escala gradativa crescente conforme se analisam os testemunhos de crianças localizadas nas faixas sociais menos privilegiadas, e crianças situadas nas franjas intermédias da hierarquia sócio-económica. Os exemplos que surgem seguidamente pretendem ilustrar esta lógica interpretativa.

«Quando eu for adulto gostava de ser polícia.»

(Excerto de TIL, Ricardo, 8 anos, Grupo C1, Fevereiro de 1999; Mãe – funcionária de limpeza, 4ª classe; Pai – pedreiro assalariado, 4ª classe)

⁶⁷ Adoptaram-se como referentes teóricos neste domínio os desenvolvimentos de António Firmino da Costa, nomeadamente na sua obra de 1999.

«Quando eu for adulta gostava (...) de trabalhar no jardim zoológico com os golfinhos (...).»

(Excerto de TIL, Mariana, 8 anos, Grupo C1, Fevereiro de 1999; Mãe – empregada de escritório, 11º ano; Pai – gerente comercial, 10º ano)



Legenda: «Eu quero ser veterinário.»

(Explicação da ilustração feita pelo Eurico, 6 anos, Grupo A2, Fevereiro de 1999; Mãe – psicóloga, licenciatura em psicologia; Pai – médico de clínica geral – licenciatura em medicina)

«Eu quando for adulto quero ser veterinário. E queria ser veterinário em Espanha (...) e ter a casa do Presidente da República.»



Legenda: «A casa do presidente da república⁶⁸»

(Excerto de TIL, Nuno, 8 anos, Grupo C2, Fevereiro de 1999, Pai e Mãe médicos especializados; pós-graduações em medicina)

⁶⁸ Repara-se como a casa do Presidente da República foi representada como o espaço físico onde funciona simultaneamente uma clínica veterinária.

Em sentido semelhante ao anteriormente notado, os lugares de classe das famílias de origem parecem também exercer influências relativamente aos estatutos sócio-económicos que as crianças manifestaram como aspirações para a fase adulta dos seus percursos de vida, conforme demonstram os testemunhos que surgem nas páginas seguintes.

«Quando for adulto quero ser bombeiro. E gostava de me casar e de ter dois filhos e um carro.»

(Excerto de TIL, Emanuel, 9 anos, Grupo C1, Fevereiro de 1999, Pai – pedreiro assalariado; 4ª classe; Mãe – doméstica; 6º ano)

«Eu queria ter uma casa com janelas cor de rosa (...) e também uma piscina e um escorrega. Eu gostava de ter a minha casa no Algarve.»

(Excerto de TIL, Sara, 9 anos, Grupo C1, Fevereiro de 1999; Mãe – operária fabril, 4ª classe; Pai – Motorista, 4ª classe)

«Eu quero ter um filho que vá para a universidade.»

(Excerto de TIL, Luís, 9 anos, Grupo C1, Fevereiro de 1999; Mãe – doméstica, 4ª classe; Pai – mecânico assalariado, 4ª classe)

«Eu gostava de casar com um rapaz bonito e rico. Eu quero ter uma casa nova e grande.»

(Excerto de TIL, Ana, 9 anos, Grupo C2, Fevereiro de 1999, Mãe – empregada de limpezas, 4ª classe; Pai – operário fabril, 4ª classe)

«Quando eu for adulto (...) vou ter uma vivenda grande com três quartos, duas casas de banho, uma cozinha média e uma sala grande. Vou ter um Ferrari e um jipe Mitsubishi. Eu gostava de ser médico porque eles ganham muito dinheiro.»



Legenda: «Este é o meu jipe e o meu ferrari»

(Excerto de TIL, Pedro, 8 anos, Grupo C2, Fevereiro de 2000; Mãe – vigilante de jardim de infância, 9º ano; Pai – encarregado de escritório, 11º ano)

«Quando eu for adulta quero ter uma casa grande com uma piscina para os adultos e uma piscina para os bebés. E no jardim quero ter uns baloiços e escorregas e uma rede para mim e para os meus filhos.»

(Excerto de TIL, Ana, 8 anos, Grupo C1, Fevereiro de 1999; Mãe – funcionária de departamento comercial de empresa cerâmica, 12º ano; Pai – Director de sector de empresa cerâmica, curso superior design e modelação).

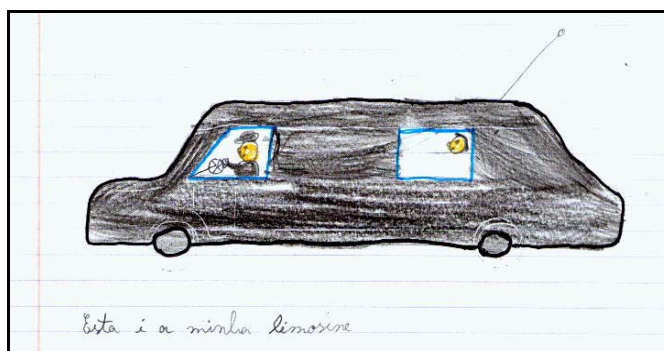
«(...) vou jogar muito futebol para ganhar dinheiro, porque quero que o meu filho tenha tudo, quero que não lhe falte nada (...) e à mãe igual.»

(Excerto de TIL, Marcelo, 8 anos, Grupo C2, Fevereiro de 1999; Mãe – vendedora em estabelecimento comercial, 6º ano; Pai – delegado comercial, 11º ano)

«Quando eu for adulto quero viver numa aldeia e queria ter uma casa com três andares (...). Ter uma piscina dentro de casa, dois jipes e uma mota e uma televisão na cozinha, na sala e no quarto.»

(Excerto de TIL, João, 8 anos, Grupo C1, Fevereiro de 1999; Mãe – comerciante, 11º ano; Pai – docente do ensino secundário, curso de engenharia técnica electromecânica)

«Quando for adulto queria ter um palácio com piscina, jardim, cavalos e carruagem. Queria ter também uma limusine.»



Legenda: «Esta é a minha limusine»

(Excerto de TIL, João, 8 anos, Grupo C2, Fevereiro de 1999, Mãe – assistente social, licenciatura em serviço social; Pai – inspector de vendas, 12º ano)

«Eu gostava de ter a casa com piscina e ter uma vivenda. Gostava de ter um quarto de luxo.»

(Excerto de TIL, Cláudia, 8 anos, Grupo C1, Fevereiro de 1999, Mãe – funcionária administrativa, 11º ano de escolaridade; Pai – Impressor gráfico, 11º ano escolaridade)

Apesar deste trabalho de pesquisa não ter aprofundado as implicações das assimetrias sócio-económicas nos processos de construção das identidades da infância, é possível verificar que os lugares de classe das famílias de origem e o meio social de proveniência das crianças do grupo em estudo influenciam os seus projectos e ambições relativamente à fase adulta dos respectivos percursos sociais. Em trabalhos de pesquisa empírica anteriores a esta dissertação (Saramago, 1994 e 1999) e conforme já se fez referência anteriormente,⁶⁹ foi também possível encontrar dimensões analíticas onde as alteridades sócio-económicas de inserção produzem determinados efeitos no conteúdo dos testemunhos das crianças. A propósito desta temática, William Corsaro desenvolveu trabalhos de observação empírica de situações de *role-play*

⁶⁹ Faço remissão ao Capítulo VI deste texto.

(1985; 1997 e 2003), ou seja “brincar aos papéis sociais⁷⁰”, desenvolvidas por crianças pertencentes a grupos sócio-económicos diferenciados. Enquanto as crianças retiram sentido lúdico das “brincadeiras aos papéis sociais”, desenvolvem simultaneamente concepções acerca dos mundos dos adultos, construindo nestes os seus lugares no presente, tal como as suas projecções futuras de vida (Corsaro, 2003:126). Nos grupos observados o autor encontrou elevados índices de criatividade em termos de utilização de linguagem, de interacção e de competências cognitivas, sendo que as distinções notadas se relacionam com as características de referência dos padrões sociais de influência, que tendem a ser reproduzidos de forma interpretativa pelas crianças. Por um lado, crianças pertencentes à classe média foram observadas desenvolvendo “brincadeiras aos papéis sociais” ligadas às facilidades de acesso a bens consumo diversos e a projecções optimistas da fase adulta das suas vidas; por outro lado, crianças pertencentes às classes mais desfavorecidas recriaram situações caracterizadas por acentuadas dificuldades económicas quotidianas (Corsaro, 2003:136 e 137).

A par com as influências das localizações sócio-económicas das famílias de origem nas aspirações e projectos das crianças para as suas vidas futuras, foi também possível encontrar, nos testemunhos recolhidos sobre o tema, um conjunto de manifestações relacionadas com os mecanismos de produção de sentido e de recontextualização de referentes sociais presentes nos atributos que dão forma às identidades da infância. Alguns elementos do género feminino fizeram referências a projectos futuros de desempenho de diversas ocupações profissionais em simultâneo, conforme ilustram os exemplos da página seguinte.

⁷⁰ O autor emprega a expressão «role-play» para designar as brincadeiras ao faz de conta onde as crianças participantes adoptam desempenhos criativos de papéis associados a parceiros de interacção adultos.

«Quando eu for adulta quero ter três trabalhos. O primeiro é ser autora de novelas brasileiras (...). O segundo é cantora (...) e o terceiro é ser modelo.»

(Excerto de TIL, Miraldina, 9 anos, Grupo C2, Fevereiro de 1999, Mãe – operária no ramo da cerâmica, sector vidração, 7ª classe; Pai – operário no ramo da cerâmica, forneiro, 8ª classe)

«Quando for adulta quero ser veterinária e manicure.»

(Excerto de TIL, Ana, 8 anos, Grupo C1, Fevereiro de 1999; Mãe – funcionária de departamento comercial de empresa cerâmica, 12º ano; Pai – Director de sector de empresa cerâmica, curso superior design e modelação)

«Eu vou ser cabeleireira e escritora de livros. De manhã vou ser escritora e de tarde vou ser cabeleireira.»

(Excerto de TIL, Soraia, 7 anos, Grupo B1, Fevereiro de 1999; Mãe – professora do ensino básico; curso do magistério primário; Pai – gerente comercial, 2º ano de construção civil do ISEL)

Se a tendência presente nos testemunhos anteriores se pode relacionar com as formas de construção social da mulher ocidental actual envolvida numa acentuada polivalência de funções, derivadas da plena inserção nos mercados de trabalho (Qvortrup, Bardy, Sgritta e Wintersberger, 1994; Zelizer, 1985; Almeida, Guerreiro, Lobo, Torres e Wall, 1998), também é possível notar que a lógica da articulação entre as ocupações profissionais referidas contraria em alguma medida a tradicional hierarquia e conjugação das classes sócio-profissionais, criando-se as categorias profissionais da “veterinária-manicure” e da “cabeleireira-escritora”. Em sentido semelhante com a ruptura das representações sociais instituídas neste domínio surge o exemplo seguinte:

«Quando eu for adulto quero ser arquitecto. Gostava de viver em Nova Iorque, ser famoso e ir para o trabalho de bicicleta.»

(Excerto de TIL, André, 9 anos, Grupo C1, Fevereiro de 1999; Mãe – doméstica, 4^a classe; Pai – empreiteiro civil por conta própria, 4^a classe)

O testemunho anterior revela acentuadas aspirações de mobilidade social ascendente relativamente à localização sócio-económica da família de origem, não apenas no âmbito do estatuto profissional, como também no que diz respeito à referência feita ao desejo de mobilidade geográfica no sentido da inserção num contexto sócio-demográfico mais complexo. Contudo os conteúdos tradicionais clássicos associados aos estilos de vida de um “arquitecto famoso a residir em Nova Iorque” surgem aqui reorganizados e recompostos segundo uma lógica específica a propósito da referência ao tipo de meio de transporte a utilizar nas deslocações para o local de trabalho⁷¹.

Os testemunhos anteriores permitem verificar que mesmo no domínio relacionado com as localizações dos agentes nas esferas sócio-económicas que tem sido tradicionalmente definido como sujeito em grande medida aos condicionamentos das estruturas socialmente instituídas e dominantes, os elementos do grupo social da infância encontram oportunidades de manifestação das suas capacidades de protagonismo enquanto agentes sociais, recontextualizando segmentos importantes da realidade social de acordo com as características presentes nas suas culturas de pares.

O ponto seguinte deste texto aborda uma outra perspectiva das questões da localização da infância relativamente aos contextos sociais de inserção, relacionada com os preconceitos de origem étnica.

⁷¹ A referência à bicicleta como meio de transporte poderá também ser interpretada no contexto da intenção de adesão às mais recentes posturas ecologistas de preservação do meio físico ambiente. No entanto, esta lógica explicativa necessitaria de ter sido comprovada por meio do processo de *regresso ao informante* (ver Capítulo V deste texto).

Os preconceitos sociais das crianças

Em diversos contextos de pesquisa empírica anterior havia surgido oportunidades de registo empírico de expressões e manifestações relacionadas com preconceitos sociais derivados da especificidade das representações construídas pelas crianças dos grupos em observação acerca da etnia cigana.

Na zona geográfica das Caldas da Rainha, julgo poder afirmar⁷², que a etnia com particularidades culturais distintas mais significativamente representada, em termos quantitativos, é a cigana. Para a interpretação das informações empíricas recolhidas no domínio deste tema é importante não perder de vista os fenómenos das relações entre grupos sociais com posturas sócio-culturais distintas, aos quais se associam determinados graus de construção de estereótipos sociais (Tajfel, 1978; Lima, 1986; Conde, 1990) .

Paul Connolly (1998), por meio de um estudo realizado numa escola inglesa urbana de primeiro ciclo de frequência multi-étnica, interessou-se pelo entendimento das formas complexas pelas quais as conotações étnicas ou racistas participam na vida quotidiana de crianças jovens e contribuem para a produção das suas identidades de género. O autor observou a utilização de insultos de origem racista e a introdução de imagens sexualmente violentas na manutenção e desenvolvimento das interacções de crianças com 6 anos de idade, notando que os temas do racismo e da sexualidade surgem no contexto da produção das identidades de género das crianças bastante mais cedo do que tradicionalmente se tem defendido. Em sentido semelhante, o estudo de Ausdale e Feagin (2000) desenvolvido no Canadá mostra de que forma as crianças incluem referentes raciais e étnicos nas suas percepções quotidianas, utilizando-os nos processos de produção de distinções e alteridades entre grupos de pertença.

⁷² Mediante a minha percepção empírica desta área, já que não tenho conhecimento da existência de qualquer estudo sociográfico sobre a etnia cigana nesta parte do país.

A expressão das representações das crianças do grupo em estudo acerca da etnia cigana permitiram avaliar a forma como o grupo social da infância constrói e manifesta estereótipos sociais negativos.⁷³

A fragilidade da situação sócio-económica da maioria dos elementos da etnia cigana, surgiu com frequência nos testemunhos das crianças, que fizeram uma caracterização orientada para a constatação do desposamento material acentuado, tal como demonstram os exemplos que se apresentam de seguida.

«(...) são muito pobres, não têm roupa nenhuma e andam descalços. Não têm comida nem dinheiro nenhum, não têm casa, nem colchões e também não têm frigoríficos.»

(Excerto de TIL, Ricardo, 8 anos, Grupo A2, Fevereiro de 2001)

«(...) eles são muito pobres. Vivem na rua, porque não têm dinheiro e andam muito mal vestidos (...). Alguns vivem em tendas muito velhinhas.»

(Excerto de TIL, Diogo, 8 anos, Grupo A2, Fevereiro de 2001)

«(...) eles são muito pobres, muito mal vestidos (...) não têm sapatos, andam descalços. Alguns ciganos não têm casa. (...) Os ciganos têm os sapatos rotos e as casas estão quase a cair.»

(Excerto de TIL, Mafalda, 8 anos, Grupo A2, Fevereiro de 2001)

«Acho que eles são muito pobres e que dormem no chão.»

(Excerto de TIL, Joana, 8 anos, Grupo A2, Fevereiro de 2001)

«Os ciganos andam na rua, sem comer, sem cama e sem casa.»

(Excerto de TIL, Margarida, 8 anos, Grupo A2, Fevereiro de 2001)

⁷³ De sublinhar o facto, não intencional, da inexistência, no grupo dos observáveis, de crianças provenientes da etnia cigana, facto que teria condicionado substancialmente o desenvolvimento deste tema, por questões de natureza ética.

«(...) eles são pobres, moram em casas muito, muito pobres (...).»

(Excerto de TIL, Joana, 9 anos, Grupo A1, Fevereiro de 2001)

No seguimento de uma lógica de caracterização baseada no desfavorecimento económico, surge a referência à prática da mendicância, associada a determinados episódios concretos das relações sociais desenvolvidas entre elementos do grupo das crianças em estudo e agentes sociais pertencentes à etnia cigana. Na narrativa destes episódios fica visível a forma como as crianças construíram distinções de grupo no que respeita aos lugares ocupados na estratificação social, conforme ilustram os exemplos seguintes.

«Os ciganos andam sempre a pedir dinheiro, eu às vezes dou-lhe, mas às vezes não dou. (...) Há pessoas que não lhes dão nada, mesmo nada.»

(Excerto de TIL, Sara, 8 anos, Grupo A2, Fevereiro de 2001)

«Um dia uma cigana tocou à minha casa (...) e perguntou se tinha roupa, mas a minha irmã disse que não e que não voltasse, porque já tinha vindo 7 vezes.»

(Excerto de TIL, João, 8 anos, Grupo A2, Fevereiro de 2001)

«Ao pé da casa da minha avó estão lá [ciganos] a arrumar carros e pedem dinheiro.»



Legenda: «Eu fiz um cigano a pedir.»

(Excerto de TIL, Ana, 8 anos, Grupo A2, Fevereiro de 2001)

De sublinhar as múltiplas distinções presentes na forma como a criança autora da ilustração anterior se representou a si própria e ilustrou o elemento que representa a etnia cigana. Distinções semelhantes, tanto a nível de vestuário, como no que respeita ao conjunto da *hexis corporal* (Bourdieu, 1977, 1979) podem ser encontradas em ilustrações posteriores.

«Eu já vi uns ciganos pequeninos que foram pedir (...), mas o senhor do café disse que não dava dinheiro, mas dava comida.»

(Excerto de TIL, Pedro, 8 anos, Grupo A2, Fevereiro de 2001)

«Eu quando vou na rua e tenho dinheiro, se vejo um cigano, vou dar dinheiro.»

(Excerto de TIL, Mafalda, 8 anos, Grupo A2, Fevereiro de 2001)

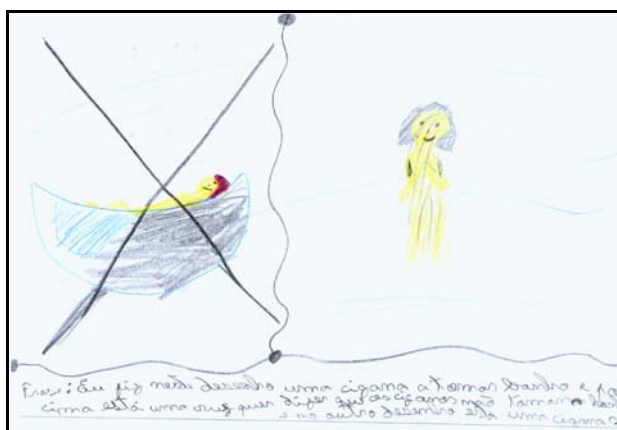
No conjunto dos testemunhos das crianças do grupo em estudo notou-se uma tendência significativa para conotar os elementos pertencentes à etnia cigana com ausência de regras de civilidade e também de hábitos de higiene, conforme se pode verificar por meio dos exemplos seguintes.

«Os ciganos são mal criados.»

(Excerto de TIL, Teresa, 8 anos, Grupo A2, Fevereiro de 2001)

«Eu penso que os ciganos são porcos e não se lavam.»

(Excerto de TIL, Margarida, 9 anos, Grupo A1, Fevereiro de 2001)



Legenda: «*Eu fiz neste desenho uma cigana a tomar banho e por cima está uma cruz, que quer dizer que os ciganos não tomam banho e no outro desenho está uma cigana suja*»

(Excerto de TIL, Vera, 9 anos, Grupo A1, Fevereiro de 2001)

«*Alguns ciganos fazem muitas vezes chichi, não só na cama, mas também na cadeira.*»

(Excerto de TIL, Patrícia, 9 anos, Grupo A1, Fevereiro de 2001)

«*Alguns ciganos (...) comem coisas que encontram no chão.*»

(Excerto de TIL, Vera, 8 anos, Grupo A2, Fevereiro de 2001)

«*Eles são uma família porca, suja, mal criada (...) e muito mais (...).*»

(Excerto de TIL, João, 10 anos, Grupo A1, Fevereiro de 2001)

«*(...) os filhos deles [ciganos] empurram as filhas e filhos das pessoas.*»

(Excerto de TIL, Suse, 10 anos, Grupo A1, Fevereiro de 2001)

A conotação de elementos da etnia cigana com práticas ilegais e/ou profissões clandestinas surgiu no contexto das manifestações dos elementos do grupo social da infância que fizeram parte deste estudo, tal como demonstram os exemplos da página seguinte.

«(...) eles vendem roupas, pulseiras e retratos muito giros. Quando eles vendem roupas, os polícia vão dizer para saírem daquele sítio.»



Legenda: «É o polícia a mandar a cigana embora.»

(Excerto de TIL, Suse, 10 anos, Grupo A1, Fevereiro de 2001)

A venda e o consumo de drogas, o furto e o comércio de armas surgiram diversas vezes como práticas relacionadas com elementos da etnia cigana, tal como se pode verificar nos testemunhos seguintes.

« (...) alguns drogam-se (...) e às vezes roubam.»

(Excerto de TIL, Maria, 8 anos, Grupo A2, Fevereiro de 2001)

«Eu acho que também vendem droga, facas e pistolas »



Legenda: «São os ciganos a vender as suas coisas.⁷⁴»

(Excerto de TIL, Emanuel, 10 anos, Grupo A1, Fevereiro de 2001)

⁷⁴ Na legenda de fala pode ler-se. “Quem quer comprar?”. Na ilustração estão representadas uma faca, uma seringa, uma embalagem que tem escrita a palavra *droga*, uma pistola e uma espingarda.



Legenda: «*Eu estou a desenhar os ciganos a roubar roupa.*⁷⁵»
(Excerto de TIL, Catarina, 8 anos, Grupo A2, Fevereiro de 2001)



Legenda: «*Os ciganos estão a fumar porque são drogados.*⁷⁶»
(Excerto de TIL, David, 8 anos, Grupo A2, Fevereiro de 2001)

Uma análise dos relatos de episódios da vida quotidiana onde supostamente participam elementos da etnia cigana permite reforçar a conotação com condutas socialmente desaprovadas e moralmente sancionadas, conforme ilustram os testemunhos seguintes.

«Um dia no meu prédio, uns ciganos bêbados puseram um palito na campainha (...) e não parou de tocar, só quando os polícias vieram (...). Uma vez a minha avó tinha-se esquecido da chave do carro pendurada na porta e os ciganos roubaram.»

(Excerto de TIL, Ana, 8 anos, Grupo A2, Fevereiro de 2001)

⁷⁵ Nas legendas de fala pode ler-se: "Roubei as botas da loja" e "Roubei a camisola da loja".

⁷⁶ Nas legendas de fala, lê-se: "Eu, o cigano estou a fumar"; "E eu estou a dormir".

« (...) um dia os ciganos passaram perto da escola, meteram-se connosco e eu fiquei com medo e disse aos pequenos para não irem para perto dos ciganos e eles só diziam asneiras.(...)»

(Excerto de TIL, Maria, 8 anos, Grupo A2, Fevereiro de 2001)

«Um dia na minha escola, apareceu um cigano com uma faca (...).»

(Excerto de TIL, Ricardo, 9 anos, Grupo A2, Fevereiro de 2001)

Embora seja notória a generalização valorativa com tendência pejorativa, algumas crianças expressaram-se no sentido de estabelecer distinções e assimetrias entre os elementos pertencentes à etnia cigana. Seguidamente apresentam-se alguns exemplos.

«(...) alguns cheiram mal e há outros que cheiram bem.»

(Excerto de TIL, Ricardo, 8 anos, Grupo A2, Fevereiro de 2001)

«Há ciganos maus e outros bons.»

(Excerto de TIL, Amador, 8 anos, Grupo A2, Fevereiro de 2001)

«Há ciganos que são pobres e que andam a pedir na rua e há outros que são ricos e têm um casarão.»

(Excerto de TIL, João, 8 anos, Grupo A2, Fevereiro de 2001)

«(...) há ciganos que roubam, há outros que não.»

(Excerto de TIL, Vera, 8 anos, Grupo A2, Fevereiro de 2001)

«(...) eu penso que os ciganos são alguns maus e outros bons.»

(Excerto de TIL, Maria, 8 anos, Grupo A2, Fevereiro de 2001)

«Há dois tipos de ciganos, uns são normais, têm casa e andam vestidos e os outros usam roupas velhas e não têm casa, dormem em tendas postas na erva.»

(Excerto de TIL, Vanessa, 8 anos, Grupo A2, Fevereiro de 2001)

No contexto das lógicas dos processos de construção e legitimação das identidades sociais da infância, surge a afirmação das diferenças face aos elementos pertencentes à etnia cigana, conforme demonstram os testemunhos seguintes.

«Os ciganos são diferentes de nós. Porque não têm dinheiro e são pobres.»

(Excerto de TIL, Pedro, 8 anos, Grupo A2, Fevereiro de 2001)

«Os ciganos são gente como nós, mas andam na rua, não têm casa. Eu acho que os ciganos não têm diferenças de nós, só andam com roupas piores do que nós.»

(Excerto de TIL, Sara, 8 anos, Grupo A2, Fevereiro de 2001)

«Eles têm umas músicas muito estranhas.»

(Excerto de TIL, Vera, 8 anos, Grupo A2, Fevereiro de 2001)

«Os meus avós dizem que nós não somos iguais [aos ciganos].»

(Excerto de TIL, Vanessa, 8 anos, Grupo A2, Fevereiro de 2001)

«Eu não sou nada parecido com um cigano.»

(Excerto de TIL, Diogo, 8 anos, Grupo A2, Fevereiro de 2001)

«Alguns ciganos falam mal e custa-lhes muito a aprender e nós demoramos menos.»

(Excerto de TIL, Patrícia, 9 anos, Grupo A1, Fevereiro de 2001)

«Eu penso que os ciganos são diferentes de nós, na cor da pele e muitas outras coisas.»

(Excerto de TIL, Vera, 9 anos, Grupo A1, Fevereiro de 2001)

«(...) eles não são iguais a nós, eles são muito matreiros (...). Eu não sou cigano e quando penso que sou cigano arrepio-me todo.»

(Excerto de TIL, João, 10 anos, Grupo A1, Fevereiro de 2001)

Na sequência da afirmação das distinções entre grupos sociais, surgiu também a manifestação, por parte de algumas crianças do grupo em estudo, do receio e mesmo até da rejeição face aos elementos pertencentes à etnia cigana. Estas atitudes encontram ilustração nos testemunhos seguintes.

«Eu tenho medo dos ciganos, porque eles têm navalhas e facas.»

(Excerto de TIL, Diogo, 8 anos, Grupo A2, Fevereiro de 2001)

«(...) alguns são drogados e por isso temos que ter cuidado.»

(Excerto de TIL, Catarina, 8 anos, Grupo A2, Fevereiro de 2001)

«Eu tenho medo de alguns ciganos e acho que há cá nas Caldas uns ciganos que roubam móveis para vender (...).»

(Excerto de TIL, Soraia, 9 anos, Grupo A1, Fevereiro de 2001)

«Eu não gosto muito dos ciganos, a maioria é doente e pode-me pegar. (...) quando eles estão bêbados podem nos magoar e riscar-nos os carros.»

(Excerto de TIL, Rafael, 9 anos, Grupo A1, Fevereiro de 2001)

«São pessoas que são aldrabonas e não é bom andar com ciganos, são uma má companhia.»

(Excerto de TIL, Alexandre, 10 anos, Grupo A1, Fevereiro de 2001)

«Eu não gosto deles e se gostasse era o maior estúpido da terra e se fosse um deles suicidava-me.»

(Excerto de TIL, João, 9 anos, Grupo A1, Fevereiro de 2001)

Também através das entrevistas-conversa foi possível encontrar marcas da afirmação das diferenças que as crianças estabelecem entre o grupo social onde se encontram inseridas e a etnia cigana, como mostram os dois exemplos seguintes.

«Denise: (...) dos ciganos, acho que sim...

Eu: É? Achas que dos ciganos... (...) tu... tens medo?

Denise: Tenho. (...) Quando vejo os na rua tenho medo. (...)

Eu: A gente quando olha assim “pa” uma pessoa consegue ver logo se ela é cigana, ou não?

Denise: Mais ou menos.

Eu: É? Como é que tu fazes “pa” saber?

Denise: Eu vejo como é que ele “tá” vestido...

Eu: Hum, hum... como é que os ciganos costumam vestir-se?

Denise: Assim com... as mulheres assim com uma saia muito comprida e os rapazes com umas calças todas rotas. (...) E a camisa dos rapazes é assim com um furo aqui, outro aqui, outro aqui [apontando para várias partes do seu tronco] (...).

Denise: Têm dois pares de roupa... e nunca têm assim muita como a gente tem. (...)»

(Excerto de Transcrição de Entrevista Conversa, Denise, 10 anos, Grupo B2, Fevereiro de 2001)

«(...) Mónica: (...) e aqui nas Caldas há muitos ciganos.

Eu: Hum... e o que é que vocês pensam dos ciganos que há cá nas Caldas?

Mónica: Eu penso que os ciganos (...) 'tão sempre a bater nos filhos e... os pais a baterem-se uns aos outros nas cabanas...

Eu: Eles moram em cabanas é?

Mónica: Pois.

Eu: Não há assim ciganos que morem em casas?

Mónica: Acho que não... alguns nem têm casas, não é?

Eu: Ah, é? E os que não têm casas onde é que moram?

Mónica: Não moram, moram na rua enroscados assim em cobertores a pedir... (...).»

(Excerto de Entrevista Conversa Relacional, Mónica, Catarina, Maria João e Cláudia, todas com 8 anos de idade, Grupo A1, Fevereiro de 2001)

Na sequência do que foi possível assinalar em estudos anteriores, as constatações empíricas apresentadas demonstram a importância dos mecanismos de definição de alteridades sociais (Conde, 1990; Lima, 1986; Tajfel, 1978), produzidas com base em referentes exteriores ao próprio grupo, constitui um factor significativo de influência nos processos de construção das identidades da infância.

As conotações negativas que a etnia cigana simbolizou junto do grupo de observáveis em análise, permitiram atribuir visibilidade a um caso concreto de discriminação de um elemento do género masculino, pelos seus pares. Foi possível verificar a intensidade do cunho negativo associado pelas crianças à pertença étnica em questão e o modo como toda a simbologia deste preconceito é utilizada para reforçar uma situação de assimetria relativamente à localização sócio-económica da família de origem da criança em causa. O testemunho seguinte é feito pela própria criança que é discriminada pelos pares com o argumento de pertencer à etnia cigana.

«(...) Eu: (...) tu achas que aqueles meninos que (...) não têm, como tu dizias, dinheiro nenhum (...) tu achas que isso pode... a... pode fazer com que os outros meninos não queiram brincar com ele... e não queiram “tar”

ao pé dele... (...) achas que isso pode acontecer, achas que há meninos que ligam a isso?

R: Alguns da minha sala ligam.

Eu: Ligam...? É...?

R: Porque eles pensam que eu sou cigano.

Eu: Pensam que tu és cigano...? (...) Eles já te disseram, foi?

R: Eles já me chamam cigano... (...). Eles não querem brincar comigo... eu digo “pa” eles irem brincar “tam´ém” e eles dizem que não. (...)»

(Excerto de transcrição de Entrevista Conversa Singular, elemento do género masculino, 8 anos, Grupo A1, Janeiro de 2001)

Este entrevistado provém de uma família de origem desfavorecida do ponto de vista económico. Sendo habitante de uma zona rural, muitas das suas actividades lúdicas acontecem ao ar livre, o que estimula a pigmentação da sua pele. Embora me tivesse podido dar conta de que a criança em causa detinha um estatuto de fraca popularidade junto dos seus colegas de turma, tal situação não constituía um caso isolado naquele grupo, sendo que existiam outras crianças às quais se poderiam associar determinadas formas de discriminação por parte dos pares. Em estudos anteriores, pude apurar que um desempenho escolar com grandes lacunas de sucesso e a utilização de formas de participação nas actividades lúdicas de grupo envolvendo violência física e/ou verbal são causas frequentemente apontadas pelas crianças como justificação do desagrado pelos pares (Saramago 1993; 1994a e 1999b). O testemunho seguinte corrobora estas constatações.

«(...) Eu: Hum, hum... ... há um colega vosso a quem algumas pessoas chamam cigano... e dizem que ele é cigano... sabem de quem é que eu estou a falar?

Todas: Sim.

Eu: Quem é que quer dizer alguma coisa sobre isso?

Todas: Eu não... não ... não.

Eu: Ninguém quer dizer nada sobre isso...? Por quê...?

Todas: Porque não ... não ...

Margarida: Não gosto muito dele. (...)

Eu: Hum, hum... e por que é que vocês não gostam muito dele... ..

Diana, não queres dizer nada sobre isso..., Laura...?

Laura: Eu não gosto muito dele.

Eu: Mas por quê?

Laura: Porque às vezes ele... goza... uma vez eu “tava” ali a brincar no recreio e depois ele andava a mandar pedras “pa” mim e ‘pá minha amiga ... depois... fugimos.»

(Excerto de Transcrição de Entrevista Conversa Relacional, Catarina, Diana, Sara, Margarida e Laura, todas com oito anos de idade, Grupo A1, Fevereiro de 2001)

O aprofundamento deste caso concreto, permitiu apurar um factor adicional como motivo justificativo de discriminação no contexto das relações entre pares. Tal factor relaciona-se com a negligência a nível da higiene e dos cuidados pessoais, incluindo também as características do vestuário utilizado. Esta observação surge demonstrada no testemunho que se apresenta de seguida.

«Eu: Hum, hum... olha... há meninos que são diferentes dos outros... por exemplo, têm uma cor de pele diferente... tu achas que... pode haver outros meninos e meninas que... que não gostam tanto deles por causa disso? (...)

Ruben: Acho.

Eu: “Tás” a lembrar-te de algum exemplo...?

Ruben: ... dizem que o R. é cigano... mas o R. não tem culpa, “né”?

Eu: Sim...

Ruben: Ele não tem culpa de “tar” assim...

Eu: “Tar” assim como?

Ruben: Assim todo mal vestido.

Eu: Todo mal vestido...

Ruben: Pois, não tem culpa... quem tem culpa "é" os pais.»

(Excerto de Transcrição de Entrevista Conversa Singular, Ruben, 8 anos, Grupo A1, Janeiro de 2001)

A questão dos juízos valorativos negativos associados ao vestuário por parte das crianças, encontra paralelo em estudo anterior. No contexto da análise das representações da infância acerca das desigualdades sociais, surgiu a manifestação do sentimento de vergonha, relacionado com a percepção da existência, em termos comparativos, de assimetrias relativas à natureza e qualidade do vestuário utilizado: «*Se a gente 'tamos mal vestidos e assim... depois a gente sente vergonha (...); (...) quando eu vou a algum lado com o meu pai e levo (...) uma roupa um bocado suja, depois vejo pessoas que 'tão mudadas com roupa limpa ... sinto vergonha (...).*» (Saramago, 1994a, p.103).

Relativamente ao caso em análise, no testemunho seguinte é possível verificar de que forma as crianças associam as características da negligência na apresentação física, aos problemas de relacionamento com os colegas de turma e ainda às questões relacionadas com os estereótipos negativos de fisionomia conotados com a etnia cigana.

«(...) Eu: ... a... há um colega na vossa sala que às vezes alguns dizem que ele é cigano... sabem de quem eu "tu" a falar?

Todas: Sim.

Eu: O que é que querem dizer sobre isso?

Mónica: Eu... eu acho que têm razão...

Eu: Têm razão "pa" dizer isso...?

Mónica: Sim. Por causa que normalmente as pessoas com aquele aspecto e assim... são ciganas.

Eu: Qual aspecto?

Mónica: Assim... assim um aspecto... (...) mais “pó” esfarrapado e assim pobre e isso... .É isso que eu acho sobre essa pessoa.

Eu: Hum, hum... Catarina, o que é que tu achas sobre isso?

Catarina: É assim, eu acho que ele é cigano (...).

Eu: Achas que ele é cigano...?

Catarina: Sim, quando o Ruben e o Tiago andavam a jogar à bola, ele pediu se podia jogar um bocado “pa” ver se arranjava um bocado mais de amigos. (...)

Mónica: Ele não tem amigos. (...)

Eu: Por que é que será que lhe chamam cigano e não lhe chamam outra coisa qualquer?

Catarina: Eu acho que lhe chamam cigano porque ele não tem muita... muita cara de rebelde... tem mais de cigano. (...)

Eu: Hum, hum... (...) um cigano é uma raça, não é? Mas podiam-lhe chamar índio, ou muçulmano, ou outra coisa qualquer, porque é que será?

Mónica: Eu acho que lhe chamam cigano, porque o aspecto dele é mesmo de cigano e aqui nas Caldas há muitos ciganos. (...)»

(Excerto de Transcrição de Entrevista Conversa Relacional, Mónica, Catarina, Maria João e Cláudia, todas com oito anos de idade, Grupo A1, Fevereiro de 2001)

As representações das crianças do grupo em estudo acerca da etnia cigana permitiram verificar um caso concreto de construção de estereótipos sociais negativos no âmbito do grupo social da infância. Numa pesquisa etnográfica intensiva conduzida em diferentes espaços físicos Karsten (2003) verificou a relevância da etnicidade na construção dos princípios estruturantes da diversidade das utilizações dos espaços lúdicos urbanos feitas pelas crianças. A autora contextualiza a etnicidade no âmbito dos factores culturais que influenciam os moldes da comunicação entre grupos de diferentes origens étnicas (Liden, 1997, referida por Karsten, 2003:460), notando ainda que a pertença étnica

exerce influências nos processos de inclusão ou exclusão das crianças nos/dos espaços lúdicos físicos.

Foi possível observar como se encontram presentes nos testemunhos destas crianças ecos das representações negativas que pertencem ao imaginário social colectivo da cultura e do modo de vida ditos (pre)dominantes. As referências a determinadas características associadas à etnia cigana, como a habitação em tendas e a existência de fogueiras próximas das zonas de habitação, que surgiram não apenas nos testemunhos escritos, como em diversas ilustrações, constituem uma clara ruptura com a experiência empírica destas crianças, já que, na zona urbana das Caldas da Rainha, os alojamentos construídos clandestinamente com materiais não específicos para a construção civil, são situações pontuais e não apenas ligadas à etnia cigana⁷⁷. Por outro lado, há que salientar o facto de que parte significativa da comunidade de origem cigana, sobretudo as segundas e terceiras gerações, se encontra completamente integrada no contexto social local, quer a nível profissional, quer a nível sócio-cultural, sendo que as tradicionais distinções apontadas relativamente à etnia cigana se têm vindo também a dissolver com os efeitos transversais da chamada cultura de massas.

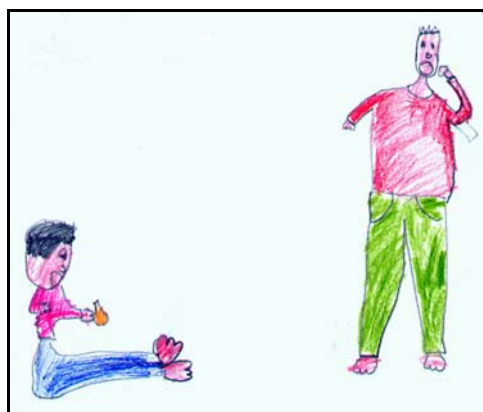
Apesar das nítidas influências dos estereótipos sociais negativos na construção das representações das crianças acerca da etnia cigana, não deixa de ser possível, também no domínio deste tema, encontrar marcas dos efeitos dos processos de reprodução interpretativa por parte dos elementos do grupo social da infância. É o que veremos nos testemunhos que se seguem.

«Os ciganos roubam muitas coisas. E eles a roubarem não ganham dinheiro porque a polícia depois apanha-os.»

(Excerto de TIL, Diogo, 8 anos, Grupo A2, Fevereiro de 2001)

⁷⁷ Durante a década de 80 assistiu-se, a nível local, a um plano de realojamento das populações que habitavam em condições precárias e/ou clandestinas, encontrando-se entre estas diversos grupos pertencentes à etnia cigana.

O conteúdo do testemunho anterior encontra-se associado aos trâmites da cultura social da infância. O registo de juízo moral em que é feita a observação da conduta desaprovada (“roubam muitas coisas”) e a menção à respectiva sanção associada (“a polícia depois apanha-os”) relaciona-se de perto com referências de conotação valorativa negativa encontradas nos discursos das crianças relativamente ao grupo social dos adultos: «*Eles podem fumar, mas quando nós estamos dentro da barriga da mãe, podemos morrer*» (Saramago 1994a, p.36). Isto significa que das identidades da infância fazem também parte apropriações específicas dos juízos de carácter moral veiculados pelo conhecimento de senso comum. O testemunho seguinte vem também ao encontro desta linha de interpretação.



Legenda: «*Os ciganos são parvos porque comem à pressa.*»
(Excerto de TIL, Teresa, 8 anos, Grupo A2, Fevereiro de 2001)

Sabemos que nos códigos de civilidade pertencentes a uma educação de origem burguesa, ingerir os alimentos com demasiada rapidez é sinónimo de falta de polimento. A ausência de observância desta norma de conduta surge aqui utilizada com sentido pejorativo e conotada com os elementos da etnia cigana. Esta observação encontra paralelo em características já anteriormente verificadas no contexto do estudo das identidades da infância, que indicam que as crianças se apropriam de determinados segmentos do discurso normativo vulgarmente associado aos adultos e operam determinadas redefinições

no seu conteúdo, de acordo com as interpretações derivadas das suas próprias identidades de grupo (Corsaro, 1985, 1997 e 2003; Saramago, 1994a).

«Eles [os ciganos] (...) comem porcaria, como raízes de árvore, gafanhotos e ratazanas.»

(Excerto de TIL, Emanuel, 10 anos, Grupo A1, Fevereiro de 2001)

Acerca do conteúdo do testemunho anterior, pode referir-se que conhecimentos derivados de experiências de vida em situações limite, onde a sobrevivência física é colocada em causa, fazem-nos saber que a espécie humana pode ser confrontada com a necessidade de se nutrir com géneros que não fazem, em termos comuns, parte dos seus hábitos alimentares. Sabemos também que em diversos contextos culturais e, numa escala planetária, existem hábitos de consumir raízes de plantas, de árvores e também pequenos animais e insectos. Contudo, não parece razoável supor, mesmo nos casos economicamente mais desfavorecidos, que existam actualmente no âmbito das sociedades ocidentais, elementos da etnia cigana que se alimentem desta forma. A referida ingestão de *porcarias*, enquanto juízo de valor pejorativo, surge enquanto confrontação cultural e como símbolo de demarcação face a um modo de vida associado à etnia cigana que as crianças interpretam como bastante distinto da suas próprias experiências sociais quotidianas.

O *processo de reprodução interpretativa* (Corsaro, 1985 e 1997) das culturas sociais envolventes, presente na forma como as crianças sublinham distinções relativamente a grupos sociais construídos como culturalmente distintos, reforça, por contraste, determinadas características específicas do contexto socialmente localizado onde se encontram inseridas e constituiu-se como uma vertente importante do lugar do protagonismo das crianças na construção das identidades sociais da infância. No ponto seguinte da análise vou desenvolver um outro aspecto relacionado com as localizações da infância em contextos

socialmente concretos e que diz respeito às especificidades das suas práticas e representações relativamente à(s) crença(s) religiosa(s).

Representações e práticas religiosas das crianças

Em Portugal, como em muitos outros países do ocidente, a crença religiosa oficialmente reconhecida inscreve-se na corrente da igreja católica apostólica romana, que tem como referência principal a obra escrita vulgarmente designada por *Bíblia*. Este texto dedica uma parte da narrativa ao nascimento e infância de uma criança. Embora descrita como concebida em circunstâncias excepcionais e nascida destinada a uma missão transcendente, os episódios da vida quotidiana desta uma criança são relatados de forma consentânea com o contexto social, o local geográfico e a época histórica de referência. A referida narrativa tem, portanto, até determinado momento, uma criança como protagonista.

Não é apenas na Bíblia que se encontram crianças no lugar de protagonistas de fenómenos com explicação mitológica. No âmbito da crença religiosa católica, surgem também registos de aparições sobrenaturais de figuras da mitologia cristã, cujos testemunhos se atribuem a crianças, como por exemplo, Bernardete de 14 anos, em França, no ano de 1844 e um grupo de três crianças – Lúcia de 10 anos, Francisco de 9 anos e Jacinta de 7 anos –, em Portugal, no ano de 1917⁷⁸. Apesar disto, os procedimentos instituídos pela igreja católica destinam às crianças um conjunto de cerimónias rituais como o baptismo, a primeira comunhão e o crisma, assim como a prática da frequência da catequese, onde estas ocupam sobretudo um papel passivo, sendo entendidas como aprendizes, de modo semelhante ao lugar que as

⁷⁸ Ver (s.a) (1967), *História de Fátima Ilustrada*, Porto, Edições Salesianas; Ausine, Jérad; Prodomi, Luigi (2001), *Lourdes, A vida de Bernardete. As aparições, os santuários*, Lourdes, Edições André Concet.

teorias clássicas da socialização reservam para os elementos deste grupo social.

Nos discursos das crianças acerca das representações sobre Deus, surge como aspecto frequente a fusão desta figura com o significado de Jesus. Nos testemunhos que se apresentam de seguida, encontra-se a descrição de um ser híbrido que combina algumas das características descritas pela Bíblia como pertencentes a Jesus com alguns dos atributos presentes na mesma obra para definir a entidade de Deus.

«Eu penso que Jesus é a mesma pessoa que Deus.»

(Excerto de TIL, Vera, 8 anos, Grupo B1, Fevereiro de 2000)

«Eu acho que Deus foi ter com os pais. Eu tenho Deus feito em barro.»

(Excerto de TIL, Soraia, 8 anos, Grupo B1, Fevereiro de 2000)

«Deus existiu, mas só em espírito, vive no paraíso, é muito bonzinho e ele só morreu por causa de nós e para voltar ao paraíso.»

(Excerto de TIL, Cláudio, 8 anos, Grupo B1, Fevereiro de 2000)

«O que eu penso sobre Deus é que eu acho que ele existiu. Ele agora como morreu está no céu (...) ele está vivo mas não se vê. Explicando melhor ele é invisível.»

(Excerto de TIL, Carolina, 8 anos, Grupo B1, Fevereiro de 2000)

«Deus e Jesus são dois em um.»

(Excerto de TIL, Vera, 7 anos, Grupo B1, Fevereiro de 2000)

A sobreposição de identidades entre a figura de Jesus e a figura de Deus, torna-se ainda mais significativa quando algumas crianças descrevem fisicamente Deus, utilizando imagens da pessoa de Jesus que

povoam o imaginário social comum da crença católica, conforme ilustram os testemunhos apresentados de seguida.

«Eu acho que Deus tem barba castanha, olhos pretos e cabelo comprido e preto.»

(Excerto de TIL, Cláudio, 8 anos, Grupo B2, Fevereiro de 2000)

«Eu acho que ele [Deus] é velho e pobre.»

(Excerto de TIL, Maria, 7 anos, Grupo B1, Fevereiro de 2000)

«O Deus é magro e é alto, tem olhos castanhos e é velho.»

(Excerto de TIL, Mafalda, 7 anos, Grupo B1, Fevereiro de 2000)

«Eu acho que ele [Deus] é velho, magro e alto.»

(Excerto de TIL, Ricardo, 8 anos, Grupo B2, Fevereiro de 2000)

«Eu acho que ele [Deus] tem os cabelos compridos.»

(Excerto de TIL, Vera, 7 anos, Grupo B1, Fevereiro de 2000)

«Eu acho que Deus é velho e também acho que é magro.»

(Excerto de TIL, Suse, 9 anos, Grupo B1, Fevereiro de 2000)

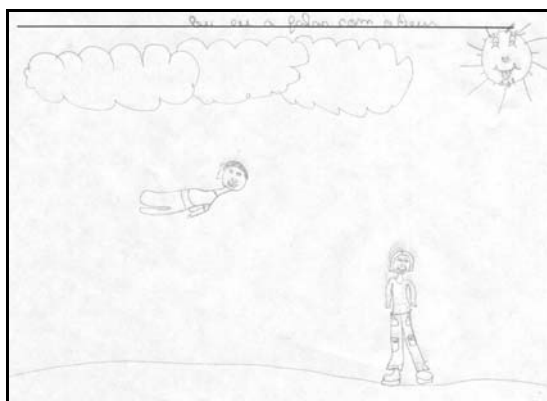
Aspecto curioso presente na concepção de algumas das crianças do grupo alvo acerca da figura de Deus, é o facto deste surgir como um ser voador e/ou que se desloca com o auxílio das nuvens, conforme se pode verificar através das ilustrações presentes nas páginas seguintes.



Legenda: «Este é Deus.»
(Excerto de TIL, Inês, 8 anos, Grupo B2, Fevereiro de 2000)



Legenda: «Deus»
(Excerto de TIL, Mariana, 8 anos, Grupo B1, Fevereiro de 2000)



Legenda: «Sou eu a falar com o Deus.⁷⁹»
(Excerto de TIL, Vera, 8 anos, Grupo B1, Fevereiro de 2000)

⁷⁹ Na ilustração, a figura de Deus é aquela que surge representada a flutuar, embora não seja nítida a existência de asas ou de outro meio de auxílio à deslocação pelo ar.

«O que eu penso sobre Deus (...) é que ele tem asas e vive no céu.»
(Excerto de TIL, Daniel, 7 anos, Grupo A2, Fevereiro de 2000)



Legenda: «Deus no céu.»

(Excerto de TIL, Sandra, 8 anos, Grupo B2, Fevereiro de 2000)

A partir das representações verbalizadas pelas crianças acerca de Deus, foi possível mapear diversas vertentes de caracterização desta figura, que surge personificada como *alguém afectuoso, generoso e voluntarioso*, mas que também capaz de *punir*, com *capacidades sobrenaturais de criação* e de presença *omnisciente*.

As características de afecto, generosidade e voluntarismo, ilustradas nos testemunhos seguintes, podem associar-se às imagens positivas que a crença religiosa católica concebe em torno das figuras de Deus e de Jesus.

«Eu acredito em Deus, ele ajudou muitas pessoas»

(Excerto de TIL, Vera, 8 anos, Grupo B1, Fevereiro de 2000)

«Deus dá-nos força para correr, comer, fazer tudo.»

(Excerto de TIL, Ana, 7 anos, Grupo A2, Fevereiro de 2000)

«*Eu acho que o Deus faz só uma coisa que é gostar das pessoas*»
(Excerto de TIL, Vanessa, 7 anos, Grupo A2, Fevereiro de 2000)

«*O Deus é amigo de toda a gente e de Jesus também.*»
(Excerto de TIL, Sandra, 8 anos, Grupo B2, Fevereiro de 2000)

«*Eu penso que Deus é muito bom para as pessoas e para os velhinhos
(...) quando vê alguém com sede dá um prato com água.*»



Legenda: «*É Deus a dar água a uma pessoa.*»
(Excerto de TIL, Alícia, 10 anos, Grupo C2, Fevereiro de 2000)

«*Ele salvou-nos de muitos perigos.*»
(Excerto de TIL, João, 8 anos, Grupo B1, Fevereiro de 2000)

As capacidades de *criação*, exprimidas pelas crianças relativamente a Deus, dizem respeito à construção desta entidade como detentora de poderes sobrenaturais únicos, que estiveram na origem da criação do planeta Terra e de todas as formas de existência conhecidas, conforme ilustram os testemunhos das páginas seguintes.

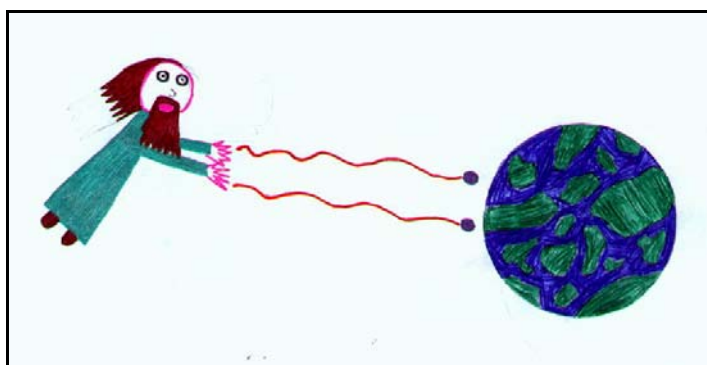
«*Eu penso que Deus é uma pessoa muito, muito boa, ele criou os homens e as mulheres e também casas e cidades para as pessoas viverem lá dentro.*»

(Excerto de TIL, Luca, 9 anos, Grupo C2, Fevereiro de 2000)

«*Eu que eu penso é que Deus foi o criador da Terra.*»

(Excerto de TIL, Mafalda, 9 anos, Grupo C1, Fevereiro de 2000)

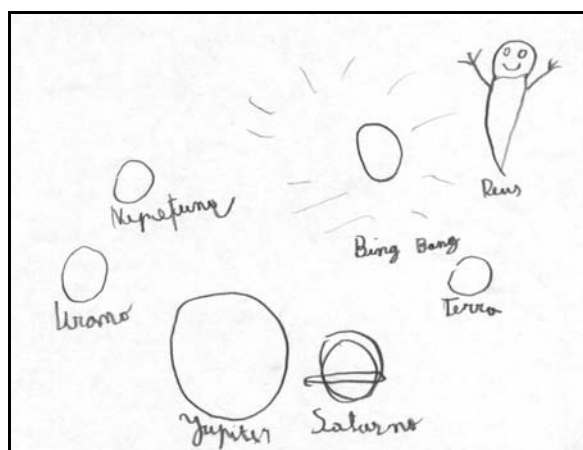
«*Eu penso que Deus (...) criou a terra, o mundo, o espaço e tudo o que existe agora.*»



Legenda: «*Neste desenho é Deus a formar o mundo*»

(Excerto de TIL, Rafael, 8 anos, Grupo B1, Fevereiro de 2000)

«*Acredito em Deus porque tenho a certeza que não foi só o “Bing Bang”⁸⁰ a criar a terra e além disso o “Bing Bang” só fez a terra, não fez as árvores, nem o céu, nem o mar, nem os animais.*»



Legenda: «*Bing Bang*»

(Excerto de TIL, Duarte, 10 anos, Grupo C2, Fevereiro de 2000)

⁸⁰ Bing Bang foi a expressão utilizada pelo Duarte para se referir ao fenómeno *Big Bang* (grande explosão) uma das explicações científicas para o surgimento do universo.

«Aida: Acho que o Deus (...) "tam'ém" faz milagres... porque sem Deus não ia haver nada aqui nesse mundo.»

(Excerto de Transcrição de Entrevista Conversa, Aida e Kassimo, ambos com 8 anos de idade, irmãos paternos, Grupo C2, Setembro de 1999)

Nas manifestações das crianças acerca das representações sobre a figura de Deus, houve também lugar para a verbalização de concepções negativas. Neste contexto, Deus surge como uma entidade que pune determinadas acções e atitudes que se consideram desadequadas ou impróprias mediante as normas de comportamento e conduta moral ditadas pela crença religiosa católica, conforme se pode verificar nos testemunhos seguintes.

«O que eu penso sobre Deus é que ele existe para mandar os meninos e meninas de castigo.»

(Excerto de TIL, Teresa, 7 anos, Grupo A2, Fevereiro de 2000)

«Ele [Deus] também faz castigos.»

(Excerto de TIL, Daniel, 7 anos, Grupo A2, Fevereiro de 2000)

«Eu penso que Deus (...) vê quem se porta mal.»

(Excerto de TIL, Ana, 7 anos, Grupo A2, Fevereiro de 2000)

«O Deus (...) faz castigos e deita trovões.»



(Excerto de TIL, Ricardo, 7 anos, Grupo A2, Fevereiro de 2000)

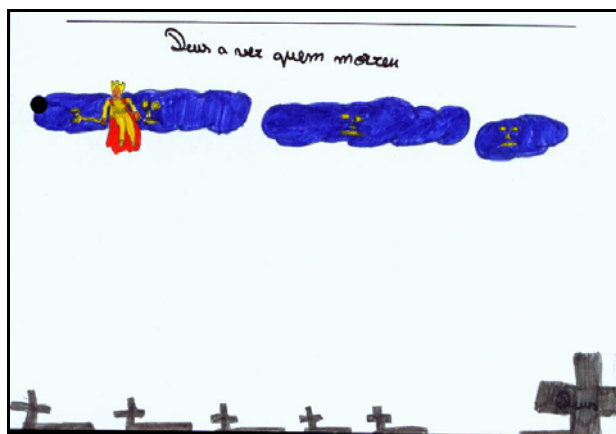
O atributo da “*omnisciência*” exprime uma faceta desta entidade divina sobrenatural como capaz de testemunhar todos os acontecimentos da vida quotidiana dos habitantes no planeta Terra, conforme se verifica nos exemplos seguintes.

«*Jesus vê tudo do céu*».

(Excerto de TIL, Saeda, 7 anos, Grupo A2, Fevereiro de 2000)

«*Deus está no céu a ver todos*».

(Excerto de TIL, Tiago, 9 anos, Grupo C2, Fevereiro de 2000)



Legenda: «*Deus a ver quem morreu.*⁸¹»

(Excerto de TIL, André, 9 anos, Grupo C1, Fevereiro de 2000)



Legenda: «*Deus está a ver o que se está a passar nesta casa.*»

(Excerto de TIL, Ricardo, 9 anos, Grupo C1, Fevereiro de 2000)

Se as características descritas pelas crianças acerca da figura de Deus podem ser relacionadas com o conteúdo dos ensinamentos da crença religiosa cristã, transmitidos pelos adultos, é possível encontrar diversas formas de verbalização concreta dessas mesmas características onde estão presentes as influências da cultura social do grupo da infância, de que é exemplo o seguinte testemunho.

«*Eu acho que Deus vê cá para baixo por um burquinho das nuvens.*»

(Excerto de TIL, Ricardo, 8 anos, Grupo B1, Fevereiro de 2000)

Nas representações das crianças acerca das características da entidade de Deus, encontram-se determinados aspectos que se identificam como a reprodução de conhecimentos adquiridos através da cultura religiosa dominante no meio social de inserção; contudo, é também possível notar determinados atributos que provêm nitidamente

⁸¹ Nesta ilustração a figura de Deus está associada a sinais exteriores vulgarmente ligados à monarquia: a coroa, o manto e o ceptro.

das capacidades de reinterpretação de significados culturais presentes nos processos de protagonismo das crianças enquanto agentes sociais específicos.

No seguimento dos conteúdos da cultura religiosa dominante, as figuras míticas do *céu*, do *inferno* e do *purgatório* como destino e reflexo do percurso dos crentes durante a sua existência mundana, ocupam um lugar significativo no imaginário social da crença religiosa católica. É de assinalar o facto de nenhuma criança do grupo em estudo se ter referido ao espaço mitológico do *purgatório*. Por outro lado, a figura mítica do *céu* é descrita por muitas crianças como o lugar onde estão, ou até mesmo o *contexto doméstico* de Deus e de Jesus, conforme ilustram os testemunhos seguintes.

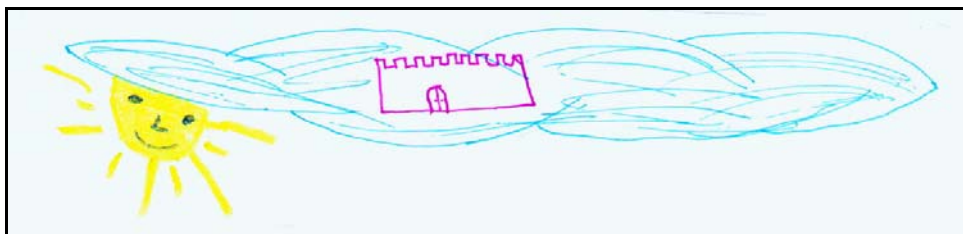
«*Eu acho que Deus vive no céu com o seu filho e a sua mulher que se chama Maria.*»

(Excerto de TIL, Margarida, 8 anos, Grupo B1, Fevereiro de 2000)

«*Deus vive no céu com Maria e Jesus.*»

(Excerto de TIL, Carlos, 11 anos, Grupo C1, Fevereiro de 2000)

«*Deus tem uma casa no céu.*»



Legenda: «*Esta é a casa de Deus.*»

(Excerto de TIL, Sara, 11 anos, Grupo C1, Fevereiro de 2000)

(...) Kassimo: Ele [Deus] pode andar nas nuvens, então acho que tem uma casa nas nuvens. (...)»

(Excerto de Transcrição de Entrevista Conversa, Aida e Kassimo, ambos com 8 anos de idade, irmãos paternos, Grupo C2, Setembro de 1999)

Nas representações verbalizadas pelas crianças, o céu surge associado ao local físico onde estão as “pessoas boas” que morreram, sendo símbolo do bem; enquanto que as “pessoas más” falecidas estão no espaço do *inferno*, conotado com o mal, tal como se pode verificar nos testemunhos seguintes.

«O Deus mora no céu e não está sozinho, está com as pessoas mortas e as pessoas más vão para o Diabo.»

(Excerto de TIL, Rodolfo, 8 anos, Grupo B1, Fevereiro de 2000)

«No céu Deus não está sozinho porque tem as pessoas que morreram.»

(Excerto de TIL, Vânia, 9 anos, Grupo B1, Fevereiro de 2000)

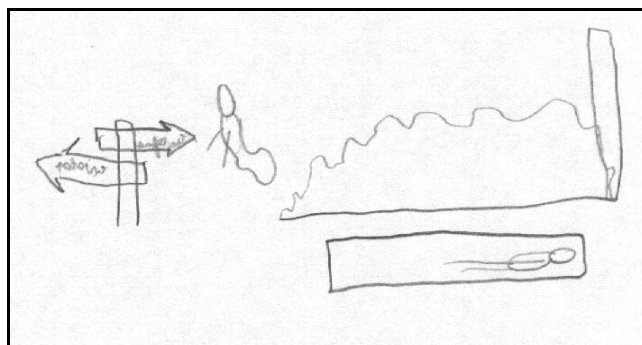
«Quando as pessoas morrem, enterram-nas e os mortos vão para o céu.»

(Excerto de TIL, Luís, 9 anos, Grupo C1, Fevereiro de 2000)

«Quando as pessoas morrem, a alma delas vai para o céu e vai ter junto de Deus.»

(Excerto de TIL, David, 10 anos, Grupo C1, Fevereiro de 2000)

«Quando as pessoas morrem, o corpo é enterrado e o espírito tem dois caminhos: o paraíso ou o inferno (...).»



Legenda: «Um homem morto e o espírito a ter os dois caminhos⁸².»

(Excerto de TIL, Afonso, 9 anos, Grupo C2, Fevereiro de 2000)

«Quando as pessoas morrem, elas vão para o céu, mas nem todas as pessoas podem entrar no paraíso, porque Deus quando as pessoas estão vivas avalia-as. Se Deus ver que as pessoas são boas ele deixa-as entrar no paraíso, mas se ver que elas são más, manda-as para o inferno.»

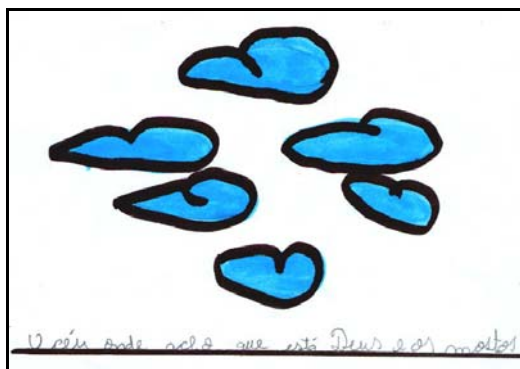
(Excerto de TIL, Carlos, 9 anos, Grupo C2, Fevereiro de 2000)

O céu também aparece associado pelas crianças às nuvens e ao azul que lhe é atribuído em termos de conhecimento sensorial prático. Isto é, nota-se a tendência para a associação entre o espaço mitológico que a crença religiosa designa por *céu* à atmosfera que efectivamente se pode visualizar, sem o auxílio de instrumentos ópticos específicos, da superfície do planeta Terra, conforme ilustram os testemunhos que se apresentam de seguida.

«A casa de Deus é feita de nuvens.»

(Excerto de TIL, Ricardo, 7 anos, Grupo A2, Fevereiro de 2000)

⁸² Na ilustração, as setas indicam a “direcção do paraíso” e a “direcção do inferno”.



Legenda: «O Céu onde acho que está Deus e os mortos.»

(Excerto de TIL, Alexandre, 9 anos, Grupo B1, Fevereiro de 2000)

«(...) Deus existe (...) lá muito no alto, nas nuvens, ou seja, no céu.»

(Excerto de TIL, Ricardo, 9 anos, Grupo C1, Fevereiro de 2000)

No seguimento da definição de contrastes entre os espaços mitológicos do céu e do inferno, surgiram testemunhos onde se podem encontrar referências às duas entidades que personificam esta temática, ou seja Deus e Diabo, conforme fica ilustrado nos exemplos seguintes.

«Eu penso que Deus existe. Então se Deus não existe quem fez a terra? O Diabo? Se Deus não existisse a Terra seria um inferno. O Diabo é muito maldoso e transformava-nos em seus escravos.»

(Excerto de TIL, Miraldina, 10 anos, Fevereiro de 2000)



Legenda: «Deus»; «Diabo»

(Excerto de TIL, Daniel, 7 anos, Grupo A2, Fevereiro de 2000)

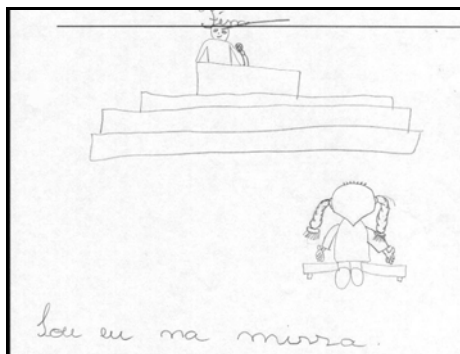
Nos testemunhos das crianças apresentados anteriormente ficaram expressas as cargas simbólicas que associam, na lógica do imaginário social da religião católica, a tríade *Deus, Paraíso e Bem* por contraste à trilogia composta pela figura do *Diabo*, pelo lugar do *Inferno* e pelo adjectivo *Mal*. Se este estabelecimento de assimetrias se pode conotar com as influências da cultura religiosa do meio social de inserção, por outro lado, as diversas concepções baseadas em *lugares físicos e formas concretas* associadas à figura de Deus e também à figura do Diabo, parecem poder relacionar-se com (re)interpretações culturais concretas e específicas derivadas das características presentes nas identidades sociais das crianças.

No seguimento da caracterização das relações manifestadas pelas crianças relativamente à religião católica, foram pouco significativos os testemunhos que se referiram a práticas efectivas das crianças relacionadas com a crença religiosa. Embora tendo assumido uma expressão relativa, a frequência das aulas de catequese parece ser a prática religiosa mais referida pelos membros do grupo de crianças que fizeram parte desta análise, notando-se a influência de tal aprendizagem na forma como os elementos do grupo da infância se referem à crença religiosa, conforme se pode verificar por meio dos testemunhos apresentados de seguida.

«*Eu já andei na catequese e lá aprendi que Deus existe.*»

(Excerto de TIL, Nadine, 8 anos, Grupo B2, Fevereiro de 2000)

«Eu acredito em Deus porque a minha catequista diz que existe.»



Legenda: *«Sou eu na missa»*
(Excerto de TIL, Catarina, 10 anos, Grupo C2, Fevereiro de 2000)

«Eu acho que Deus (...) existe, porque quando eu fui operada ele ajudou-me. A minha avó foi a Fátima rezar para eu ficar boa e eu fiquei. (...) Eu vou sempre com a minha avó à igreja rezar e pedir a Deus que me continue a ajudar (...).»

(Excerto de TIL, Mariana, 10 anos, Grupo C2, Fevereiro de 2000)

«Eu acho que Deus existe porque na catequese, as catequistas dizem que Deus está em todo o lado.»

(Excerto de TIL, Rodrigo, 8 anos, Grupo B2, Fevereiro de 2000)

«Eu vou todo os dias à catequese sempre que há (...). E rezo às vezes, porque não posso estar sempre a rezar.»

(Excerto de TIL, Alexandre, 7 anos, Grupo A1, Fevereiro de 2000)

Num contexto específico de observação de crianças em processo de interacção, Corsaro (2003) notou o surgimento de disputas baseadas na declaração da posse de televisão por cabo nas casas das respectivas famílias de origem. Os participantes envolvem-se numa curiosa tarefa de atribuir “uma medida quantitativa aos cabos das suas televisões”, como forma de afirmação face aos pares. Uma criança que não possuía tv cabo na sua casa e que não se havia manifestado durante grande parte da conversa, intervém a dado momento dizendo: “Jesus é maior que toda a

gente” e utilizando esta referência religiosa como modo de afirmação própria face aos seus pares. Corsaro sublinha o estreito envolvimento da família desta criança com as práticas religiosas, sendo que o seu pai desenvolvia actividades profissionais numa estação de rádio religiosa e que toda a família assistia a serviços religiosos diversas vezes por semana (Corsaro, 2003:176-177).

No conjunto dos testemunhos das crianças do grupo em estudo e embora com uma expressão relativa, foi também possível encontrar afirmações da descrença e da dúvida no que diz respeito à figura e ao significado de Deus, das quais se apresentam alguns exemplos seguidamente.

«Eu não acredito em Deus (...) ninguém o viu e por isso não podem dizer que ele existe. Ele nasceu como as outras pessoas e por isso não pode fazer milagres.»



Legenda: *«Eu penso que Deus não existe.»*

(Excerto de TIL, Camila, 9 anos, Grupo C1, Fevereiro de 2000)

«Deus não existe porque eu nunca o vi. Por isso não acredito em Deus.»

(Excerto de TIL, Joana, 8 anos, Grupo B1, Fevereiro de 2000)

«Eu penso que Deus é um mito (...) porque ninguém tem provas que ele e o seu filho (Jesus) existem. Eu penso que as pessoas ficam a acreditar em Deus, porque elas têm muita fé, e quando precisaram de Deus, ele ajudou-as.»

(Excerto de TIL, André, 10 anos, Grupo C1, Fevereiro de 2000)

«Eu não sou católico e vou dizer por que é que não acredito em Deus: Porque não sei como é que os adultos católicos acreditam em Deus, eles não podem acreditar porque nunca o viram ao pé. É por isso que eu não acredito em Deus.»

(Excerto de TIL, Nuno, 9 anos, Grupo C2, Fevereiro de 2000)

«(...) eu não sei se existe Deus, porque não pode haver pessoas vivas no céu. Quando as pessoas morrem ficam no caixão, a alma das pessoas é que vai para o céu.»

(Excerto de TIL, Catarina, 9 anos, Grupo C2, Fevereiro de 2000)

«Eu não acredito em Deus, porque eu faço pedidos e ele não faz nada. Para mim Deus não existe.»

(Excerto de TIL, Amanda, 9 anos, Grupo C2, Fevereiro de 2000)

Através dos testemunhos anteriores é possível verificar de que modo a afirmação da crença em Deus surge associada às declarações da frequência da catequese, tal como os argumentos utilizados pelas crianças que afirmam descrença ou dúvida neste domínio se relacionam com determinados graus de distanciamento relativamente a alguns dos fundamentos que suportam a crença religiosa católica. Tais fundamentos estão presentes na Bíblia, conforme foi já referido anteriormente. Nesta obra encontra-se a narrativa do percurso de vida da figura mítica de Jesus, onde constam determinados acontecimentos, situações e contextos que são descritos de formas específicas de acordo com a natureza da corrente religiosa de influência. Na reconstituição desta lenda religiosa segundo as crianças, surgem determinadas reinterpretações de sentido, conforme mostram os testemunhos apresentados seguidamente.

«O Deus criou-se sozinho e começou a fazer duas pessoas que são Adão e Eva. (...)»

(Excerto de TIL, Aida, 10 anos, Grupo C2, Fevereiro de 2000)

«(...) eles têm uma vaca e um burro para os aquecer e têm uma casa com palha e a cama do Jesus é também de palha.»

(Excerto de TIL, Ricardo, 7 anos, Grupo A1, Fevereiro de 2000)

«(...) os três reis magos deram ao Deus mirra, ouro e incenso e os pais agradeceram aos três reis magos e eles disseram que não era preciso agradecer.»

(Excerto de TIL, Catarina, 7 anos, Grupo A1, Fevereiro de 2000)

«Os três reis magos (...) tinham roupas e botas muito elegantes. E luvas muito elegantes e os camelos também eram elegantes.»

(Excerto de TIL, Diana, 7 anos, Grupo A1, Fevereiro de 2000)

«Eu sei que Deus morreu por causa dos maus.»

(Excerto de TIL, João, 7 anos, Grupo A2, Fevereiro de 2000)

«Ele [Deus] morreu porque o rei não gostava dele.»

(Excerto de TIL, Cláudia, 7 anos, Grupo A2, Fevereiro de 2000)

«Antigamente, quando Jesus veio à terra ele curou muitas pessoas que não andavam, que eram cegas e que estavam quase a morrer.»

(Excerto de TIL, David, 8 anos, Grupo B2, Fevereiro de 2000)

«Um dia ele transformou as pedras em peixe e pão para dar às pessoas pobres.»

(Excerto de TIL, Luca, 9 anos, Grupo C2, Fevereiro de 2000)

«(...) Deus (...) encontrou uns amigos e deu-lhes um bocadinho de pão e um vinho, (...) sabia que o iam matar e com o pão e o vinho protegeu os amigos dele.»

(Excerto de TIL, Hélio, 8 anos, Grupo B2, Fevereiro de 2000)

«Jesus depois de morrer ficou a ser a pessoa mais importante do mundo e dizem que já fez milhões de milagres. Também dizem que Deus ressuscitou depois de o terem morto e de o terem torturado muito numa cruz e a partir daí ele começou a ficar no coração das pessoas.»

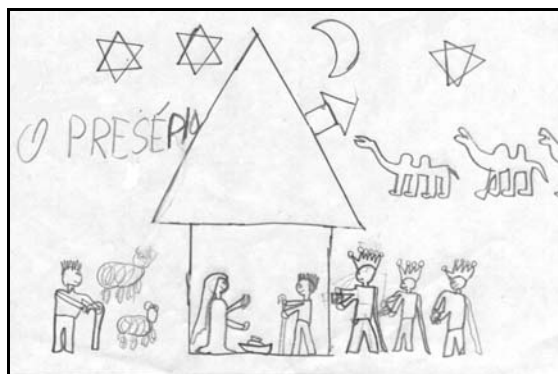
(Excerto de TIL, David, 8 anos, Grupo B2, Fevereiro de 2000)

Foi possível verificar que o conteúdo dos testemunhos das crianças apresentam reconstruções da lenda narrada no texto da Bíblia que se relacionam de perto com das formas específicas segundo as quais os elementos do grupo social da infância reinterpretem, interiorizam e exprimem conhecimentos veiculados no seu meio social de inserção, fazendo apropriações culturais específicas de acordo com as características das identidades sociais da infância.

No seguimento da caracterização da natureza das práticas religiosas das crianças, os instrumentos de culto mais frequentemente utilizados no exercício da prática religiosa, como por exemplo o terço e o livro da Bíblia não foram referidos por nenhuma das crianças do grupo estudado. Os objectos simbólicos mencionados relacionam-se com a representação das figuras mitológicas em cerâmica, com particular destaque para o presépio, conforme ilustram os testemunhos seguintes.

«Deus teve um filho chamado Jesus e agora estão os dois no céu. Jesus teve uma mãe chamada Maria e também já está no céu. E agora estão todos no presépio na noite de Natal.»

(Excerto de TIL, Mónica, 7 anos, Grupo A1, Fevereiro de 2000)



Legenda: «O presépio»

(Excerto de TIL, Tiago, 8 anos, Grupo B2, Fevereiro de 2000)

«Eu tenho um santuário e rezo. Eu tenho Deus feito em barro. No meu santuário quase todos os santos são de barro.»

(Excerto de TIL, Soraia, 8 anos, Grupo B1, Fevereiro de 2000)

«O Deus morreu e foi para o céu e no Natal existe no presépio, com o menino Jesus, Santa Maria, S. José, os 3 reis magos, o pastor e as cabras Eu gosto muito de brincar com o menino Jesus do presépio, acho que é divertido.»

(Excerto de TIL, Tiago, 8 anos, Grupo B2, Fevereiro de 2000)

Num estudo desenvolvido num ambiente rural do Norte de Portugal, Paulo Raposo (1996), interessando-se pelas formas como a religiosidade camponesa se manifesta através da crença e da fé na sacralidade dos santos, observou, na decoração doméstica destes lares inseridos contexto rural, a coexistência dos brinquedos das crianças com todo um conjunto de imagens, figuras e representações de santos (Raposo, 1996:113).

Ainda no seguimento da natureza da relação das crianças com os símbolos da religião católica, recolheram-se diversos testemunhos escritos referentes a situações de verdadeira interacção com Deus, sendo que algumas crianças formularam mesmo questões que gostariam de Lhe colocar, tal como demonstram os exemplos seguintes.

«Se Deus estivesse ao pé de mim, eu perguntava-lhe: Tu és meu amigo? Eu achava que ele me respondia: Claro que sou teu amigo.»

(Excerto de TIL, Margarida, 8 anos, Grupo B1, Fevereiro de 2000)

«Se eu pudesse falar com Deus contava-lhe anedotas do meu livro.»

(Excerto de TIL, André, 8 anos, Grupo B1, Fevereiro de 2000)

«Se Deus ainda estivesse aqui, eu queria dizer-lhe que queria ser melhor nas aulas.»

(Excerto de TIL, Soraia, 8 anos, Grupo B1, Fevereiro de 2000))

«Eu gostar de perguntar a Deus como era o avô dele.»

(Excerto de TIL, Rodolfo, 8 anos, Grupo B1, Fevereiro de 2000))

«Se eu pudesse falar com ele perguntava como é lá a vida no céu.»

(Excerto de TIL, Vera, 7 anos, Grupo A2, Fevereiro de 2000)

«Eu gostava de lhe perguntar [a Deus] se no céu existem anjos e se eu podia dormir lá nas nuvens.»

(Excerto de TIL, Nuno, 8 anos, Grupo B1, Fevereiro de 2000)

«Eu gostava de perguntar a Deus como Jesus era, se ele alguma vez tinha feito alguma coisa mal feita ou se tinha sido teimoso.»

(Excerto de TIL, Catarina, 9 anos, Grupo C1, Fevereiro de 2000)

«O Deus está no céu (...) eu gostava que ele vivesse cá em baixo para falar com ele e gostava de brincar muito tempo com ele.»

(Excerto de TIL, David, 7 anos, Grupo A2, Fevereiro de 2000)

A forma e o conteúdo destes momentos de interação imaginários produzidos pelas crianças, apontam para o que se poderá classificar

como a *personalização* da figura de Deus, que chega a ser referida como um potencial parceiro de actividades lúdicas, conforme o último testemunho apresentado. Estas verificações constituem mais um factor de reforço das características específicas presentes na cultura do grupo de pares da infância.

Uma vez que o grupo das crianças que participaram na produção das informações empíricas que estiveram na base desta análise frequentavam escolas do 1º ciclo do ensino público oficial que não têm nos seus currículos disciplinares nenhuma área especificamente dedicada ao estudo da doutrina religiosa, será de considerar a influência da atitude das famílias de origem destas crianças face à religião, nomeadamente no que diz respeito a incentivar, ou não, a frequência das aulas de catequese. No entanto, os testemunhos apresentados nas páginas anteriores também ilustram de que forma os processos de reprodução interpretativa e as capacidades de protagonismo das crianças actuam no sentido de produzir interpretações específicas e modos de estar particulares do grupo da infância face às representações e práticas religiosas. O ponto seguinte da análise vai permitir verificar de que modo o tema da morte surge, nos processos de produção de sentido desenvolvidos pelas crianças, associado às questões da religião.

As concepções das crianças acerca da morte

A abordagem das representações e práticas religiosas das crianças revelou aspectos significativos das suas concepções sobre a morte. Os testemunhos seguintes ilustram de que forma as concepções acerca da morte surgiram no contexto dos discursos das crianças sobre as suas representações religiosas.

«Eu não acredito em Deus, porque já ouvi uma história da medicina que dizia: “Quando uma pessoa morre, se lhe metermos um braço, o corpo, ou a cabeça numa fonte de água quente, ou a electrocutarmos, a pessoa mexe-se. É por isso que não acredito em Deus.»



Legenda: «É uma pessoa morta a ser electrocutada numa fonte de água quente.»

(Excerto de TIL, João, 8 anos, Grupo B1, Fevereiro de 2000)

«Quando o padrinho do meu irmão morreu, eu perguntei à minha avó assim: Mas se ele era tão novo, como é que morreu? E a minha avó disse: “Ele morreu foi porque Deus lhe pegou nos braços”.»

(Excerto de TIL, Catarina, 9 anos, Grupo B1, Fevereiro de 2000)

Num estudo desenvolvido numa comunidade rural do noroeste minhoto de Portugal, Clara Saraiva (1996) analisou os modos de conceptualização das relações entre o “mundo dos vivos” e o “mundo dos mortos”, verificando que a estratégia de sobrevivência da unidade familiar se encontrava tradicionalmente baseada em matrizes específicas que estabeleciam laços patrimoniais entre pais e filhos mediados pelo acontecimento da morte. A doação dos bens familiares era feita a favor do(a) filho(a) que constituindo família, permanecia na casa dos pais e assumia o estatuto de herdeiro privilegiado assim como a obrigação de acompanhar os pais na fase idosa da vida, prestando-lhes cuidados até à sua morte. Como medida de protecção do património e da segurança dos

progenitores, o(a) filho(a) apenas adquiria a posse dos bens após a morte dos pais (Saraiva, 1996:173).

As referências feitas pelas crianças a situações relacionadas com episódios que envolvem a morte, surgem muito frequentemente associadas a experiências de vida percebidas em sentido extremamente negativo, conforme fica ilustrado através do conteúdo dos testemunhos seguintes.

«A pior coisa que me aconteceu foi um primo que eu gostava muito ter morrido com falta de ar.»

(Excerto de TIL, Cláudio, 9 anos, Grupo B2, Abril de 2001)

«A pior coisa que me aconteceu foi quando a minha mãe teve um filho e esse filho morreu dentro da barriga.»

(Excerto de TIL, Priscila, 9 anos, Grupo B2, Abril de 2001)

«A pior coisa que me aconteceu na vida foi quando um senhor da minha família faleceu.»

(Excerto de TIL, Sara, 9 anos, Grupo B2, Abril de 2001)

«E aconteceu-me a pior coisa que foi a minha avó ter morrido.»

(Excerto de TIL, Cláudia, 9 anos, Grupo B2, Abril de 2001)

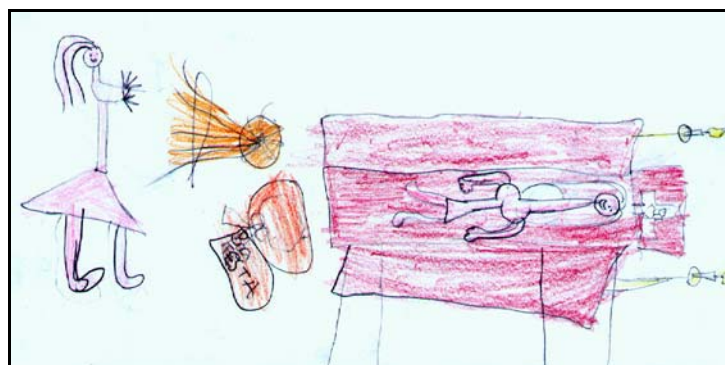
Foi possível verificar a forma como as crianças associam o acontecimento da morte de parceiros relevantes de interacção, sejam estas pessoas ou animais, verbalizando-os como situações acentuadamente dolorosas do ponto de vista emotivo. Essa carga emocional negativa encontra-se presente tanto nos testemunhos escritos, como nos conteúdos, formas e mesmo selecção de cores utilizadas nas ilustrações feitas a propósito deste assunto. Situação curiosa e inesperada para mim, foi o facto de algumas crianças terem ilustrado o tema da morte com desenhos alusivos à pessoa falecida em causa, onde

esta é representada, sem vida, dentro do caixão, conforme revelam os três testemunhos seguintes.



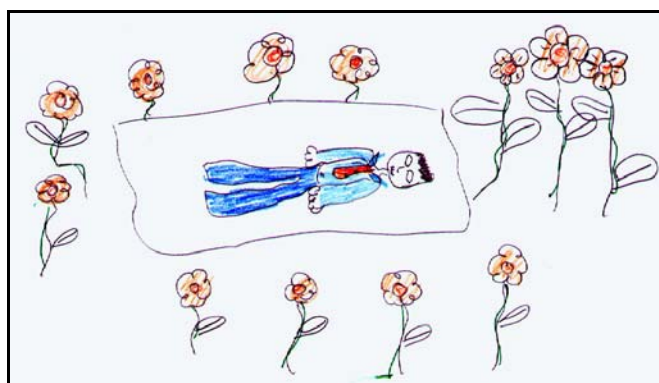
Legenda: «Quando o meu tio faleceu.»

(Excerto de TIL, Sara, 9 anos, Grupo B2, Abril de 2001)



Legenda: «Esta é a minha avó e eu.»

(Excerto de TIL, Cláudia, 9 anos, Grupo B2, Abril de 2001)

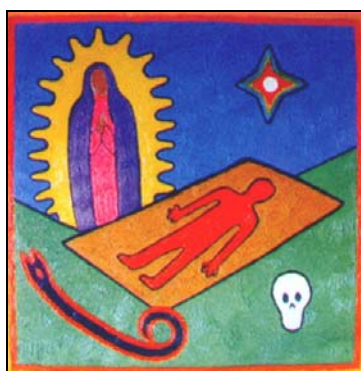


Legenda: «O meu avô morto»

(Excerto de TIL, Natacha, 9 anos, Grupo B2, Abril de 2001)

Num estudo desenvolvido acerca das brincadeiras com bonecas no século XIX, Formanek-Brunell (1992, mencionada por Corsaro, 1997), refere que as brincadeiras envolvendo funerais de bonecas constituíam uma prática mais frequente do que os casamentos destas, no conjunto das actividades lúdicas das raparigas das classes médias nas décadas de 1870 e 1880. Neste âmbito, os pais das crianças construíam com mais frequência caixões do tamanho das bonecas para as suas filhas do que as usuais casas de madeira em miniatura. Estas brincadeiras eram entendidas como uma forma das crianças desenvolverem capacidades de emocionais de suporte numa época onde muitos familiares e amigos morriam prematuramente. Contudo, e de modo frequente, as cerimónias fúnebres eram encenadas em conjunto com acidentes que conduziam à morte, desviando a atenção da carga emocional do momento do enterro do corpo para o choque das circunstâncias da morte, num contexto onde os referentes do mundo dos adultos não eram simplesmente interiorizados, mas também apropriados e (re)interpretados de formas específicas (Corsaro, 1997:110-111).

Na intercepção entre as representações sobre a morte, as concepções religiosas e as representações gráficas destes domínios pode localizar-se parte da obra da pintora mexicana Gloria Elena, conforme se pode verificar através da imagem que surge seguidamente.



(Obra plástica da autoria de Gloria Elena pertencente a um conjunto intitulado “grupo de 8 óleos”)⁸³

⁸³ Parte integrante da exposição colectiva decorrida na Galeria da Casa do Pelourinho, Óbidos, entre 11 de Dezembro de 2004 e 30 de Janeiro de 2005.

A residir e a trabalhar na capital portuguesa desde 1980, Gloria Elena inspirou-se nas suas memórias de criança para a criação desta obra, tal como explica a própria:

«(...) O grupo de 8 óleos representa a história das Aparições da Virgem de Guadalupe no México. Fi-los com base na memória que eu tenho daquilo que aprendi quando era criança. O quadro da Virgem ao lado de um corpo deitado e quase morto é um dos Milagres que ela fez para provar a sua Aparição. Ou seja, salvou esse homem da morte, enquanto o sobrinho dele – ao qual a Virgem apareceu – ia falar com o Bispo para transmitir os pedidos e as provas da Nossa Senhora. (...)»

(Excerto de mensagem electrónica recebida a 25/12/2004 no endereço silvia.saramago@clix.pt)

No diz respeito ao grupo de crianças em estudo, o assunto da morte surgiu também no contexto das memórias sobre segmentos anteriores da vida quotidiana, conforme se pode verificar nos dois testemunhos que se apresentam de seguida. O primeiro reporta-se geograficamente a uma quinta de cultivo agrícola na Guiné Bissau:

«(...) Kassimo: Vimos da Guiné (...) temos um campo onde há muitas frutas... o meu avô morreu num campo desses.

Eu: Morreu num campo desses...?

(...) Kássimo: Era já velho e por isso morreu e eu pensava que não tinha morrido... e disse... (...) ‘pa ele acordar, ‘pa ir brincar, mas só que ele ‘tava...

Eu: Tu ‘tavas lá com ele, era? ‘Tavam lá os dois?

Kássimo: Sim.

Aida: Eles “‘tavam” os dois a brincar e depois o Kássimo pensou que ele não “‘tava” morto e disse a ele: “Avô anda brincar, acorda!” Que era “p’a” eles irem brincar. (...)»

(Excerto de Entrevista Conversa Relacional, Kássimo e Aida, ambos com 8 anos de idade, irmãos paternos, Setembro de 1999)

O segundo testemunho tem como contexto físico o espaço urbano da cidade de Maputo, em Angola.

«Eu: (...) então e em relação a Angola (...) do que é que tu te lembras (...)?

Luís: Pessoas a se matarem que não tinham dinheiro “p’a” dar de comer aos filhos. (...)

Eu: Queres-me contar alguma coisa que tu tenhas visto?

Luís: (...) eu um dia “tava” a sair da escola “p’ra” casa e vi um senhor com petróleo e uma caixa de fósforos...

Eu: Sim...

Luís: Então encostou-se num poste... num poste de luz... e despejou-se petróleo na roupa e depois queimou-se.

Eu: Ah, foi?

Luís: Ele “tava” a falar que não tinha dinheiro ‘pa dar comer aos filhos, que não tinha dinheiro ‘pa comprar roupa, nem calçados (...) e nem... “p’a” pagar a escola.

Eu: Então e depois ele... morreu?

Luís: Morreu. (...)»

(Excerto de transcrição de Entrevista Conversa Singular, Luís, 9 anos, Grupo B2, Março de 2001)

Relativamente a situações onde surgiu a referência ao tema da morte, destaca-se o facto de que as crianças não mencionaram apenas pessoas, mas também se referiram a animais domésticos. Em pesquisa anterior (Saramago, 1999), ficou demonstrada a forma como muitas crianças fazem equivaler os seus animais a parceiros relevantes de interacção no contexto dos seus espaços domésticos quotidianos. Os testemunhos seguintes permitem verificar a importância dos laços que a

maioria das crianças desenvolve com os seus animais de estimação, tendo em conta a valorização afectiva atribuída às perdas por morte.

«A pior coisa que me aconteceu foi os meus pássaros morrerem. Fiquei muito triste.»

(Excerto de TIL, Laura, 8 anos, Grupo A1, Abril de 2001)

«A pior coisa foi a minha gata ter morrido.»

(Excerto de TIL, Sara, 8 anos, Grupo A1, Abril de 2001)

«As piores coisas que me aconteceram foi quando o meu gato morreu (...) e quando a minha tartaruga morreu.»

(Excerto de TIL, Maria, 8 anos, Grupo A1, Abril de 2001)

«As piores coisas que me aconteceram na vida foram: Quando o meu gato João morreu (...) porque foi atropelado (...) e quando um gato recém nascido morreu porque a mãe dele foi morta por um cão. Eu chorei muito e fiz um funeral.»

(Excerto de TIL, Mariana, 9 anos, Grupo B2, Abril de 2001)

No testemunho apresentado de seguida pode verificar-se de que forma o assunto das representações religiosas, foi interligado simultaneamente com a questão da morte e com o tema dos animais de estimação.

« (...) Ana: Tem os anjos e...

João: Tem os mortos.

Eu: Tem os mortos... (...) então vocês acham que os mortos vão para o pé de Deus?

Ana: Há alguns que vão “p’á” terra, outros vão lá para o céu.

Eu: Alguns vão “p’á” terra... então e quais é que são os que vão “p’á” terra?

Ana: Os que... se portam mal.

Eu: Então e esses que vão “p´á” terra, vão “p´ra” onde?

Ana: Vão “p´ra” debaixo da terra... nós tínhamos um borreguinho, mas era uma rapariga, chamavamos-lhe Desafio (...) depois ela morreu e a minha mãe foi pôr debaixo da terra... e depois eu não sei para onde é que ela foi... foi “p´á” terra”... ela portava-se bem, mas às vezes fazia chichi nas carpetes. (...)»

(Excerto de Entrevista Conversa Relacional, Ana e João, irmãos gémeos, 7 anos de idade, Setembro de 1999)

No domínio da observação de brincadeiras de fantasia espontânea⁸⁴ de crianças, Corsaro verificou que alguns dos temas desenvolvidos tendem a relacionar-se com estratégias pertencentes à cultura de pares, para fazer face a determinados perigos, receios e/ou ameaças percebidas à segurança deste grupo social, cujos elementos partilham, adquirindo determinado nível de controlo por meio destes momentos de brincadeiras. Nos vários registos de brincadeiras de fantasia espontânea, Corsaro observou temas relacionados com a morte e a ressurreição de animais, cuja organização da estrutura é feita em quatro fases: o anúncio da morte; as reacções ou certificações deste anúncio; as estratégias para ultrapassar a morte e a ressurreição e respectiva celebração. Tal como refere o autor, a produção de temas de morte e ressurreição no domínio da fantasia espontânea permite às crianças partilhar apreensões e receios comuns acerca da morte (Corsaro, 2003:103-107).

As concepções das crianças acerca da morte não faziam parte dos aspectos que planeei desenvolver no meu percurso de investigação junto deste grupo social. Não que considerasse este assunto sem interesse para a questão dos processos de construção das identidades da infância,

⁸⁴ A fantasia espontânea define situações de brincadeiras onde as crianças envolvidas não possuem um plano ou estratégia inicial orientadora da sequência, sendo que o desenrolar da situação vai sendo construído criativamente e em contexto.

mas sim porque pertencia ao conjunto de temas que considerava demasiado delicados para que ousasse fazer a confrontação com os observáveis. E eis que, no contexto da pesquisa empírica, recolho testemunhos que permitem analisar segmentos importantes da forma como os elementos do grupo da infância concebem a morte. A análise e decifração destas interligações temáticas, construídas pelos próprios observáveis, é parte integrante dos meandros complexos que constituem a cultura e a identidade sociais da infância.

Gostaria aqui de sublinhar um facto que, do meu ponto de vista, sobressai como questão de diferença cultural importante: os testemunhos que abordam o tema da morte dados por crianças que não são de nacionalidade portuguesa⁸⁵, permitem verificar uma atitude distinta daquela que surge nas restantes manifestações acerca do tema. Obviamente que esta constatação necessitaria de ser validada por meio de estudo comparativo devidamente planeado para o efeito. No entanto, parece fazer sentido pensar que existe lugar para o estabelecimento de eixos transversais de assimetrias nos processos de construção das identidades sociais da(s) infância(s), se compararmos crianças provenientes de meios sócio-culturais bastante distintos. No âmbito da sociologia da infância, os estudos comparativos constituem uma das áreas que tem despertado maior interesse junto da comunidade científica actual; a título de exemplo pode referir-se o trabalho de Jens Qvortrup e da sua equipa (Qvortrup, Bardy, Sgritta e Wintersberger, 1994) que apresenta um conjunto de estudos comparativos de tendência macroanalítica entre 16 países europeus e os trabalhos de William Corsaro com Luisa Molinari (Corsaro e Molinari, 2000 a; Corsaro e Molinari, 2000 b) e Katherine Rosier (Corsaro, Molinari e Rosier, 2002) de carácter etnográfico intensivo que têm estabelecido diversos estudos comparativos entre crianças em idade pré-escolar em Itália e nos Estados Unidos da América.

⁸⁵ O Kassimo e a Aida são naturais da Guiné Bissau e o Luís é natural de Angola.

CAPÍTULO VIII

CRIANÇAS E CONTEXTOS DE INTERACÇÃO RELEVANTE

As interacções quotidianas assumem um lugar fundamental na construção das identidades da infância. Constituem o processo prático pelo qual se opera toda a produção relacional e em contexto (Costa, 1984, 1992, 1999) das diversas esferas práticas e simbólicas do mundo social quotidiano dos agentes. A reflexividade das interacções sociais quotidianas constitui-se como parcela fundamental do processo de mapeamento, construção e atribuição de forma e de conteúdo à experiência social quotidiana dos agentes e ao seu mundo social vivido. Nas dinâmicas deste processo estão, numa perspectiva reflexiva, os parceiros relevantes de interacção, que desempenham lugares significativos nas redes de intercomunicabilidade social quotidiana das crianças. Estas envolvem-se activamente em processos de interacção social concretamente localizados, construindo os moldes da sua própria existência social e influenciando a participação de todos os outros agentes sociais (Corsaro, 1997).

As crianças encontram-se quotidianamente envolvidas nas intercepções e intercomunicabilidades existentes nos contextos de interacção social que entrecruzam os relacionamentos entre pares com as relações desenvolvidas com outros grupos sociais, nomeadamente com os grupos dos adultos. As competências sociais adquiridas pelas crianças, num processo onde as próprias participam de forma activa e criativa (Corsaro 1985, 1997), não exercem apenas influências significativas nos moldes das interacções com os seus pares, mas assinalam presença importante nos mecanismos de produção e negociação de sentido (Mandel, 1984) de outros grupos sociais em contextos de localização mais vastos.

No domínio das interacções entre pares, Corsaro (1985,1997) mostra de que forma o desenvolvimento dos laços de amizade se encontra directamente ligado aos requisitos sociais e contextuais das

culturas da infância. As crianças envolvem-se na construção de conceitos de amizade que simultaneamente articulam com os atributos específicos presentes em contextos sociais organizados que fazem parte dos seus quotidianos. Corsaro refere que as crianças em idade pré-escolar tendem a estabelecer laços de amizade com o objectivo de alcançar funções de integração relacionadas com a acessibilidade aos pares, consolidação de solidariedades e protecção dos espaços de interacção (Corsaro, 1997:126). Estas amizades são colectivamente construídas por meio do envolvimento activo das crianças nos seus mundos sociais e através da apropriação criativa que estas fazem das rotinas culturais estabelecidas com os adultos.

Nas dinâmicas do processo de consolidação dos seus espaços interactivos, as crianças vão construindo margens crescentes de autonomia no desempenho de um leque crescente de actividades. Através dos mecanismos de negociação “do quem está dentro e quem está fora, quem é um deles e quem não é” (Corsaro, 1997:127) as crianças constroem partes significativas das suas identidades sociais. Por outro lado, Corsaro nota que um item central da cultura de pares se desenvolve em torno da procura de autonomia relativamente às regras e autoridade dos adultos, num contexto em que as crianças buscam adquirir níveis crescentes de controlo sobre as suas vidas quotidianas (Helen Schwartzman, 1978; Brian Sutton-Smith, 1976; Lorna Marshall, 1976; referidos por Corsaro, 1997). Estes temas encontram-se presentes num amplo leque de rotinas lúdicas no âmbito das quais as crianças partilham o confronto com curiosidades, interrogações e receios derivados do mundo dos adultos (Corsaro, 1997:131).

Entre os elementos do grupo social da infância dos 7 aos 13 anos de idade Corsaro nota o desenvolvimento crescente de concepções mais estabilizadas acerca das amizades, diferenciação social e género. Como factor fundamental da cultura de pares desta faixa etária, o autor destaca as capacidades das crianças para perceberem os significados das suas

experiências sociais quotidianas nas relações que estabelecem com os seus pares e com os adultos.

Este capítulo vai ocupar-se da análise de temáticas relevantes surgidas no âmbito do desenvolvimento das perspectivas das crianças acerca dos moldes das suas participações em contextos de interacção relacional específicos, quer no domínio das relações entre pares, quer no âmbito das relações com parceiros adultos de interacção relevante.

Os relacionamentos afectivos entre géneros

Sobretudo nos primeiros anos, muitas das participações das crianças nas rotinas culturais dos adultos tomam lugar no seio das famílias (Corsaro, 1997:97). Nos ambientes familiares domésticos ocorrem, portanto, parte muito significativa das primeiras experiências emotivas e afectivas das crianças. É no quadro da construção das representações e práticas em torno das emoções e dos afectos que se produzem os *relacionamentos afectivos românticos entre géneros*. O termo romântico é aqui utilizado como forma de ultrapassagem da dificuldade de definição dos relacionamentos afectivos com conotação sexual, frequentemente designados pela palavra 'amor' cujo significado e definição têm ocupado muitos autores desde os primórdios da existência da expressão escrita. O termo em causa vem na sequência da definição apresentada por Giddens relativamente aos relacionamentos de natureza emocional e sexual contextualizados nas relações de género: “o amor romântico pressupõe que pode ser estabelecida uma ligação emocional durável com outrem, com base em qualidades intrínsecas à própria ligação.” (Giddens, 1996:2). Também Anália Cardoso Torres em contexto de interpretação dos relacionamentos afectivos entre adultos utiliza o termo “amor romântico” (Torres, 2000). Em sentido semelhante Adler e

Adler (1998) utilizam a expressão “interesse romântico” para referir este nível interações entre géneros relativamente ao grupo social da infância.

As implicações das identidades de género no domínio dos processos de definição das culturas da infância têm vindo a ser alvo de diversos estudos (Lever, 1978; Hart, 1979; Sluckin, 1981; Rijnen, 1984; Andel, 1985; Moore, 1989; Visser, 1991; Jones, 1991; Thorne, 1993; Karsten e Pel, 2000, referidos por Karsten, 2003) e também Qvortrup, Bardy, Sgritta e Wintersberger, 1994; Adler e Adler, 1998; Ferreira, 2002a, entre outros. Os relacionamentos afectivos de carácter romântico constituem uma dimensão de análise pertinente no âmbito dos estudos das interações entre géneros e fornecem um enfoque específico acerca dos processos de construção das identidades da infância.

Foucault (referido por Giddens, 1996) define as questões da sexualidade na organização social actual por um prisma reflexivo e como elementos estruturantes das actividades e das rotinas sociais, enquanto parte dos padrões de acção colectiva. Giddens (1996) discute as formas de concepção do *Eu* (self) e a localização deste conceito na vida social moderna, norteado pelas coordenadas transversais da reflexividade presente nas formas de construção das identidades e dos corpos físicos dos agentes sociais (Giddens, 1996:21). Anália Cardoso Torres refere a pertinência dos estudos sociológicos acerca das relações afectivas, sublinhando a afectividade como uma das dimensões constituintes das relações sociais e o amor como expressão concreta de tal dimensão (Torres, 1987). A mesma autora reflecte sobre o enfoque crescente atribuído à temática dos sentimentos no contexto da sociologia, incentivada também pelo conjunto de transformações sociais no âmbito das práticas e dos valores associados aos modos de conceber as relações familiares e o casamento (Torres, 1987, 2000, 2001).

Para os objectivos desta análise utiliza-se o conceito *relacionamento afectivo de carácter romântico*, para definir as interações estabelecidas no contexto do grupo de pares entre crianças de géneros diferentes, cujo conteúdo foi localizado pelas verbalizações das próprias

como pertencente ao domínio das afectividades com conotação romântica. Estas diferem da generalidade das interacções entre pares da infância pelo facto de se constituírem como incursões práticas na esfera da sexualidade, por meio da construção das atitudes, percepções e representações sociais em torno dos relacionamentos de carácter genderizado (Ferreira, 2002a) com conotação sexualizada, que constituem uma vertente particular das interacções entre pares.

Os testemunhos seguintes permitem verificar que se encontram importantes marcas da presença da reflexividade dos relacionamentos afectivos românticos entre géneros nas interacções intra e intergéneros das crianças (Ferreira, 2002a; Adler e Adler, 1998).

«Cheguei à escola na hora do intervalo. A Mónica, a Cláudia e a Sara correram para mim (...). Elas contaram coisas sobre os rapazes de quem gostavam. A certa altura, estavam elas dependuradas nos ramos de uma árvore, perguntei à Mónica se a rapariga que estava a falar com o Rodrigo (filho de um casal meu conhecido que não pertence ao grupo em observação) era a namorada dele. “Não”, respondeu a Mónica, “Ele gosta de mim, mas eu não gosto dele”. As outras quiseram saber quem era. A Mónica tratou logo de ardilar um estratagema para chamar a atenção do Rodrigo, utilizando-me como ‘isco’. “Rodrigo! Chamou ela em voz alta. Anda cá que a Sílvia quer-te dizer uma coisa!”

“Já falei com ele hoje”, disse eu, um pouco embaraçada com a situação. Entretanto o Rodrigo tinha-se aproximado. “Não é nada, Rodrigo, já não é nada”, disse a Mónica. O Rodrigo afastou-se aparentando um ar confuso pela situação.

“Pronto”, disse a Mónica às colegas, “a criatura é esta que vocês viram”. Depois, contou com muitos pormenores como é que tinha sabido que ele gostava dela, através de uma conversa que ouvira um dia quando saía da sala de aulas. (...)»

(Excerto de RIC, Zona de recreio da EB1 nº3 das Caldas da Rainha, Março de 2001)

«Um dia encontrei um amigo e ele perguntou-me: “Amanda, podias-me ajudar a fazer com que a Joana se apaixonasse por mim?”, “Claro que te ajudo” (...).»

(Excerto de TIL, Amanda, 9 anos, Grupo C2, Dezembro de 1999)

«Um dia o meu amigo Marcelo andava aflito porque estava apaixonado por uma loura e foi-me perguntar: “Hugo, Hugo! Por favor, diz-me como é que se arranja uma namorada!” (...).»

(Excerto de TIL, Hugo, 9 anos, Grupo C2, Dezembro de 1999)

As crianças referiram-se a um conjunto articulado de estratégias como dispositivos de recurso para dar início aos relacionamentos afectivos de carácter romântico. De entre estas destacam-se os contactos verbais directos; e os contactos indirectos sob a forma escrita e a oferta de presentes com conotação simbólica romântica, conforme ilustram os exemplos seguintes.

«Para arranjar uma namorada é preciso pedir namoro. Pedes assim: Queres namorar comigo? E ela diz sim ou não.»

(Excerto de TIL, João-José, 7 anos, Grupo A1, Novembro de 1999)

«(...) Vais a uma florista e compras uma flor. Dás-lhe e ela começa a gostar de ti. E no dia dos namorados dás-lhe outra flor, ela vai passar a ser tua namorada.»



Legenda: *«Este desenho é o Marcelo e dar uma flor à namorada dele»*

(Excerto de TIL, Pedro, 9 anos, Grupo C2, Dezembro de 1999)

*«Para arranjar um namorado (...) tem que se mandar uma carta (...).
Pede-se a uma colega para entregar, ou então vamos mesmo nós.»*

(Excerto de TIL, Margarida, 8 anos, Grupo B1, Novembro de 1999)

*«Tu deves escrever uma carta a dizer assim: “Eu gosto muito de ti.
Queres namorar comigo?” É muito fácil. Mas ainda há outras hipóteses,
podes ir ter com ela e também podes dizer a um amigo para lhe dizer.»*

(Excerto de TIL, Tiago, 8 anos, Grupo B1, Novembro de 1999)

Adler e Adler (1998), num estudo etnográfico realizado nos Estados Unidos da América em diversas escolas do primeiro ciclo do ensino básico e ensino secundário com crianças entre os 8 e os 12 anos de idade, registaram abordagens directas e indirectas no domínio do início das interações românticas entre géneros. Nas abordagens indirectas, a utilização de intermediários, com fortes laços de amizade com o(a) interessado(a) tinham por objectivo evitar o potencial embaraço da rejeição. Este tipo de abordagem implicava um investimento de menor grau na abordagem inicial, cuja responsabilidade era transferida para o intermediário. Por outro lado, os protagonistas de abordagens directas, assumindo o risco do investimento, tendiam a obter para si níveis elevados de estatuto social junto dos seus pares (Adler e Adler, 1998:184-185).

No conjunto das estratégias referidas pelas crianças, assumiram algum destaque as referências ao plano da sedução (Giddens, 1996), nomeadamente na sua perspectiva física, notando-se a valorização positiva atribuída aos investimentos no embelezamento corporal e nas características do vestuário, tal como ilustram os exemplos seguintes.

«Para arranjar um namorado tem que se pôr bonito (...) pôr muito perfume, mas não demais para não se tornar enjoativo, pôr baton vermelho dos que secam logo para não sujar o namorado.»

(Excerto de TIL, Mafalda, 9 anos, Grupo C1, Novembro de 1999)

«Eu penso que para arranjar um namorado é preciso estar bonita, porque se estivermos sujas ninguém nos quer.»

(Excerto de TIL, Patrícia, 8 anos, Grupo B1, Novembro de 1999)

«Primeiro andava de saias curtinhas, topes e cabelo bem penteado.»

(Excerto de TIL, Catarina, 9 anos, Grupo C2, Dezembro de 1999)

A referência ao próprio conceito da sedução pode ser encontrada nas formas de verbalização das crianças acerca do tema, conforme ilustra o exemplo seguinte:

«Se uma amiga minha quisesse arranjar um namorado e me pedisse um conselho (...) eu dizia que ela tinha que o seduzir (...).»

(Excerto de TIL, Camila, 9 anos, Grupo C1, Novembro de 1999)

No sentido do conteúdo dos testemunhos anteriores, Manuela Ferreira (2002a), por meio de um trabalho intensivo de pesquisa etnográfica desenvolvido num Jardim de Infância da rede pública, inserido em ambiente rural, na zona Norte do país e tendo por observáveis crianças entre os 3 e os 5 anos, registou no domínio das distinções de género nas actividades lúdicas das meninas, a utilização de adornos corporais – determinadas peças de vestuário e produtos de cosmética, tais como os vernizes e batons – como forma de colocar em prática performances de inspiração estereotipada de aspectos sedutores dos papéis femininos (Ferreira, 2002a, pp. 426 e seguintes). Em linha de orientação semelhante, Adler e Adler (1998), observaram que a apelatividade da aparência física se constituía não apenas como um dos principais tópicos de conversa entre as raparigas, como uma importante fonte de popularidade face aos pares. Os factores de popularidade incluíam a utilização de vestuário de marcas conceituadas no mercado do design, tais como Calvin Klein e Gap e a utilização de maquilhagem facial (Adler e Adler, 1998:49 e 50).

No conjunto dos testemunhos recolhidos acerca do tema em questão, foi possível encontrar diversas referências de elementos do género masculino às questões da valorização da própria aparência física nas estratégias de iniciação dos relacionamentos afectivos de carácter romântico, conforme se pode verificar nos exemplos que surgem de seguida.

«Para arranjar uma namorada é preciso (...) andar bem vestido (...).»

(Excerto de TIL, João-José, 9 anos, Grupo A1, Outubro de 2001)

«Para arranjar uma namorada temos de estar bem bonitos.»

(Excerto de TIL, David, 10 anos, Grupo C1, Novembro de 1999)

«Para se ter uma namorada é preciso estar bonito (...).»

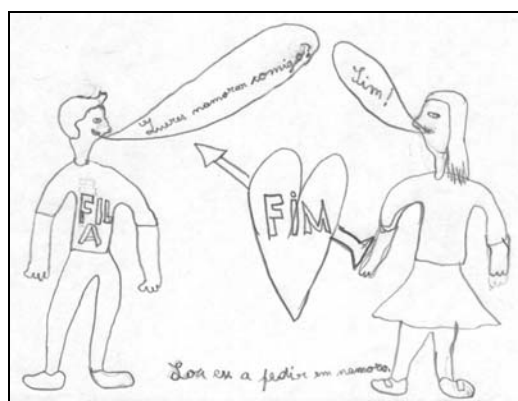
(Excerto de TIL, Ricardo, 10 anos, Grupo A1, Outubro de 2001)

«Vestimo-nos bem, metemos muito perfume e quando vamos a passar por ela assobiamos. Se ela gostar de nós, somos namorados.»

(Excerto de TIL, Cláudio, 7 anos, Grupo B2, Dezembro de 1999)

«Para se ter uma namorada (...) é preciso encantá-la, estar bem arranjado (...).»

(Excerto de TIL, Alexandre, 9 anos, Grupo A1, Outubro de 2001)



Legenda: «*Sou eu a pedir em namoro*»⁸⁶

(Excerto de TIL, João, 8 anos, Grupo B1, Novembro de 1999)

Na ilustração do exemplo anterior, a camisola da figura masculina tem escrita na frente a palavra FILA, relativa a uma marca de vestuário desportivo relativamente conceituada no mercado de consumo. Este exemplo vem reforçar a valorização e o investimento no próprio aspecto físico dos rapazes como estratégia para alcançar os objectivos pretendidos nas interacções afectivas de carácter romântico.

Os conteúdos dos testemunhos anteriores permitem ir ao encontro da questão das reconfigurações das identidades de género (Thorne, 1993, referida por Corsaro, 1997; Karsten, 2003), permitindo supor que a valorização da aparência física pode ser perspectivada como um território de pertença não exclusivamente feminino.

As referências à sedução no âmbito dos relacionamentos afectivos românticos das crianças de ambos os géneros, estendem-se para além do plano físico e entrecruzam-se com o domínio das emoções, no sentido em que se encontram exemplos de referências a estratégias de sedução que fazem apelo a formas de estimular e cativar os afectos do par romântico, baseadas no desenvolvimento de determinadas acções e/ou actividades específicas, tal como se pode verificar nos exemplos seguintes.

«*Vai jantar com ela, dá-lhe beijinhos, festinhas, mimosinhos, convida-a para os teus anos, leva-a a passear e outras coisas que ela possa gostar.*»

(Excerto de TIL, Guilherme, 8 anos, Grupo A2, Dezembro de 1999)

«*Para arranjar uma namorada (...) tens de a tratar muito bem (...) e também tens de a proteger.*»

(Excerto de TIL, Henrique, 8 anos, Grupo B2, Dezembro de 1999)

⁸⁶ Na legenda de fala associada ao elemento masculino surge a questão “Queres namorar comigo?”, sendo que a resposta do elemento feminino é “Sim!”. A palavra Fim que surge escrita dentro do coração simboliza uma história com final feliz.

«Depois convidava-o para ir lanchar e depois perguntava-lhe se queria namorar comigo. Depois comprava-lhe uma bola de futebol.»

(Excerto de TIL, Catarina, 9 anos, Grupo C2, Dezembro de 1999)

«Antes de arranjar uma namorada, primeiro tens que mostrar que gostas dela. É preciso convidá-la para dançar, fazer-lhe carinho, escrever cartas, levar a um sítio lindo (...).»

(Excerto de TIL, Kassimo, 8 anos, Grupo C2, Dezembro de 1999)

«Para arranjar um namorado, eu acho que é preciso (...) ajudá-lo quando precisa. Pode-se dar-lhe prendas, coisas que ele goste. Passear à noite e ir jantar (...).»

(Excerto de TIL, Catarina, 9 anos, Grupo A1, Outubro de 2001)

As conotações de género dos espaços físicos e nomeadamente dos espaços físicos urbanos, no âmbito dos usos, experiências e apropriações das crianças, que têm sido alvo de estudos recentes (Aitken, 1994; Evaldsson, 1997; James e Prout, 1990, referidos por Karsten, 2003:460), sublinham a relatividade das identidades de género da infância. Karsten (2003) verificou de que forma as orientações de género interagem com outras condições estruturais da infância, tais como a idade, a pertença étnica e a pertença social de classe. Uma análise focalizada nos processos sociais da vida quotidiana das crianças destaca as formas pelas quais as identidades de género são constantemente negociadas, contestadas e reforçadas. Por seu lado Thorne (1993, referida por Corsaro, 1997:150) nota que existe uma tendência para acentuar as assimetrias de género em detrimento dos pontos comuns partilhados numa parte significativa dos estudos desenvolvidos sobre esta temática.

No âmbito das verbalizações feitas em torno dos relacionamentos afectivos entre géneros, o espaço físico da escola surgiu como um dos

cenários de desenvolvimento das interações afectivas com conotação romântica, conforme ilustram os exemplos seguintes.

«Quando ela está distraída, eu abro a mochila dela e ponho lá a minha carta.»



Legenda: «Escola»

(Excerto de TIL, Tiago, 8 anos, Grupo B2, Dezembro de 1999)

«Onde se arranja mais namoradas acho que é na escola.(...)»

(Excerto de TIL, Luís, 9 anos, Grupo C1, Novembro de 1999)

«(...) foi para a escola e no intervalo (...) ele perguntou à Catarina: “Tu queres namorar comigo?” “Sim, eu quero” (...)»

(Excerto de TIL, Soraia, 8 anos, Grupo B1, Novembro de 1999)

«Eu tenho uma namorada aqui na escola.»

(Excerto de TIL, Luís, 10 anos, Grupo B2, Dezembro de 1999)

Em sentido inverso ao conteúdo dos estereótipos tradicionais socialmente dominantes que atribuem ao género masculino a liderança nos processos de início de relacionamentos afectivos românticos, os testemunhos seguintes permitem verificar exemplos de protagonismo feminino neste domínio.

«Eu escrevi uma carta que dizia assim: Hélio, tu és um gajo muito bom. Adoro-te amor!»

(Excerto de TIL, Tatiana, 8 anos, Grupo B2, Dezembro de 1999)



Legenda: *«No desenho ela estava a perguntar se ele queria namorar com ela»*

(Excerto de TIL, Joana, 9 anos, Grupo C2, Dezembro de 1999)

«Nós podemos mandar uma carta a dizer que queremos ser namoradas deles ou então podemos ir ao pé do rapaz que queremos ser namoradas e perguntar se ele quer ser nosso namorado (...).»

(Excerto de TIL, Vera, 8 anos, Grupo B1, Novembro de 1999)

«(...) dizes-lhe João Pedro, gosto de ti por amor.»

(Excerto de TIL, Mónica, 7 anos, Grupo A1, Novembro de 1999)

«Invento uma carta muito apaixonante e a pessoa fica a gostar de mim.»

(Excerto de TIL, Cláudia, 7 anos, Grupo A1, Novembro de 1999)

As atitudes de protagonismo nos relacionamentos de carácter afectivo romântico, tradicionalmente desencorajadas durante sucessivas gerações para os elementos do género feminino, encontram nos exemplos apresentados matéria de fundamentação. Não havendo lugar a uma análise comparativa dos conteúdos dos depoimentos das crianças acerca deste tema, com informações empíricas provenientes de

elementos pertencentes a gerações anteriores, parece fazer sentido admitir a provável existência de assimetrias nas representações e práticas de carácter afectivo romântico dos elementos femininos do grupo da infância. Daqui se perspectiva a importância da localização em termos geracionais dos processos de construção das identidades da infância. Parece então razoável supor que o contexto sócio-cultural temporalmente localizado exerce influências significativas no modos como os elementos do grupo social em estudo accionam os mecanismos de protagonismo na construção e afirmação das suas identidades sociais.

No que diz respeito às práticas que caracterizam as interações afectivas românticas das crianças, surge mais uma vez a importância atribuída à comunicação escrita como forma de manutenção do relacionamento. Por outro lado assinalam-se as referências à prática de diversas actividades lúdicas e/ou de diversão, onde a ênfase principal parece colocar-se na partilha conjunta de momentos cuja interacção se desenvolve entre os pares românticos, conforme se pode verificar por meio dos testemunhos seguintes.

«Eu gosto muito do meu namorado. Eu escrevi uma carta ao meu namorado e ele gosta de mim.»

(Excerto de TIL, Cláudia, 11 anos, Grupo B2, Dezembro de 1999)

«(...) ele escreveu-lhe a dizer que sim e (...) brincou com ela à apanhada, às escondidas e foram sempre namorados.»

(Excerto de TIL, Mariana, 8 anos, Grupo B1, Novembro de 1999)

«(...) e depois se ela aceitar vamos ao restaurante chinês e depois vamos passear.»

(Excerto de TIL, Ricardo, 9 anos, Grupo C1, Novembro de 1999)

«(...) quando ele disse que gostava dela, ela ficou muito, muito contente e eles foram todos os dias para casa. Ele levava-a a casa dela e depois ia-se embora para casa dele.»

(Excerto de TIL, Suse, 8 anos, Grupo B1, Novembro de 1999)

«(...) Depois vão juntos ao cinema e vão ao circo.»

(Excerto de TIL, Denise, 8 anos, Grupo B2, Dezembro de 1999)

No âmbito da caracterização das práticas afectivas românticas surgiram também referências específicas ao domínio dos contactos físicos com conotação sexual, conforme se pode verificar por meio dos testemunhos que surgem seguidamente.

«Eles estão juntos e a dar beijinhos.»

(Excerto de TIL, Diogo, 7 anos, Grupo A2, Dezembro de 1999)

«(...) se ela aceitar dá-se um beijo e se ela gostar retribui. Depois vamos dormir para o quarto, abre-se a cama, deitamo-nos e só depois vem a parte principal.»

(Excerto de TIL, Manuel, 9 anos, Grupo C1, Novembro de 1999)

«Para arranjar um namorado é preciso conhecê-lo bem (...) e dar muitos beijinhos (...).»

(Excerto de TIL, Inês, 8 anos, Grupo B2, Dezembro de 1999)

«Dá-se um ramo de flores, depois vai-se ao cinema, convida-se para casa e depois tiram as roupas, vão para a cama e depois é especial.»

(Excerto de TIL, João, 8 anos, Grupo C1, Novembro de 1999)

«É preciso namorar para depois dar beijinhos na boca.»

(Excerto de TIL, Bárbara, 8 anos, Grupo B2, Dezembro de 1999)

Embora tendo em conta a tendência que se tem vindo a verificar junto das gerações mais recentes para a diminuição significativa das idades face à iniciação das experiências e práticas sexuais, há que não perder de vista o facto de que a idade modal das crianças mais velhas que fizeram parte do grupo de observáveis é os 9 anos. Parece assim razoável supor que as descrições feitas pelas crianças que envolvem relacionamentos físicos conotados com práticas sexuais tenham subjacente não a experiência prática dos próprios, mas a influência de narrativas feitas por parceiros de interacção relevante pertencentes a escalões etários mais elevados e também determinados conteúdos veiculados pelos media, nomeadamente pela televisão, sendo que já foi abordada a importância deste meio de comunicação na construção das identidades da infância. Por outro lado e parafraseando Giddens: “o romance produz sexualidade num futuro antecipado” (1996:34). Esta afirmação encontra paralelismo no seguinte testemunho:

«(...) canto-lhe uma canção de amor e escrevo uma carta a dizer um poema. Dou-lhe um ramo de rosas e espero até ser adulto e ter muitos filhos.»

(Excerto de TIL, Emanuel, 9 anos, Grupo C1, Novembro de 1999)

Num estudo feito junto de adolescentes americanos em finais da década de 1980 Sharon Thompson, (1989, referida por Giddens, 1996:33 e seguintes), destaca o facto de que as referências às possíveis práticas sexuais feitas pelos adolescentes entrevistados são feitas por antecipação às eventuais relações amorosas efectivas, num “processo activo de comprometimento com o futuro” (Giddens, 1996:35).

Os relacionamentos afectivos românticos entre géneros constituem um aspecto específico das interacções intragrupais das crianças. Embora uma parte significativa das experiências sociais do grupo social da infância seja desenvolvida no âmbito dos grupos de pares, as crianças envolvem-se quotidianamente em contextos de interacção relacional com

parceiros relevantes exteriores ao seu grupo socialmente definido. No ponto seguinte deste texto vou abordar um aspecto do domínio das interacções da infância desenvolvidas na esfera intergrupar e que diz respeito às características relacionais desenvolvidas em torno das trocas de autoridade, controlo e poder estabelecidas entre as crianças e parceiros adultos relevantes.

Concepções e formas de negociação do poder

À semelhança dos relacionamentos afectivos românticos entre géneros, que ocuparam o ponto anterior da análise, as relações de poder surgem associadas, na perspectiva das crianças, a contextos específicos de interacção relacional. Na mesma lógica Friedberg (1995:116) escreve: “Tal como o amor e a confiança, o poder é inseparável da relação através da qual ele se exerce, e que liga entre si pessoas concretas à volta de objectivos específicos”. O autor define o poder como fundado na reflexividade das interacções sociais produtoras de ordens locais contingentes, relacionadas com as características contextuais específicas. Esta construção analítica encontra determinado paralelismo nas conclusões da análise das perspectivas das crianças acerca do poder, que surge directamente conotado com parceiros de interacção investidos de autoridade e capacidades de controlo reconhecidos como legítimos. Assim, as crianças fazem coincidir as fontes do poder sobretudo com parceiros mais velhos de interacção relevante que partilham as suas vidas quotidianas domésticas, tais como os pais e irmãos mais velhos. Os conteúdos do exercício do poder surgem frequentemente associados, por um lado, à interdição do desempenho de actividades concretas que agradam às crianças e, por outro lado, à imposição do desenvolvimento de ocupações consideradas desagradáveis, conforme se verifica nos testemunhos seguintes.

«Os meus pais ao Sábado não me deixam ir para casa da minha avó.»

(Excerto de TIL, Soraia, 9 anos, Grupo B1, Novembro de 2000)

«Quando eu quero ir a casa de uma amiga, algumas vezes não me deixam.»



Legenda: «Isto “é” a não me deixarem ir a casa de uma amiga.»

(Excerto de TIL, Mariana, 9 anos, Grupo B2, Outubro de 2000)

«[os meus pais] (...) não me deixam fazer as coisas que eu quero (...) não quero ir à nataçãõ, mas tenho que ir.»

(Excerto de TIL, Tiago, 9 anos, Grupo B1, Novembro de 2000)

«Às vezes o meu irmão não me deixa jogar Mega Drive e só na consola mais pequena.»

(Excerto de TIL, Suse, 9 anos, Grupo B1, Novembro de 2000)

«(...) a Mariana é a minha irmã, eu às vezes quero brincar com uma coisa da Mariana, mas ela não deixa.»



Legenda: «Isto está a passar-se no meu quarto.⁸⁷»

(Excerto de TIL, Laura, 8 anos, Grupo A1, Outubro de 2000)

O conteúdo dos testemunhos anteriores parece apontar para a definição de esferas diferenciais de alcance dos efeitos do poder de acordo com os parceiros de interacção em causa. Enquanto que as situações de interacção de poder desequilibrado face aos irmãos mais velhos surgem contextualizadas no interior dos espaços domésticos e relativamente ao domínio das actividades lúdicas, por outro lado o alcance do exercício da autoridade e do controlo por parte dos pais assume uma área bastante mais vasta, relacionada com aspectos de limitação, restrição e/ou imposição à autonomia individual em amplo sentido.

No domínio das percepções das crianças acerca dos contextos de interacção relacional que envolvem trocas de poder surge a associação directa com níveis de exercício de controlo, autoridade e poder de decisão sobre aspectos da autonomia individual destes agentes sociais. Estas verificações encontram reforço nos aspectos verbalizados pelas crianças enquanto aspirações de emancipação face ao poder, de onde se destacam diversos factores relacionados com gestões da autonomia pessoal diferenciadas daquelas que são feitas pelos parceiros de interacção com poder reconhecido, conforme ilustram os exemplos seguintes.

⁸⁷ No balão de fala da esquerda pode ler-se: «Vá lá, vá lá, vá lá!» e no balão de fala da direita pode ler-se: «Maluca! Tu achas que eu te emprestava?».

«Eu já disse aos meus pais que quero ir da escola para casa a pé. (...) E o meu pai também não me deixa ir a pé para casa da minha avó.»

(Excerto de TIL, Soraia, 9 anos, Grupo B1, Novembro de 2000)

«Quando eu quero ficar em casa sozinho não me deixam.»



Legenda: «Sou eu a dizer à minha mãe que não quero sair⁸⁸.»

(Excerto de TIL, João, 8 anos, Grupo B1, Novembro de 2000)

«A minha mãe não me deixa ir sozinho com os meus amigos (...) e também não me deixa ir de bicicleta para a estrada.»

(Excerto de TIL, André, 9 anos, Grupo B2, Outubro de 2000)

«(...) às vezes eu quero ir andar de bicicleta e o meu pai não me deixa, diz que eu sozinho não posso ir.»

(Excerto de TIL, David, 9 anos, Grupo B2, Outubro de 2000)

«Os meus pais querem que eu me deite cedo e eu quero deitar-me tarde.»

(Excerto de TIL, Inês, 9 anos, Grupo B2, Outubro de 2000)

Os processos de legitimação das fontes de poder são definidos e colocados em prática pelas crianças segundo a perspectiva da demonstração de obediência e conformidade face às decisões dos

⁸⁸ Na legenda de fala associada à criança pode ler-se: «Mas eu não quero sair!» e na legenda de fala relacionada com a mãe lê-se: «Mas vais ter de sair connosco!».

parceiros cuja autoridade assim se reconhece. Os dois testemunhos seguintes ilustram esta lógica interpretativa.

«Quando eu peço coisas à minha mãe e diz que não, eu calo-me e não peço mais nada (...).»

(Excerto de TIL, Catarina, 8 anos, Grupo A1, Outubro de 2000)

«Quando eu quero fazer coisas que não me deixam, tenho que obedecer e não insistir, porque se eu insistir os meus pais às vezes acabam por me pôr de castigo ou então batem-me.»

(Excerto de TIL, Tiago, 9 anos, Grupo B2, Outubro de 2000)

O testemunho anterior permite verificar que, em determinadas situações, o exercício da demonstração de obediência surge associado à existência da possibilidade latente de sanções punitivas de graus e consequências variáveis que se podem caracterizar como uma forma extrema de imposição de poder pelos adultos. Contudo, se a demonstração de obediência se pode perspectivar como a assunção de um lugar desfavorável no âmbito das relações de poder estabelecidas entre as crianças e os seus parceiros de interacção com autoridade reconhecida, tal processo surge frequentemente associado à afirmação de práticas de contestação indirecta das fontes de poder, por parte dos elementos do grupo social da infância. Os testemunhos seguintes demonstram de que modo as crianças fazem accionar determinadas reacções afectivas e emotivas conotadas negativamente como forma de protesto face a contextos onde o exercício do poder é percebido como desfavorável às suas intenções e expectativas.

«Um dia eu queria ir para a rua brincar e a minha mãe não me deixou. Eu obedeci, mas fiquei chateada com ela.»

(Excerto de TIL, Margarida, 9 anos, Grupo B1, Novembro de 2000)

«Eu fico muito chateado, porque às vezes são coisas giras que não me deixam fazer.»

(Excerto de TIL, João, 9 anos, Grupo B1, Novembro de 2000)

«(...) quando a minha mãe não me deixa ir brincar com a minha gata eu fico triste (...).»

(Excerto de TIL, Sílvia, 9 anos, Grupo B2, Outubro de 2000)

«Às vezes não me deixam ir brincar com as minhas amigas e depois fico triste.»

(Excerto de TIL, Fabienne, 8 anos, Grupo B2, Outubro de 2000)

«(...) e não me deixam andar sozinha na rua. Eu fico um pouco zangada e outras vezes fico muito triste.»

(Excerto de TIL, Mariana, 9 anos, Grupo B2, Outubro de 2000)

«Quando eu quero fazer coisas que não me deixam (...) eu chateio-me, fico enervado e sem paciência.»



Legenda: *«Sou eu enervado.»*

(Excerto de TIL, Emanuel, 9 anos, Grupo B1, Novembro de 2000)

Acerca do conteúdo das interacções entre pares, Corsaro refere a existência de diversos estudos que relatam observações de recriações

encenadas pelas crianças acerca de acontecimentos anteriores onde estas foram alvo de sanções por parte de adultos. Nestas situações as crianças desafiam as regras da autoridade adulta, imitando de forma a ridicularizar as suas vozes, expressões e gestos (Eder, 1988; Fine, 1987; Davies, 1982 mencionados por Corsaro, 1997:185).

Os contextos de interacção relacional que implicam exercícios de poder constituem uma parte significativa da estrutura das relações entre crianças e adultos. Embora as abordagens clássicas tendam a posicionar as crianças em lugares de subordinação, dependência e vulnerabilidade neste domínio, podem referir-se diversos estudos que incorporam conceitos relacionados com capacidades de pertença, equidade, inclusão e participação activa e competente das crianças nos seus contextos sociais de inserção (Hall, 1998; Cockburn, 1998; Roche, 1999, mencionados por Devine, 2002). Tais estudos enfatizam as interdependências e intercomunicabilidades das existências sociais quotidianas de adultos e crianças, reconhecendo a estas últimas capacidades de resistência, transformação e adaptação num processo dinâmico relacionado com as suas percepções, concepções e expectativas relativamente ao poder (Devine, 2002).

Face a contextos relacionais de exercício de poder reconhecidos pelas crianças como legítimos e nos quais estas se percebem em situações desvantajosas, são definidas estratégias concretas tendentes a um reequilíbrio do poder que se afigure mais favorável às facções desprivilegiadas. Na linha de Friedberg (1995) pode referir-se a existência de uma zona de autonomia de que cada agente social dispõe nas trocas negociadas com os seus parceiros de interacção. Perante situações nas quais as crianças se percebem em posições desfavoráveis nas trocas relacionais de poder face a parceiros relevantes de interacção, estas colocam em prática formas específicas de acção no sentido do reequilíbrio contextual das relações de poder e da reformulação das fontes de controlo em termos mais favoráveis para as próprias. De entre

tais estratégias referidas pelas crianças destacaram-se duas tendências principais: os processos de ocultação e as formas de negociação.

A ocultação e dissimulação assume diversos contornos nas estratégias referidas pelas crianças como forma de atingir determinados objectivos que se encontram em dissonância com as perspectivas dos parceiros relevantes de interacção com autoridade reconhecida. Os testemunhos seguintes fornecem alguns exemplos de estratégias de ocultação colocadas em prática pelas crianças.

«Uma noite eu queria fazer uma experiência e a minha mãe não queria deixar (...) mas eu fiz a experiência e no dia seguinte (...) vi que aquilo estava com formigas. Não contei nada à minha mãe e deitei tudo para o lixo.»

(Excerto de TIL, Patrícia, 9 anos, Grupo B1, Novembro de 2000)

«Quando eu quero ir comprar qualquer coisa, os meus pais não me deixam (...) vou às escondidas e também quando quero jogar computador, tenho que jogar às escondidas, porque senão levo um raspanete.»



Legenda: *«Esta sou eu a ir às escondidas comprar coisas.»*

(Excerto de TIL, Vera, 9 anos, Grupo B1, Novembro de 2000)

«Às vezes eu quero jogar computador e não me deixam, mas eu vou às escondidas sem o meu irmão ver. E também tiro moedas de 100 escudos

à minha mãe para as bolas saltitonas, mas a minha mãe não me descobre.»

(Excerto de TIL, Mariana, 9 anos, Grupo B1, Novembro de 2000)

«Quando eu queria ir para a rua a minha mãe não me deixou ir e depois eu saí de casa e fechei a porta devagar para ela não saber.»

(Excerto de TIL, Priscila, 8 anos, Grupo B2, Outubro de 2000)

«Quando eu quero fazer coisas e não me deixam, quando não está ninguém em casa eu faço, por exemplo: andar de bicicleta e de patins, brincar com a bola (...).»

(Excerto de TIL, Ana, 7 anos, Grupo A2, Outubro de 2000)

A negociação parece assumir também um papel importante no domínio das estratégias utilizadas pelas crianças para atingir objectivos pretendidos. No seguimento desta lógica, escreve (Friedberg, 1995:118) “na medida em que é sinónimo de troca, [o poder] comporta sempre um embrião de negociação à volta dos termos de troca que se lhe apliquem”. Os testemunhos seguintes ilustram situações onde a estratégia da negociação foi desenvolvida com sucesso, concretizando-se um reequilíbrio do poder a favor das crianças em causa.

«Quando eu quero ver televisão até tarde e a minha mãe não me deixa, eu digo assim: “Mãe, vá lá é só mais um bocadinho, vá lá!” e depois ela deixa.»

(Excerto de TIL, Catarina, 9 anos, Grupo B1, Novembro de 2000)

«Quando o meu pai e a minha mãe dizem que não me deixam [fazer o que eu quero], eu insisto e senão me deixam eu tenho que irritar o meu pai e a minha mãe e depois deles estarem irritados eles deixam-me fazer tudo.»

(Excerto de TIL, Cristiano, 8 anos, Grupo A1, Outubro de 2000)

«(...) quando eu vou pedir coisas à minha avó, ela dá-me tudo o que eu quero, porque eu convenço-a.»

(Excerto de TIL, Catarina, 8 anos, Grupo A1, Outubro de 2000)

«Quando eu quero fazer coisas que não me deixam (...) tento convencer essas pessoas a comprar ou a fazer o que eu quero, por exemplo: comprar um brinquedo caro, um brinquedo que não vale a pena comprar, ou um brinquedo que não serve para nada.»

(Excerto de TIL, Alexandre, 10 anos, Grupo B1, Novembro de 2000)

«Quando eu quero fazer alguma coisa que não me deixam eu tento negociar (...), eu tento falar com o meu pai, quando eu quero ficar acordado até à meia noite e não me deixam.»

(Excerto de TIL, Rafael, 9 anos, Grupo B1, Novembro de 2000)

«(...) quando eu peço ao meu pai lá na loja dele para ir ver televisão ele não me deixa porque diz que faz mal, por isso é preciso eu dizer que são desenhos sem violência.»

(Excerto de TIL, Ana, 8 anos, Grupo A1, Outubro de 2000)

«Eu quando vou ao parque quero ir aos balouços e a minha mãe não deixa, mas eu tento convencê-la e consigo.»

(Excerto de TIL, Bárbara, 9 anos, Grupo B2, Outubro de 2000)

«Quando quero comprar uma coisa e a minha mãe não me deixa, vou pedir a mesma coisa noutra dia.»

(Excerto de TIL, Pedro, 7 anos, Grupo A2, Outubro de 2000)

Francês Waksler (1991) num estudo desenvolvido acerca das percepções das crianças sobre experiências difíceis, baseado nas memórias de infância de um conjunto de estudantes norte-americanos do ensino secundário, fornece diversos exemplos ilustrativos das estratégias

utilizadas pelos elementos do grupo social da infância para construir margens de controlo sobre as dimensões físicas, emocionais e morais das suas relações com os adultos. Na perspectiva física, a autora apresenta o exemplo da doença fictícia como forma de justificar perante os pais a impossibilidade de comparência na escola. No domínio do controlo sobre as experiências morais, Waksler mostra testemunhos que ilustram a utilização pelas crianças de subterfúgios concretos para evitar a utilização de determinadas peças de vestuário e impedir a inclusão de determinados alimentos nas refeições. Estes exemplos demonstram as capacidades das crianças para desenvolver estratégias tendentes a reequilibrar a seu favor os processos de detenção do poder e do controlo dos adultos em situações quotidianas.

A manifestação das representações e experiências acerca do conceito de poder conduziram o grupo das crianças em estudo sobretudo aos cenários domésticos quotidianos, e aos seus parceiros relevantes de interacção em contexto familiar, embora o ambiente escolar também seja palco de relacionamentos de poder no domínio das interacções sociais da infância (Devine, 2002; Corsaro, 1985; 1997).

Nas verbalizações das crianças acerca das próprias experiências quotidianas face a situações onde os contextos relacionais fazem accionar trocas de poder e controlo notou-se a afirmação da percepção de determinadas posições de desequilíbrio na troca negociada de possibilidades de acção (Friedberg, 1995) a favor das fontes de poder reconhecidas legitimamente. Contudo, tais desequilíbrios surgem transversalmente condicionados por um conjunto articulado de estratégias tendentes ao reequilíbrio dos termos das trocas de poder em moldes mais favoráveis às perspectivas e interesses das crianças. Estes processos inscrevem-se claramente no domínio do exercício das capacidades de protagonismo social do grupo da infância.

Os problemas na perspectiva das crianças

As questões da conceptualização e negociação do poder segundo a perspectiva das crianças, abordadas no ponto anterior deste texto, permitiram produzir um preâmbulo sobre um domínio pertencente à vida quotidiana destes observáveis, cuja acentuação da recorrência, embora manifestada em níveis e conteúdos variáveis, parece surgir como um campo que assume transversalidade nos domínios da existência quotidiana dos agentes sociais crianças. Refiro-me aos contextos relacionais caracterizados pela tensão, conflito e/ou desarticulação que se constituem, também, como um segmento derivado dos processos de interacção entre agentes sociais, os quais, para os efeitos desta análise, se designaram genericamente por problemas. O objectivo orientador é produzir pistas de reflexão sobre a construção do conceito de problema na perspectiva das crianças, assim como verificar o lugar que determinadas situações de interacção tensas, desarticulas e/ou conflituosas ocupam nos processos de construção das identidades sociais da infância.

Com base nas perspectivas dos observáveis, foi possível definir dois patamares de problemas, com aproximações diferenciais à experiência social concreta das crianças do grupo em estudo. O primeiro patamar diz respeito a problemas enunciados de forma genérica que foram associados à infância na perspectiva alargada deste grupo social, assumindo, por assim dizer, um carácter de maior distanciamento relativamente aos autores dos testemunhos. O segundo patamar de problemas foi construído a partir de conteúdos verbalizados que se relacionam mais directamente com o quotidiano concreto das próprias crianças.

Relativamente aos problemas enunciados no primeiro patamar, e na sequência do já afirmado distanciamento relativamente à experiência concreta das crianças, foi possível verificar que o contacto com os problemas referidos provinha sobretudo de duas fontes: do conhecimento

de situações concretas associadas aos pares – colegas de escola, companheiros de actividades lúdicas ou vizinhos –; e do acesso a informações veiculadas no domínio da opinião pública generalizada.

Os testemunhos que surgem de seguida pretendem ilustrar o facto de que as referências aos maus tratos físicos por parte dos adultos, e nomeadamente por parte dos progenitores, surgem como o aspecto mais saliente da forma como as crianças concretizaram a existência prática de problemas no seio do seu grupo social.

«Os problemas das crianças são que, por vezes os pais tratam mal os filhos e os filhos não gostam disso (...).»



Legenda: «Agora o pai está a bater no filho.⁸⁹»

(Excerto de TIL, Ricardo, 9 anos, Grupo C1, Abril de 2000)

«E o problema das crianças é que os adultos às vezes tratam mal as crianças. Eu acho que as crianças não gostam de ser mal tratadas, não gostam que os pais ralhem com elas e que lhes batam.»

⁸⁹ Na legenda de fala associada ao pai pode ler-se: «Toma lá que é para aprenderes» e o filho que está a ser punido fisicamente diz «Au».



Legenda: «O meu desenho é sobre o pai a ralhar com o filho.»⁹⁰
(Excerto de TIL, David, 10 anos, Grupo C1, Abril de 2000)

«Os problemas das crianças é que os pais batem-lhes e as crianças podem ficar doentes de tanto levar, como podem ficar loucas (...).»



Legenda: «É a mãe está a bater na menina.»⁹¹
(Excerto de TIL, Alícia, 10 anos, Grupo C2, Março de 2000)

Para além das referências à violência física, as crianças identificaram também como fontes de problemas para os seus pares as desarticulações familiares e a precariedade das suas estruturas. Foi também mencionada a existência de pares em condições sociais de vida bastante desfavorecidas, conforme ilustram os testemunhos seguintes.

⁹⁰ Na legenda de fala associada ao pai, lê-se: «Quem te mandou subir a árvore?» e na legenda associada ao filho está escrito: «Desculpa, pai.»

⁹¹ Na legenda de fala associada à mãe lê-se: «Menina má, vais levar com a colher de pau.» e na legenda associada à filha lê-se: «Não, não.»

«As crianças são um alvo fácil que as pessoas apanham para as maltratar: pô-las a trabalhar nas obras, abusar delas, etc.»

(Excerto de TIL, André, 10 anos, Grupo C1, Abril de 2000)

«Há crianças que são abandonadas e depois não têm sítio para ir nem dinheiro para comer e beber.»

(Excerto de TIL, João, 9 anos, Grupo C1, Abril de 2000)

«Há muitas crianças a pedir dinheiro e o dinheiro é para comprar vinho. E isso é um grande problema.»

(Excerto de TIL, Catarina, 7 anos, Grupo A1, Abril de 2000)

«Os problemas das crianças são muito graves. Há crianças deficientes e pobres. Os pobres não têm casa e andam a pedir dinheiro nas ruas.»

(Excerto de TIL, Luís, 9 anos, Grupo C1, Abril de 2000)

«Os problemas das crianças é que passam fome e outras coisas é não ter casa, não ter pais, nem brinquedos.»

(Excerto de TIL, João, 8 anos, Grupo A1, Abril de 2000)

Pode notar-se que os testemunhos anteriores se referem a concepções que as crianças verbalizaram num domínio exterior às suas próprias experiências quotidianas. Os conteúdos enunciados pelas crianças como problemas que atingem a infância de um modo geral, vão em grande medida ao encontro das definições dos problemas sociais da infância feitas no domínio científico, onde se tem sido atribuído particular destaque às questões do desfavorecimento sócio-económico e a multiplicidade das suas consequências nas experiências e percursos de vida das crianças (Almeida, André e Almeida, 2001; Bastos, 2000; Zelizer, 1985; Corsaro, 1997; Rizinni, 1997; Rizzini, Barker e Cassaniga, 2000; Sebastião, 1998; Woodhead, 1999b, entre outros); e também às implicações dos maus tratos, violência e abuso sexual no seio das

famílias de origem (Kitzinger, 1994; Corsaro, 1997; Figueiredo, Maia, Matos, Fernandes e Ribeiro, 2000; Gamboa, 2000; Gersão, 2000; Strecht, 2000, entre outros). O modo informado como as crianças enunciaram os problemas sociais mais prementes da infância, assim como os conteúdos dos seus testemunhos permite perspectivar a existência de uma consciência social de grupo por parte dos elementos da infância. Esta observação vai ao encontro de trabalhos recentes que reposicionam as crianças no contexto da cidadania, reconhecendo-lhes capacidades de participação activa nas esferas cívicas e políticas das comunidades sociais onde se encontram inseridas (Devine, 2002).

No plano das experiências quotidianas pessoais e no domínio da definição do segundo patamar de problemas pela perspectiva das crianças, emerge significativamente o âmbito das interações com parceiros relevantes, destacando-se dois contextos privilegiados – o ambiente da família nuclear e as relações entre pares. Neste domínio assume particular relevância o significado da vertente relacional nas construções simbólicas das crianças acerca do conceito de problema, já que a definição dos problemas concretos surge frequentemente associada a parceiros de interacção claramente identificados. Os testemunhos que se apresentam de seguida demonstram que, na sequência do que foi abordado no capítulo anterior acerca das estratégias de negociação do poder em contexto familiar, as práticas definidas pelos parceiros de interacção relevante com autoridade reconhecida como impostas, restritas e/ou interditas surgem frequentemente verbalizadas pelas crianças como fontes de problemas quotidianos.

«Eu tenho um problema com a minha mãe, que é ela não me deixar desistir da música, porque um dia um senhor deu-me um piano e a minha mãe inscreveu-me em duas senhoras de quem eu não gosto. (...）」

(Excerto de TIL, Mariana, 9 anos, Grupo C1, Abril de 2000)

«Os meus problemas são as louças. Eu detesto lavar a loiça e limpar o pó. A minha mãe obriga-me sempre a limpar o pó, apesar de eu detestar obrigações.»

(Excerto de TIL, Miraldina, 10 anos, grupo C2, Fevereiro de 2000)

«(...) não gosto de ir à catequese, mas o meu pai e a minha mãe dizem que eu tenho de ir.»

(Excerto de TIL, David, 9 anos, Grupo B2, Outubro de 2000)

«Eu tenho um problemas que é não poder andar na rua quando os meus pais não estão em casa.»

(Excerto de TIL, Pedro, 9 anos, grupo C2, Março de 2000)

«Os problemas que eu tenho são: os meus pais obrigam-me a ir deitar às 9h e 30m (...) e quando eu peço pouca comida eles ainda põem mais [no prato].»

(Excerto de TIL, Nuno, 9 anos, Grupo C2, Março de 2000)

Ainda em contexto familiar, e no domínio das vivências quotidianas, surgem referências a problemas que se podem relacionar com os condicionalismos da localização na estrutura social de classe das famílias de origem das crianças em causa. Os testemunhos que se apresentam de seguida pretendem ilustrar estas verificações.

«Um dos meus problemas é ter a minha mãe a estudar, então eu quase nunca estou ao pé dela e ela de mim e por isso sinto-me triste.»

(Excerto de TIL, Ana, 9 anos, Grupo A1, Novembro de 2001)

«A pior coisa é ter uma irmã a dormir no mesmo quarto e ela estar sempre a ralar comigo (...) e quando a minha irmã está a estudar, eu tenho sempre que sair do meu quarto e não posso levar as minhas brincadeiras.»

(Excerto de TIL, Carolina, 9 anos, Grupo B1, Maio de 2001)

Conforme referido anteriormente, determinados aspectos dos relacionamentos entre pares são verbalizados pelas crianças em contextos de desenvolvimento de problemas quotidianos, como se verifica nos exemplos apresentados de seguida.

«Já tive um problema com um amigo meu, eu tinha mexido numa coisa dele e depois quando ele veio ficou muito zangado. Um amigo meu também já teve um problema, ele perdeu-me um livro que eu gostava muito.»

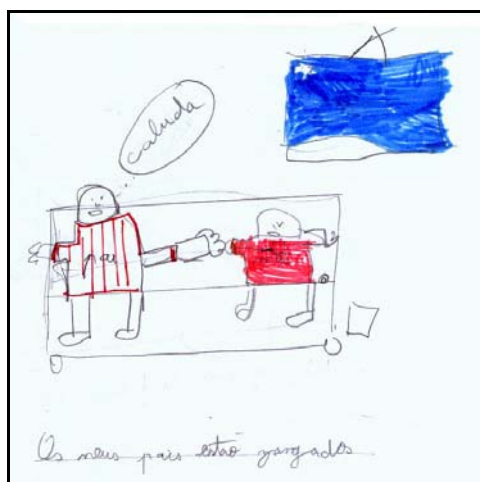
(Excerto de TIL, David, 8 anos, Grupo B2, Março de 2000)

«Um problema é mais ou menos assim: por exemplo alguém está-te a bater e tu dizes “Estou no problema”.»

(Excerto de TIL, Ricardo, 8 anos, Grupo A2, Março de 2000)

Do conjunto dos problemas associados à família nuclear, destacaram-se as questões dos conflitos no relacionamento entre os pais, conforme se pode verificar por meio do exemplo seguinte.

«Os meus pais estão zangados. O meu pai tirou o (...) da televisão. Eu fico triste.»



Legenda: «*Os meus pais estão zangados*»

(Excerto de TIL, Ricardo, 8 anos, Grupo A2, Março de 2000)

O testemunho anterior ilustra a forma como as características do relacionamento entre os progenitores constituem um aspecto significativo da construção das experiências afectivas e emotivas quotidianas das crianças. De destacar o facto deste problema ter sido não apenas significativamente referido pelos elementos do grupo da infância, relativamente aos próprios ou a alguns dos seus pares, mas também afirmado como a experiência vivida de forma mais negativa pelas crianças cuja família de origem se dissolveu.

«*A pior coisa que me aconteceu foi quando os meus pais se separam.*»

(Excerto de TIL, Catarina, 10 anos, Grupo B1, Maio de 2001)

«*A pior coisa que me aconteceu na vida foi os meus pais terem-se separado (...).*»



(Excerto de TIL, Mónica, 8 anos, Grupo A1, Abril de 2001)

«*O maior problema das crianças é a separação dos pais. Os pais separam-se e quem paga são as crianças. Eu não tenho esse problema (...) mas duas amigas minhas têm e não andam nada felizes da vida. (...).*»

(Excerto de TIL, Vanessa, 9 anos, Grupo A2, Dezembro de 2001)

Nos testemunhos anteriores ficou visível a associação estreita que pode ser estabelecida entre as características dos ambientes afectivos familiares e os rumos do desenvolvimento das experiências emotivas das crianças no seio das suas famílias de origem. A ilustração que se apresenta de seguida vem ao encontro deste raciocínio interpretativo.



Legenda: «É uma bola que vai bater na minha casa»

(Excerto de TIL, Emanuel, 9 anos, Grupo C1, Outubro de 1999)

Na ilustração apresentada anteriormente, podem encontrar-se diversos marcas de conotação com experiências do foro emotivo de natureza familiar. No seu canto superior esquerdo está representada uma colina, de onde partiu, em sentido descendente, uma bola de dimensões muito consideráveis comparativamente a todas as outras representações gráficas existentes no desenho. O sol, cuja análise da expressão facial com que foi representado, aponta para a manifestação do sentimento de medo, tem associada uma legenda de fala onde se lê a expressão «Oh, oh!». A pessoa que está dentro da casa foi desenhada com os cabelos em pé, referente vulgarmente conotado com os sentimentos de medo; na legenda de fala que tem associada lê-se «Não!». Do lado de fora da habitação foi representada uma outra figura humana que tem na mão direita um objecto que parece ser uma espada, ou outro objecto semelhante que poderia ser utilizado para defesa e/ou ataque. Há ainda a considerar o conteúdo da legenda desta ilustração, onde o autor se refere

a uma bola que vem de encontro à casa da sua família. Uma interpretação articulada desta ilustração parece permitir apontar para a manifestação de determinadas experiências emocionais negativas experimentadas pela criança no contexto da sua família de origem.

Um dos aspectos visíveis do envolvimento das crianças na produção da cultura do mundo dos adultos é o surgimento de determinadas fontes de insegurança e incerteza para as crianças, nomeadamente os conflitos e até mesmo a violência que algumas crianças testemunham no seio das suas famílias (Corsaro, 1997:100). Conforme destacam os teóricos da psicanálise, tais experiências conduzem frequentemente a situações de ambivalência emocional para as crianças que enfrentam a dificuldade de decifrar os motivos que orientam os comportamentos conflituais e/ou violentos de parceiros de interacção com os quais estabeleceram laços de afectividade muito significativos (Corsaro, 1997:100, refere Bettelheim, 1976). As práticas desenvolvidas no domínio da cultura de pares, nomeadamente as actividades lúdicas podem actuar em sentido terapêutico como forma de investir as crianças de capacidades de confrontação positiva com os estados de ansiedade derivados de experiências emocionais negativas ocorridas no seio da família (Corsaro, 1997:100, refere Garbarino, 1992). Na sequência desta linha interpretativa, podem referir-se alguns estudos que procuram ultrapassar as perspectivas clássicas de uma infância caracterizada pela passividade e desprotecção face a situações familiares adversas, para destacar as capacidades das crianças para construir estratégias de confronto com experiências menos positivas, baseadas em margens de auto-protecção, resistência à vulnerabilidade e até mesmo um certo grau de capacidade de intervenção positiva face às dificuldades que enfrentam (Kitzinger, 1994). Os testemunhos seguintes fazem referência a situações onde são reveladas estratégias tendentes à ultrapassagem de factores de dificuldade por parte das crianças.

«Quando os pais se separam, nós devemos tentar conversar com eles e juntá-los.»

(Excerto de TIL, Rui, 9 anos, Grupo A1, Novembro de 2001)

«Eu não tenho nenhum problema, só tenho pena de me ter que deitar às nove, mas não faz mal, porque às vezes estou cansada e só me apetece dormir.»

(Excerto de TIL, Catarina, 10 anos, Grupo C2, Março de 2000)

«Eu tenho alguns problemas, mas às vezes consigo resolvê-los.»

(Excerto de TIL, João, 8 anos, Grupo A2, Dezembro de 2001)

O conteúdo dos exemplos anteriores permite sustentar o reconhecimento de competências relacionais específicas às crianças, que actuam enquanto agentes sociais dotados de características particulares, mostrando-se capazes de desenvolver processos tendentes a produzir formas de confronto positivo com situações afectivas e/ou emocionais adversas e incrementando as suas capacidades de controlo sobre aspectos significativos das suas experiências sociais quotidianas (Corsaro, 1985, 1997; Kitzinger, 1994).

A atribuição de visibilidade às vertentes dos desempenhos das crianças que podem ser valorizados positivamente como competências sociais adquiridas constitui uma das esferas de afirmação do protagonismo das crianças enquanto agentes socialmente especializados. É deste assunto que trata o ponto seguinte da análise.

A afirmação das competências pelas crianças

A afirmação de competências sociais próprias integra-se no domínio das estratégias de legitimação das identidades sociais construídas pelas crianças. A verbalização da afirmação de uma área de

desempenho com competências positivas surge associada a dois vectores exponenciais: a gratificação que a prática das competências valorizadas positivamente confere às crianças e o reconhecimento dessas mesmas competências por parte de parceiros relevantes de interacção, que surgem também por vezes como orientadores dessas áreas de competências.

A análise dos testemunhos das crianças desenhou dois contextos de desenvolvimento – no sentido de aprendizagem, aperfeiçoamento e prática – de competências: a cultura escolar e as actividades de exercício físico.

As competências escolares parecem ocupar um lugar importante nos factores que compõem a valorização positiva dos desempenhos das crianças. Aqui surge, como em trabalhos de pesquisa anteriores (Saramago, 1993 e 1994), a importância do alcance de objectivos dentro dos trâmites estabelecidos pela cultura escolar, conforme testemunham os exemplos que surgem de seguida.

«E também sei (...) escrever. No primeiro ano já sabia escrever mais ou menos. Sei também ler bem.»

(Excerto de TIL, Cristiano, 9 anos, Grupo A1, Setembro de 2001)

«Sei (...) pintar, desenhar, escrever, fazer contas (...).»

(Excerto de TIL, Sara, 9 anos, Grupo A1, Setembro de 2001)

«(...) sei ler muito bem e sei fazer textos (...).»

(Excerto de TIL, Ana, 9 anos, Grupo A1, Setembro de 2001)

«As coisas que eu sei fazer bem é fazer desenhos na escola e em casa.»

(Excerto de TIL, Diana, 9 anos, Grupo A1, Setembro de 2001)

«Eu sei desenhar muito bem. (...) sei desenhar muitas coisas e por isso gosto muito.»

(Excerto de TIL, João, 8 anos, Grupo A2, Outubro de 2001)

«Na escola (...) tenho mais habilidades a fazer contas, a desenhar e a pintar.»

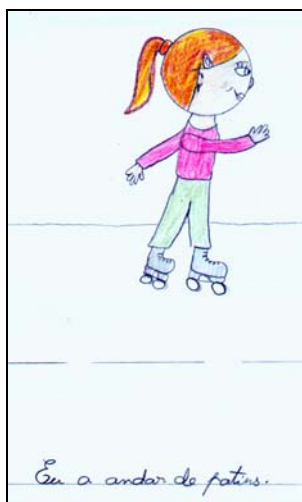
(Excerto de TIL, Pedro, 9 anos, Grupo C2, Novembro de 1999)

Na linha dos testemunhos anteriores surgem algumas das conclusões apresentadas por Dymna Devine (2002), num estudo realizado na Irlanda com crianças a frequentar o 1º ciclo do ensino básico, de idades compreendidas entre os 7 e os 11 anos. A autora verificou que o desempenho das actividades escolares associadas às disciplinas teóricas, tais como a matemática e as línguas, de acordo com os trâmites estabelecidos pelos professores em termos de produtividade e assimilação de conteúdos constituía um segmento muito significativo da valorização das experiências escolares destas crianças. Por outro lado, Devine (2002) destaca também a importância atribuída a áreas de aprendizagem como a expressão plástica e a educação física onde nas quais as crianças encontravam oportunidades de diversão durante o processo de aprendizagem. No seguimento das observações anteriores e no que diz respeito ao estudo presente, verificou-se, nos testemunhos das crianças, o entusiasmo associado à prática de diversas actividades físicas. Esta manifestação positiva encontra-se, não apenas nos depoimentos escritos, mas também no conteúdo das ilustrações, plenas de acção e movimento. Os exemplos que se apresentam nas páginas seguintes têm por objectivo demonstrar de que modo as representações gráficas feitas pelas crianças acerca delas próprias, tal como as cores utilizadas nos desenhos, transmitem o conceito positivo de gratificação.

«O que eu sei fazer melhor é nadar (...) sei fazer as viragens sem colocar os pés no chão e nadar mariposa.»

(Excerto de TIL, Carlos, 8 anos, Grupo C2, Abril de 1999)

«Sei andar de patins normais e em linha porque ando na patinagem.»



Legenda: «Eu a andar de patins.»

(Excerto de TIL, Sara, 9 anos, Grupo A1, Setembro de 2001)

«Eu sei fazer ballet e gosto muito de dançar.»



Legenda: «Sou eu no ballet e a minha professora»⁹²

(Excerto de TIL, Laura, 9 anos, Grupo A1, Setembro de 2001)

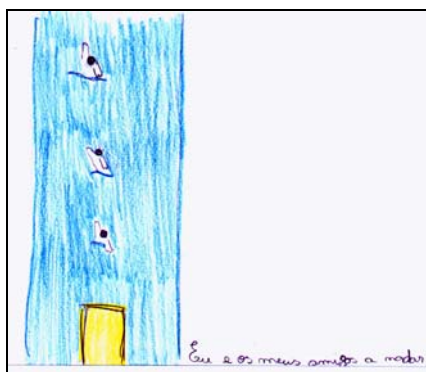
«Em casa eu ligo o rádio e procuro uma estação que tem música clássica, visto o equipamento de ballet e danço no meu quarto.»

⁹² Embora esta ilustração sugira, à partida, que a figura humana localizada à esquerda segura na mão um objecto comprido e pontiagudo, a intenção da criança autora do desenho foi representar a “barra de parede” que existe vulgarmente nas salas onde se pratica ballet.



Legenda: «Aqui sou eu no meu quarto a dançar ballet.»
(Excerto de TIL, Maria, 9 anos, Grupo A2, Outubro de 2001)

«Sou bom em natação, em futebol, em basquetebol e também em andebol.»



Legenda: «Eu e os meus amigos a nadar.»
(Excerto de TIL, Daniel, 9 anos, Grupo A1, Setembro de 2001)

«Eu sei (...) jogar hóquei (...) aprendi com o meu professor e com o meu pai.»



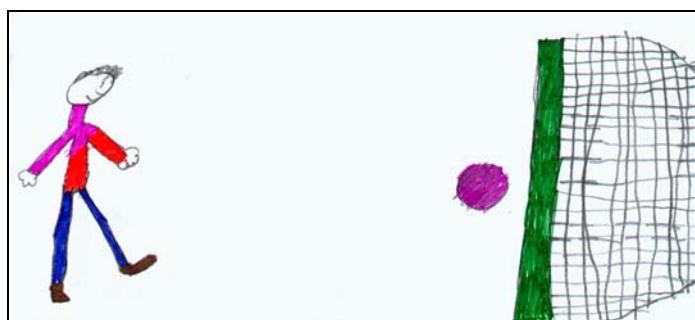
Legenda: «Sou eu a jogar hóquei.»
(Excerto de TIL, João, 9 anos, Grupo A1, Setembro de 2001)



Legenda: «Sou eu a andar de skate.»

(Excerto de TIL, Ruben, 9 anos, Grupo A1, Setembro de 2001)

«A coisa que eu sei fazer melhor é jogar futebol, porque eu dou cada jarda!»



Legenda: «Sou eu a dar um chuto na bola de futebol.»

(Excerto de TIL, Diogo, 9 anos, Grupo A1, Setembro de 2001)

Destaca-se a forma como as crianças associaram as actividades quotidianas que lhes conferiam gratificação a agentes sociais concretos, podendo-se daqui perspectivar vertentes significativas da valorização positiva dos parceiros relevantes de interacção, conforme se pode verificar pelos exemplos que seguidamente se apresentam.

«(...) gosto de brincar aos pinos no parque, porque a minha mãe, o meu pai, a minha tia e a minha irmã dizem que faço muito bem pinos.»

(Excerto de TIL, Miraldina, 10 anos, Grupo C2, Novembro de 1999)

«Eu sei jogar bem futebol, foi o meu pai que me ensinou. Sei trabalhar no computador, foi o meu primo quem me ensinou. Sei ler bem, foi a minha professora que me ensinou. (...)»



Legenda: «Sou eu a aprender a jogar futebol.»

(Excerto de TIL, Alexandre, 9 anos, Grupo A1, Setembro de 2001)

«Sei andar de bicicleta e quem me ensinou foi o meu pai e a minha mãe.»

(Excerto de TIL, Cristiano, 9 anos, Grupo A1, Setembro de 2001)

«Sei fazer trabalhos em madeira com o meu pai.»

(Excerto de TIL, Ricardo, 9 anos, Grupo A1, Setembro de 2001)

«(...) sei andar de bicicleta porque um dia eu estava a andar na bicicleta do meu irmão e o meu pai estava a segurar e largou e eu consegui andar (...).»



Legenda: «Sou eu a andar de bicicleta.»

(Excerto de TIL, Diogo, 8 anos, Grupo A2, Setembro de 2001)

«(...) em casa da minha avó consigo andar de bicicleta muito bem na lama e na areia até deita pó.»

(Excerto de TIL, David, 8 anos, Grupo A2, Outubro de 2001)

«Eu sei fazer ginástica muito bem. O meu professor disse que eu sabia fazer muito bem.»

(Excerto de TIL, Maria, 9 anos, Grupo A1, Setembro de 2001)

«As coisas que eu sei fazer bem são: fazer Lego, porque tenho muitos, muita prática e em minha casa estão sempre a dizer que eu tenho muito jeito para fazer Lego (...).»

(Excerto de TIL, Guilherme, 9 anos, Grupo A2, Outubro de 2001)

«Eu gosto muito de ser criança, porque os meus pais adoram-me e isso significa muito para mim (...).»

(Excerto de TIL, Hélio, 9 anos, Grupo A2, Outubro de 2001)

«Eu vou todos os dias ao parque com o meu avô, ele gosta muito de mim, porque eu sou o seu único neto.»

(Excerto de TIL, Diogo, 9 anos, Grupo A2, Outubro de 2001)

No domínio das estratégias de afirmação do desenvolvimento de competências por parte das crianças, ficaram também visíveis as menções a progressos conotados com sentido positivo, relativamente às memórias das experiências quotidianas vividas. Em concordância com o que já foi dito anteriormente a respeito da valorização dos conteúdos da cultura escolar pelas crianças, surge o testemunho seguinte.

«Aos cinco anos eu sabia pouca coisa. Cheguei a vender uma coisa e a retirar 100% do preço. Aos seis anos eu queria aprender tudo. Mas sabia coisas naturais do 1º ano. As contas de vezes eram o que me intrigava mais. Aos sete anos eu já fazia contas de vezes.(...)»

(Excerto de TIL, Mário, 9 anos, Grupo A1, Setembro de 2001)

Também foi possível recolher testemunhos que fazem referência ao incremento das competências no desempenho de actividades em contexto doméstico, dos quais se apresentam, de seguida, três exemplos.

«(...) *Eu: É? Que coisas é que tu agora fazes, que dantes não fazias?*

Guilherme: (...) por exemplo agora quando eu chego, fico em casa sozinho. E quando a minha mãe vai trabalhar e o meu pai “tam’ém” e leva a Sofia [irmã] eu fico em casa e depois aqueço o leite e como a papa. (...)»

(Excerto de Entrevista Conversa Singular, Guilherme, 9 anos, Grupo A2, Janeiro de 2002)

«(...) *Eu: Hum, hum... então é há coisas que tu agora fazes... coisas que tu agora ajudas em casa que dantes não eras capaz, ou não?*

Hélio: Ajudo... vou lá abaixo ‘ca minha cadela fazer chichi... a... vou levar o lixo, ajudo a minha mãe a levar algumas coisas... pôr a mesa...

Eu: E dantes não fazias isso?

Hélio: Dantes não fazia.

Eu: Por que é que seria que tu não fazias? (...)

Hélio: Porque se calhar era um bocadinho pequenino e ainda não conseguia. (...)»

(Excerto de Entrevista Conversa Singular, Hélio, 10 anos, Grupo A2, Janeiro de 2002)

«(...) *Margarida: É diferente. Antes não ajudava, mas agora ajudo.*

Eu: E achas que dantes não ajudavas por quê?

Margarida: Porque ... a ... não conseguia

Eu: Hã, hã ... e agora já consegues é?

Margarida: É.

Eu: Que coisas é que tu fazes?

Margarida: Lavar a loiça, arrumar os quartos, quando a minha mãe às vezes vai sair ou o meu pai, arrumo os quartos, arrumo a sala e aspiro... mais nada.

Eu: E dantes não eras capaz de fazer isso...

Margarida: Não. (...)»

(Excerto de Transcrição de Entrevista Conversa Singular, Margarida, 9 anos, Grupo A2, Janeiro de 2002)

«(...) Saeda: Eu dantes não gostava nada de arrumar o meu quarto, mas agora gosto (...), a minha mãe agora acha que eu agora já posso fazer mais coisas, eu arrumo o meu quarto... eu tenho um acordo com ela ... eu tenho uma data de brinquedos, depois estão lá todos desarrumados e depois eu arrumo (...). Já arrumamos o móvel (...) já posso brincar à vontade com os brinquedos que estive a arrumar (...).

Eu: E tu se calhar dantes não eras capaz de fazer isso, e agora já és...

Saeda: Pois, porque sou mais alta, e já posso chegar aos móveis... vou a outra parte da casa buscar alguma coisa que ela [a mãe] precisa e já posso fazer outras coisas... comprar pão também... (...).»

(Excerto de Transcrição de Entrevista Conversa Singular, Saeda, 9 anos, Grupo A2, Janeiro de 2002)

Os dois testemunhos seguintes ilustram a forma como as crianças reforçam a afirmação das competências presentes por contraste com uma avaliação negativa dos seus desempenhos em contextos temporais anteriores.

«(...) Eu: (...) tu achas que agora já fazes mais coisas em casa do que fazias dantes, ajudas... mais... ou não?

Alexandre: Ajudo... ajudo mais.

Eu: É? O que é que tu fazes agora que dantes não fazias?

Alexandre: Agora às vezes faço a cama ... só às vezes ... e arrumo as roupas, dantes não arrumava (...) deixava tudo espalhado.

Eu: E porque é que tu achas que agora arrumas e dantes não?

Alexandre: Sei lá, era mais pequenino, não percebia. E “tam’ém” acho que já “tu” um bocadinho grande e a minha mãe obriga-me a fazer.

Eu: A fazer ... e tu achas que já consegues fazer ou não?

Alexandre: Consigo.

(...) Eu: Tu achas que assim as pessoas em geral, a professora Filomena aqui na escola e os teus pais, tu achas que eles já te vêm como uma pessoa maior, capaz de fazer coisas mais difíceis ou não?

Alexandre: Sim .

Eu: Sentes isso em relação ao que era no 1º ano? Achas que eles confiam-te coisas que não confiavam “p’a” tu fazeres...? Por exemplo...?

Alexandre: A ... ir a um café comprar pão... pronto, ajudo a pôr a mesa ... é isso.

Eu: E dantes eles não confiavam em ti “p’a” fazer isso? Era?

Alexandre: Era muito desastrado.

Eu: Ai eras? E agora já não?

Alexandre: Não. (Risos)»

(Excerto de Transcrição de Entrevista Conversa Singular, Alexandre, 9 anos, Grupo A1, Janeiro de 2002)

«(...) Eu: (...) quando vais a qualquer lado, tratar de um assunto qualquer ou comprar qualquer coisa, tu achas que as pessoas... pronto, assim uma pessoa que não te conheça... achas que essa pessoa te trata de uma maneira já mais adulta ou ainda te tratam como se tu fosses pequeno... e ainda andasses no 1º ano ou no 2º [ano]?

Mário: Isso não posso explicar... sabes porquê? Porque eu no 1º ano e no 2º nunca ia a uma loja comprar nada.

Eu: Ah, então há diferenças... então aí há uma diferença grande, não é? É que tu dantes nem sequer ias e agora vais...

Mário: Agora sim. Dantes eu não costumava ir, agora já vou muitas vezes.

Eu: Hum... e vais por quê? Porque é que será que os teus pais agora te pedem “pa” tu ires e dantes não pediam?

Mário: Então porque dantes era mais descuidado e podia acontecer alguma coisa, não é? (...)»

(Excerto de Transcrição de Entrevista Conversa, Mário, 9 anos, Grupo A1, Janeiro de 2002)

De salientar o modo como as crianças associaram a gratificação derivada de práticas concretas, por um lado à afirmação da própria competência “*gosto de fazer porque faço bem e faço bem porque gosto de fazer*” e por outro lado à referência feita a agentes sociais significativos mediante os diversos contextos “*sei que faço bem, porque pessoas muito importantes para mim o dizem*”.

Os anteriores testemunhos permitem também supor que o empenho na aprendizagem e aperfeiçoamento de práticas concretas, tanto dentro como fora do curriculum escolar, se encontra directamente relacionado com dois factores: a gratificação imediatamente conferida pelas práticas e o reconhecimento e afirmação positiva da competência efectiva no desempenho dessas mesmas práticas, feitos, em contexto, pelos parceiros de interacção relevantes para cada criança. Esta verificação poderá revestir-se de algum significado, quando integrada, por exemplo, nas estratégias de desenvolvimento de medidas específicas de adaptação dos objectivos da frequência escolar a crianças com determinadas necessidades educativas especiais (Costa, 1996; Felgueiras, 1994).

Hutchby e Moran-Ellis (1998), na obra da qual são editores, salientam que contributos provenientes de disciplinas tão diversas como a sociolinguística, a ciência política, o direito, a antropologia, a geografia social e a sociologia permitiram convergir produções de conhecimento que apontam para o facto de que as crianças, fazendo uso dos seus atributos enquanto agentes sociais activos, possuem e desenvolvem utilizações sociais plenas de competências sociais próprias, complexas e específicas da cultura de pares da infância.

A temática das competências sociais das crianças pode ser perspectivada para além dos domínios de acção social vulgarmente associados à presença (e pertença) dos elementos da infância, e nomeadamente associada à localização deste grupo social face à organização económica das sociedades actuais. É a este assunto que se dedica o próximo e último ponto da terceira parte deste texto.

Os contributos das tarefas das crianças

A actual lógica de organização das sociedades contemporâneas consideradas desenvolvidas, nomeadamente no que respeita à divisão social do trabalho, relaciona a ocupação da maioria do tempo das crianças com a frequência escolar e as actividades que lhe estão associadas. Contudo, e numa perspectiva mais ampla, parece haver lugar a referir a existência de contributos efectivos das crianças no domínio da esfera do trabalho (Corsaro, 1997; Qvortrup, Bardy, Sgritta e Wintersberger, 1994). Os testemunhos seguintes têm como objectivo demonstrar de que forma a definição do conceito de criança produzido pelas próprias integra a vertente do desempenho de tarefas.

«Ser criança é: brincar, correr, saltar e ajudar.»

(Excerto de TIL, Cláudia, 9 anos, Grupo A1, Setembro de 2001)

«Ser criança é ser pequeno e ser maroto. É ser amigo, ajudar os pais e gostar de brincar.»

(Excerto de TIL, Ricardo, 9 anos, Grupo A1, Setembro de 2001)

«Ser criança é ser pequeno e ser divertido, mas a parte mais importante é respeitar aos adultos e ajudar os mais velhos (os avôs e as avós).»



Legenda: «As crianças a ajudar os mais velhos.»

(Excerto de TIL, Vera, 9 anos, Grupo A1, Outubro de 2001)

No âmbito das produções nacionais, os trabalhos de pesquisa acerca do trabalho das crianças têm dedicado particular atenção aos contextos rurais e camponeses (Pinto, 1985; Almeida, 1986; Ribeiro, 1992; Iturra, 1990 e Ferrão, 1995, referidos por Graça Alves Pinto, 1998), já que a integração das crianças no grupo de trabalho familiar constitui uma característica transversal às comunidades rurais de grande parte do mundo (Cain, 1977; Singh, 1978; Sharma, 1980; Mergos, 1992 e Bonnet, 1993, referidos por Pinto, 1998). Verifica-se que nos ambientes camponeses a integração no trabalho familiar se relaciona directamente com os processos de aprendizagem social das crianças. O envolvimento das crianças no trabalho é legitimado pelos trâmites da cultura tradicional rural, pela perspectiva da transmissão de conhecimentos e saberes entre gerações e como forma de preparação das crianças para as actividades da vida adulta (Pinto, 1998).

Visto que a aprendizagem social das crianças se faz coincidir, deste modo, com a sua participação activa nas actividades laborais, a colaboração das crianças na concretização das tarefas familiares é considerada uma experiência mais próxima da socialização do que do trabalho. Investido de um carácter socializador, não apenas legítimo como socialmente esperado, o trabalho das crianças torna-se dissimulado e o seu reconhecimento social e económico uma tarefa difícil (Pinto, 1998:5).

Embora os estudos referidos digam respeito a ambientes de enquadramento rural, podem ser estabelecidos paralelismos com outras esferas de localização sócio-geográfica. No testemunho seguinte fica explícita a vertente socializadora das tarefas desempenhadas pelas crianças em contexto doméstico.

«As coisas que eu sei fazer são arrumar a cozinha (...) já tenho 9 anos e preciso de aprender, porque quando eu tiver 21 anos vou viver com o meu namorado e casar para ter filhos.»



Legenda: *«Eu na cozinha.»*

(Excerto de TIL, Catarina, 9 anos, Grupo A2, Outubro de 2001)

No que diz respeito às informações empíricas recolhidas no âmbito deste estudo, as tarefas que as crianças afirmam desempenhar têm como cenário predominante os contextos domésticos das famílias de origem, conforme dão conta os testemunhos seguintes.

«Em casa sei fazer a cama, limpar o pó, varrer o chão, arrumar e fazer mais coisas.»



Legenda: *«Esta sou eu a varrer o chão.»*

(Excerto de TIL, Vera, 9 anos, Grupo A2, Outubro de 2001)

«(...) em casa sei arrumar coisas como a minha cama e aspirar e limpar o pó. E sei pôr a mesa (...) sei aquecer a comida (...) sei lavar loiça e os copos, sei varrer e sei lavar o chão com a esfregona, e sei lavar a roupa no tanque, sei estender a roupa, sei limpar a loiça, sei tirar a loiça da máquina, levantar a mesa, sei limpar a bancada, sei limpar a gaiola do meu periquito (...).»

(Excerto de TIL, Margarida, 9 anos, Grupo A2, Outubro de 2001)

«Em casa sei pôr a mesa, fazer a cama, arrumar o quarto (...).»

(Excerto de TIL, Maria, 9 anos, Grupo A1, Setembro de 2001)

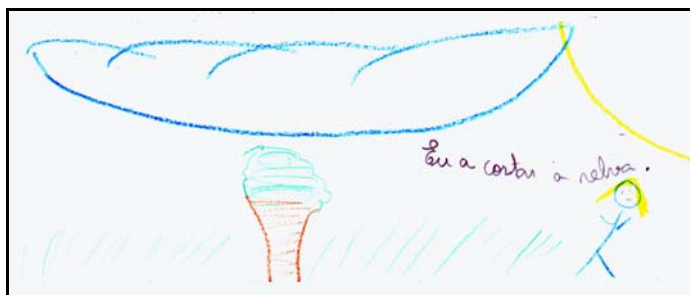
Num estudo realizado nos Estados Unidos da América e publicado em 1992, Sampson Blair (referida por Corsaro, 1997:37) verificou assimetrias de género na participação nas tarefas domésticas por parte das crianças, sendo que os contributos dos elementos do género feminino se mostravam bastante mais significativos que as prestações dos elementos do género masculino e também que as raparigas tendiam a ocupar-se das tarefas do interior da casa, enquanto que os rapazes se dedicavam a actividades desenvolvidas no exterior. Embora existam diferenças metodológicas significativas entre o estudo de Blair e a análise que aqui se apresenta, as informações empíricas recolhidas no contexto deste estudo não apenas permitem diluir a questão das assimetrias de género no desempenho de tarefas domésticas, como também questionar a ligação do género feminino às tarefas do espaço interior doméstico e o género masculino aos trabalhos no exterior das habitações. Os testemunhos que se apresentam de seguida são apenas alguns dos diversos exemplos que poderão ser encontrados neste ponto da análise e que convergem para as observações feitas.

«(...) sei fazer uma gelatina.»

(Excerto de TIL, Daniel, 9 anos, Grupo A1, Outubro de 2001)

«(...) sei fazer trabalhos domésticos para a minha mãe e para o meu pai, arrumo o meu quarto e o da minha irmã.»

(Excerto de TIL, Pedro, 9 anos, Grupo A2, Outubro de 2001)



Legenda: «Eu a cortar a relva.»

(Excerto de TIL, Margarida, 9 anos, Grupo A2, Outubro de 2001)

«(...) também sei pôr a mesa e ajudo a minha mãe lá em casa.»

(Excerto de TIL, Daniel, 9 anos, Grupo A1, Setembro de 2001)

«(...) arrumo o quarto, dobro a cama, (...) arrumo as bicicletas na garagem, dou comida aos animais, ajudo a mãe e o pai (...).»

(Excerto de TIL, Rafael, 8 anos, Grupo B1, Abril de 1999)

«(...) Eu vou comprar o jornal à minha mãe (...).»

(Excerto de TIL, Soraia, 7 anos, Grupo B1, Abril de 1999)

No que diz respeito à natureza das actividades domésticas que as crianças afirmam desempenhar, são mencionadas diversas tarefas relacionadas com a limpeza e manutenção das várias divisões da casa, confecção de alimentos, tratamento de roupas e cuidados aos animais domésticos de estimação, conforme permitem verificar alguns dos testemunhos já apresentados anteriormente e os que se apresentam de seguida.

«(...) sei lavar a loiça, limpar o pó e fazer o comer.»



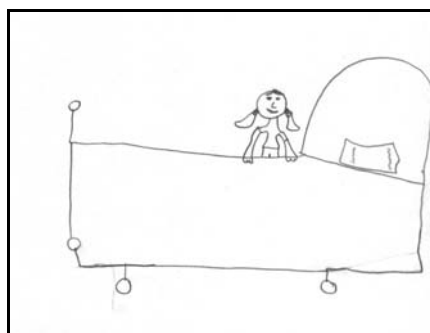
Legenda: «Estou a cozinhar»

(Excerto de TIL, Ana, 8 anos, Grupo A1, Setembro de 2001)

«(...) em casa sei arrumar o meu quarto. Sei fazer a cama e sei tratar das cadelas (...), sei dar-lhes comida e sei lavá-las. Sei tratar dos canários e da tartaruga.»

(Excerto de TIL, Catarina, 9 anos, Grupo A1, Setembro de 2001)

« (...) sei pôr a mesa, fazer a cama, varrer a casa, lavar a loiça, estender a roupa e lavar a casa de banho (...).»



Legenda: «Sou eu a fazer a cama.»

(Excerto de TIL, Mónica, 9 anos, Grupo A1, Setembro de 2001)

«Eu sei ajudar a minha mãe (...) fazer a cama (...), varrer a cozinha, aspirar as casas de banho e os quartos.»

(Excerto de TIL, Cláudia, 9 anos, Grupo A1, Setembro de 2001)

«(...) sei fazer a cama, arrumar o quarto e limpar o pó (...). Sei pôr a mesa e mexer o ovo.»

(Excerto de TIL, Diana, 9 anos, Grupo A1, Setembro de 2001)

«(...) vou comprar coisas ao café (...) dou comer aos cães (...) vou buscar a cadela e levo-a a passear (...) arrumo o meu quarto.»

(Excerto de TIL, Sebastião, 8 anos, Grupo B1, Abril de 1999)

No conjunto das actividades referidas pelas crianças, houve também oportunidade de recolher testemunhos que se referem à colaboração nas tarefas de cuidados e vigilância aos irmãos mais novos, conforme ilustram os exemplos seguintes.



Legenda: «Eu a tomar conta da minha irmã.»

(Excerto de TIL, Carolina, 9 anos, Grupo B1, Maio de 2001)

«(...) também sei ajudar a minha irmã a fazer os trabalhos de casa em numeração romana (...).»

(Excerto de TIL, Filipe, 10 anos, Grupo A1, Setembro de 2001)

« (...) dou comida à minha irmã (...).»

(Excerto de TIL, Rafael, 8 anos, Grupo B1, Abril de 1999)

«(...) dou comida ao meu irmão, tomo conta dele, penteio-o (...).»

(Excerto de TIL, Catarina, 7 anos, Grupo B1, Abril de 1999)

Nos testemunhos que se apresentam seguidamente fica nítido que a descrição das tarefas domésticas desenvolvidas pelas crianças é assumida pelas próprias como uma obrigação moral que exprime não apenas uma conduta adequada e socialmente esperada, como também uma atitude incentivada e aprovada a ser desempenhada com sucesso pelos parceiros domésticos de interacção relevante.

«As coisas que eu sei fazer bem é limpar a casa. Eu limpo o pó, lavo a loiça, varro, etc. Eu sei limpar a casa, porque a minha avó diz-me que (...) a casa ficou muito bem limpinha.»

(Excerto de TIL, Vanessa, 8 anos, Grupo A2, Outubro de 2001)

«(...) sei aquecer o leite, porque o meu pai e a minha mãe ensinaram-me (...).»

(Excerto de TIL, Ricardo, 8 anos, Grupo A2, Outubro de 2001)

«Eu sei (...) bem descascar batatas (...).Sou boa a lavar loiça, arrumar a cozinha, a lavar o chão, a lavar a roupa e fazer café para os meus pais.»

(Excerto de TIL, Maria, 9 anos, Grupo A2, Outubro de 2001)

As tarefas de auxílio prestadas pelas crianças em contexto doméstico surgem associadas de perto às concepções da avaliação de comportamentos em função do grau de aproximação dos desempenhos às instruções fornecidas pelos parceiros relevantes de interacção, conforme demonstra o conjunto dos testemunhos apresentados de seguida.

«Quando eu me porto bem, faço tudo o que a minha mãe me diz. Se ela diz para eu arrumar o quarto e a sala eu vou arrumar.»

(Excerto de TIL, Inês, 7 anos, Grupo B2, Abril de 1999)

*«Quando eu me porto bem ajudo a minha mãe e a minha irmã (...).
quando eu me porto mal às vezes não quero fazer nada.»*

(Excerto de TIL, Sílvia, 7 anos, Grupo B2, Abril de 1999)

*«Quando eu me porto bem faço a cama e ajudo a minha mãe a ir comprar
as coisas. Quando eu me porto mal (...) desarrumo muitas coisas (...).»*

(Excerto de TIL, Henrique, 7 anos, Grupo B2, Abril de 1999)

*«Eu todos os dias ponho a mesa ao jantar (...) e por isso eu porto-me
bem.»*

(Excerto de TIL, Soraia, 7 anos, Grupo B1, Abril de 1999)

*«Eu no Sábado e no Domingo portei-me bem porque limpei a casa. Eu
antes de ontem portei-me mal porque desarrumei o meu quarto todo e a
minha mãe ralhou comigo.»*

(Excerto de TIL, Mariana, 7 anos, Grupo B1, Abril de 1999)

*«Quando me porto mal, deixo o quarto por arrumar, deixo a cama por
fazer (...) não ajudo a mãe nem o pai (...).»*

(Excerto de TIL, Rafael, 8 anos, Grupo B1, Abril de 1999)

*«Quando eu me porto bem (...) ajudo a meter os pratos na mesa. (...)
ajudo a lavar a loiça. Quando eu me porto mal (...) eu não ajudo a meter
os pratos (...) não ajudo a lavar a loiça.»*

(Excerto de TIL, João, 7 anos, Grupo B1, Abril de 1999)

As implicações simbólicas do investimento moral nas tarefas domésticas como obrigações cívicas pertencentes a um código complexo de condutas familiares desejadas, encorajadas e esperadas, assume uma relevância ainda mais nítida quando os testemunhos das crianças articulam, colocando em patamares semelhantes a realização dessas tarefas domésticas e outros domínios da sua vida quotidiana como os

desempenhos escolares e as relações de poder com parceiros de interacção relevante com autoridade reconhecida, conforme ilustram os testemunhos seguintes.

«Eu porto-me bem quando estudo, faço letra bonita na escola e em casa. (...) Quando arrumo o meu quarto (...). Eu porto-me mal quando desarrumo o meu quarto e tenho não satisfaz na escola.»

(Excerto de TIL, Sebastião, 8 anos, Grupo B1, Abril de 1999)

«Quando eu me porto bem ajudo a minha mãe, ajudo a minha irmã, ajudo toda a gente. (...) arrumo a cozinha e também arrumo a loiça e arrumo a mesa. Quando me porto mal chateio toda a gente (...).»

(Excerto de TIL, Carolina, 7 anos, Grupo B1, Abril de 1999)

«Eu (...) ajudei a minha mãe a pôr a mesa , ajudei o meu pai a lavar o carro, e ajudei a minha mãe a fazer o almoço. E também ajudo o meu irmão e arrumo o meu pijama. Quando eu me porto mal (...) não obedeco à minha mãe, gozo com o meu irmão e um dia pisei as batas à minha avó.»

(Excerto de TIL, Tiago, 7 anos, Grupo B1, Abril de 1999)

«Quando eu me porto bem, ajudo alguém (...) arrumo o quarto, não sou teimosa e ponho os sapatos na sapateira »

(Excerto de TIL, Catarina, 7 anos, Grupo B1, Abril de 1999)

«Eu às vezes porto-me bem porque não chateio a minha mãe (...) e ajudo-a nas compras e também no comer.»

(excerto de TIL, Suse, 8 anos, Grupo B1, Abril de 1999)

O conjunto dos testemunhos anteriores permitiu verificar a relevância do contributo das crianças nas tarefas quotidianas desenvolvidas em contexto familiar doméstico. Tais tarefas podem

considerar-se como *trabalho* feito pelas crianças, uma vez que os adultos que se ocupam profissionalmente do sector da prestação de serviços domésticos, não têm apenas uma remuneração associada às suas funções, como estas se encontram instituídas em termos legais e fiscais. Por outro lado, às tarefas domésticas desempenhadas pelas crianças está implícito determinado valor económico efectivo que assume relevância em sentido semelhante à proporção de trabalho executado. Relembro aqui o facto de Corsaro (1997:37) referir que vários estudos recentes referem que as crianças entre os 8 e os 13 anos de idade contribuem com cerca de duas a quatro horas de trabalho semanal doméstico no seio do seu espaço familiar.

De salientar a forma utilizada pelos elementos do grupo da infância para verbalizar o seu trabalho em contexto doméstico como funções de colaboração necessárias e sobretudo como formas de demonstração de comportamento adequado, associando-se estas tarefas a obrigações morais inerentes ao estatuto de pertença ao grupo familiar doméstico. Estas constatações empíricas implicam reconhecer o contributo efectivo das crianças nas economias familiares domésticas (Qvortrup, Bardy, Sgritta e Wintersberger, 1994; Corsaro, 1997) e, por esta via, no sistema sócio-económico global das sociedades. Legitima-se também a necessidade de reposicionamento da infância e das crianças no domínio da análise sociológica. A atribuição de visibilidade às capacidades de protagonismo social destes agentes constitui um passo importante no domínio de uma sociologia da infância efectivamente produzida a partir das perspectivas das crianças.

CONCLUSÃO

No desenvolvimento do processo de pesquisa empírica para este trabalho, convivi numa base regular com um grupo de cerca de 50 crianças, aquelas que acompanhei no seu percurso entre o 1º e o 4º ano do 1º ciclo do ensino básico. Neste espaço de tempo, tive oportunidade de testemunhar diversos cenários e contextos da vida quotidiana destas crianças e os seus processos de mutação. Lembro-me perfeitamente que estava presente na sala quando a Mónica, com os olhos vermelhos indicando que tinha chorado, trouxe um bilhete escrito pela mãe, dirigido à professora Filomena. O bilhete dizia que na noite anterior o pai da Mónica tinha comunicado à família que ia sair de casa. Dali em diante, assisti à dor da Mónica pela separação dos pais. Ela abordou o assunto em diversos temas que trabalhei com o seu grupo. Foi uma fase difícil para ela, cheia de solavancos, de interrogações, de dúvidas e de receios. A maneira alegre e extrovertida da Mónica deu lugar a uma forma de estar triste e cinzenta, que se foi dissipando com o decorrer do tempo. No 4º ano, a Mónica era novamente a criança alegre que eu conhecera. Este foi um caso de divórcio cuja gestão teve resultado positivo. Também assisti a outros casos, infelizmente não tão bem sucedidos, de dissolução das famílias de origem de algumas das crianças do grupo alvo. Tenho também a nítida memória de um complexo percurso de dissolução de uma família de origem; um doloroso processo de regulação litigiosa do poder paternal, onde duas irmãs foram separadas do convívio quotidiano até à recomposição de um novo núcleo familiar por parte do pai. Todas estas fases deixaram marcas nítidas no modo como a criança em causa se expressou e reagiu mediante os diversos temas de trabalho propostos. As memórias são tantas e tão ricas que surgem em catadupa: lembro-me de como o João Miguel revelou a sua enorme capacidade de utilizar a mão esquerda para a realização das tarefas escolares quando fracturou o braço direito; lembro-me de como a Carmen, que durante algum tempo

necessitou de utilizar um adesivo sobre a lente esquerda dos óculos, segundo prescrição oftalmológica e como medida terapêutica, “fazia batota”, baixando a cabeça e olhando por cima dos óculos; lembro-me do ar desolado do Ricardo depois de um corte de cabelo que ficou mais curto do que ele esperava; No último ano, lembro-me de testemunhar o sentimento de fracasso daqueles que não iam transitar para o 2º ciclo, por não terem conseguido alcançar os objectivos escolares. Em suma, recordo-me de como iniciei os trabalhos de pesquisa com um grupo de crianças, acabadas de sair do infantário ou da pré escola, algumas ainda com as marcas da utilização da chupeta ou do dedo polegar na arcada dental, e de como me deparei no final desses trabalhos com um grupo de rapazes e raparigas a entrar na pré-adolescência.

É como se fosse possível fazer uma retrospectiva de um segmento de vida destas crianças, através dos textos com ilustrações legendadas que fizeram, das entrevistas que gravei e sobretudo das interacções que desenvolvemos. Durante cerca de quatro anos fiz parte da vida deles e eles fizeram parte da minha vida. Esta afirmação pode parecer um tanto saudosista, emotiva e mesmo pouco adequada a um discurso científico que se pretende isento, mas quando investiga o sujeito não coloca de parte as suas emoções, ao contrário, as emoções são parte integrante e significativa do processo de pesquisa, sobretudo quando o objecto de estudo são agentes sociais em contextos de vida quotidiana concreta, e ainda quando o protocolo da pesquisa estabelece uma rotina (a tal do “voltaremos a encontrar-nos”, Friedberg, 1993), ou seja, uma certeza que funcionou durante aquele tempo tanto para mim quanto para eles. Refiro-me a um pedaço concreto da minha trajectória de vida e da trajectória destas crianças, onde as linhas se entrecruzaram e seguiram em paralelo. E o que aprendi, através das interacções quotidianas informais, foi tão valioso como as informações recolhidas por meio dos instrumentos científicos, cuidadosamente aferidos e afinados. Em difusa comunhão de sentido, escreve Manuel Pinto acerca da sua própria experiência de pesquisa empírica: “a investigação em ciências sociais inaugura novos

campos de trocas simbólicas. Os actores sociais são entidades dotadas de capacidade reflexiva, capazes de incorporar e assimilar as propostas e os significados da pesquisa. E um momento privilegiado destas trocas é (terá sido, neste caso) o próprio processo de trabalho no terreno” (Pinto, 2000:190). No mesmo contexto, refere William Corsaro: “aprendi muitas coisas das experiências que tive com os meus muitos jovens amigos. Ao longo dos anos, as crianças que estudei fizeram de mim um melhor investigador e, sobretudo, uma melhor pessoa” (Corsaro, 2003:xi).

Do balanço global do percurso feito nesta pesquisa ficou-me, para trabalhos futuros, a convicção da grande validade dos estudos sociológicos qualitativos longitudinais, cujas contingências e necessárias triagens presentes no processo de redacção e apresentação de resultados neste trabalho não permitiram dar completamente conta da extensão e validade do manancial de informações empíricas recolhidas com carácter longitudinal comparativo.

William Corsaro, nos trabalhos de pesquisa que tem vindo a desenvolver em Itália dedica particular interesse aos processos de transição do ensino pré-escolar para o 1º ciclo de escolaridade das crianças do seu grupo alvo de investigação (Corsaro e Molinari, 2000a; Corsaro, Molinari e Rosier, 2002), no âmbito da denominada etnografia longitudinal (Corsaro e Molinari, 2000b).

Também a investigadora brasileira Irene Rizzini e a sua equipa de trabalho têm utilizado uma metodologia de pesquisa empírica assente numa observação sistemática longitudinal das crianças com experiências de vida nas ruas (Rizzini, 2003). Em sentido semelhante, o dinamarquês Jens Qvortrup no âmbito da sua pesquisa realizada entre 1987 e 1992, apresenta conclusões derivadas de pesquisas longitudinais conduzidas em diversos países da Europa e da América do Norte (Qvortrup, Bardy, Sgritta, Wintersberger, 1994), embora neste caso predominem as análises de carácter quantitativo.

Num pano de fundo matizado pela operatividade dos estudos qualitativos longitudinais, senti-me despertar para a pertinência da

consubstanciação de um patamar de análise interpretativa das trajetórias de vida dos agentes sociais, num contexto intradisciplinar onde diversas áreas de produção de conhecimento da sociologia que se ocupam do estudo de contextos cronologicamente localizados da existência dos agentes sociais (por exemplo, a sociologia da infância, da juventude e da 3ª idade) se poderão entrecruzar analisando, compreendendo e explicando a complexidade presente nos diversos segmentos do percurso de vida dos agentes sociais, as características e moldes dos processos de transição entre as diversas etapas da existência social, assim como as interligações destas dinâmicas com as (quase) inevitáveis reconfigurações dos contextos sociais de pertença e de referência dos agentes sociais ao longo dos seus percursos de vida, desde a infância até à velhice.

Este trabalho de investigação tem como enquadramento uma década de contactos sistematizados com o grupo social da infância por meio de diversos contextos de pesquisa empírica. O objectivo de fundo tem sido a análise dos processos de construção das identidades da infância. Deu-se início a esta tarefa pelo estudo das actividades lúdicas das crianças (Saramago,1993). Se este primeiro contacto sistematizado com o grupo social da infância permitiu revelar uma multiplicidade de simbologias e conotações sociais presentes nas actividades lúdicas das crianças, teve o seu principal contributo no desvendar de núcleos e pistas de análise para os passos seguintes deste percurso de investigação. Os resultados da pesquisa para elaboração da dissertação de licenciatura (Saramago, 1994a) colocaram em destaque a relevância dos contextos escolares nos processos de construção das identidades das crianças, fornecendo também algumas pistas sobre a importância dos contextos familiares domésticos neste domínio, que vieram a ser alvo de desenvolvimentos específicos na dissertação de mestrado (Saramago,1999b).

Uma análise das características da localização dos vários grupos de observáveis que foram fazendo parte desta pesquisa no âmbito da

organização social onde se encontram inseridos, conduziu à verificação da existência de dois espaços sociais onde se desenrolam parte muito significativa da vida quotidiana das crianças. Refiro-me aos contextos familiares domésticos e aos ambientes escolares educativos e lúdicos⁹³, ambos logicamente mediados por condições sociais mais vastas de pertença e de referência concretamente localizadas. Nestes cenários tomou forma a importância fundamental dos processos de interacção social na construção das identidades da infância. Os meandros da análise permitiram verificar a natureza selectiva e contextualizada da interacção, que não assume significado apenas quando estabelecida com os pares do grupo da infância, já que as crianças encontram no seio de outros grupos sociais, o que se denominou *parceiros relevantes de interacção*. Este conceito extravasa o domínio restrito os elementos do grupo de pares e significa que as crianças interagem selectivamente em contextos socialmente localizados com parceiros que consideram relevantes e com os quais estabelecem relações sociais que contribuem de forma significativa para a construção das suas experiências sociais quotidianas.

No contexto do presente estudo, as identidades sociais das crianças localizam-se no domínio da cultura de pares da infância, entendida como “um conjunto estável de actividades ou rotinas, artefactos, valores e interesses que as crianças produzem e partilham em interacção com os seus pares” (Corsaro, 1997:95), dizendo respeito aos aspectos relacionais e interpretativos de produção, negociação e partilha de referentes que norteiam a construção das representações e dos conceitos sociais e aos relacionamentos com parceiros relevantes de interacção. As identidades sociais da infância dizem respeito aos aspectos relacionais e interactivos da construção das experiências

⁹³ Esta designação pretende englobar não apenas as instituições que desenvolvem o 1º ciclo do ensino básico, como também aquelas que funcionam como espaços de acolhimento e lazer para as crianças, nos períodos diários pós-lectivos, proporcionando as vulgarmente designadas *actividades de tempos livres*.

quotidianas das crianças e podem ser contextualizadas num domínio mais vasto, como parte integrante das culturas de pares da(s) infância(s).

Das articulações entre os conhecimentos empíricos que se foram construindo, tomou forma a construção do conceito de *protagonismo social das crianças*, como o dispositivo fundamental que simultaneamente decifra, conjuga e atribuiu sentido social concreto aos processos de construção das identidades sociais pelas próprias crianças. Os agentes sociais crianças, accionando um conjunto concreto e particular de saberes, aptidões e competências, pertencentes à suas culturas de pares, colectivamente produzidas e partilhadas (Corsaro, 1997), intervêm participativamente nos processos da acção social colectiva, definindo, quer as coordenadas da localização simbólica do seu grupo na estrutura social de enquadramento, quer as características dos referentes que atribuem forma às interacções quotidianas estabelecidas com parceiros relevantes.

Falando-se em protagonismo das crianças, fala-se nas competências destas para intervir continua, activa e pertinentemente na construção das representações e práticas sociais. Reconhecem-se as crianças, não apenas como agentes sociais activos e participativos na construção das suas culturas de pares (Corsaro, 1985, 1997), mas também como *protagonistas na construção das suas próprias identidades sociais*, por meio dos processos de reprodução interpretativa (Corsaro, 1997) que permitem produzir referentes identitários com características particulares e específicas do grupo social da infância. Tais referentes, embora directamente relacionados com as culturas (pre)dominantes nos contextos sociais de inserção, são constituídos por núcleos de significativa autonomia e esferas de amplas competências sociais específicas associados às crianças.

Em consonância com estas posturas está o método de pesquisa empírica utilizado nesta investigação, denominado *método interventivo*. Mais do que 'dar voz' às crianças, intenção que supõe a ideia de que em momento anterior as crianças não a tinham, este método concedeu

visibilidade às perspectivas das crianças, nos seus aspectos de especificidade, criatividade e autonomia. Tratam-se de duas posturas distintas. A primeira reitera parcialmente os lugares analíticos clássicos de dominação atribuídos à infância e concede à pesquisa empírica o mérito de investir as crianças como informantes de plenos direitos. A segunda postura reconhece, à partida, a existência e legitimidade do protagonismo das crianças, funcionando como instrumento que atribui visibilidade à natureza da existência social concreta destes agentes, que se encontrava disponível para análise.

Os esforços de adaptação das metodologias clássicas de pesquisa empírica às crianças enquanto informantes têm sido por vezes caracterizados como produtores de um “efeito de ricochete” já que, por um lado se pretende afirmar a legitimidade das crianças como observáveis de plenos direitos e, por outro lado, se argumenta que estas necessitam de metodologias adequadas às suas características sociais específicas, questão que, alegadamente, corrobora o seu lugar clássico de subordinação social e sociológica (sobre este assunto ver Punch, 2002). O que aqui pretendo afirmar é que todos os grupos sociais no papel de informantes necessitam de técnicas de pesquisa empírica adaptadas às suas especificidades e que, portanto, as metodologias empíricas sociológicas clássicas constituem apenas um quadro geral de referências para a construção de protocolos de pesquisa devidamente adaptados aos observáveis em causa.

O conjunto de saberes explicativos produzidos no âmbito desta pesquisa foi ao encontro dos fios condutores anteriormente referidos e permitiu também revelar aspectos caracterizadores significativos do protagonismo social das crianças.

Na esfera das percepções e práticas das crianças no domínio dos consumos quotidianos verificou-se que as marcas das particularidades que tendem, nas análises sociológicas mais tradicionais, a ser associadas dual e assimetricamente aos géneros, encontram também segmentos importantes de intercepção e transversalidade relacionadas com as

características específicas das identidades de grupo da infância. Outros conteúdos temáticos, tais como os relacionamentos afectivos entre géneros e as tarefas desempenhadas pelas crianças em contexto doméstico permitiram ir ao encontro da mesma linha de orientação, tendo-se apresentado fundamentação empírica que permite reposicionar as coordenadas sociológicas clássicas de papéis, representações e comportamentos dos agentes sociais em função dos géneros.

No âmbito das interacções estabelecidas pelas crianças com os conteúdos veiculados pela televisão verificaram-se os efeitos das apetências específicas para reinterpretar sentidos e recontextualizar mensagens pertencentes às características das culturas de pares da infância. Tais capacidades de protagonismo surgiram também associadas a núcleos temáticos onde as influências das coordenadas fornecidas pelos meios sociais de inserção tendem a fazer-se sentir de forma mais acentuada. Foram os casos dos posicionamentos das crianças perante as pertenças e referências sócio-económicas, as concepções e comportamentos relativamente aos preconceitos de origem racial e ainda as representações e práticas sobre a morte e face à religião. Nestes domínios, embora tenha sido possível encontrar marcas das noções, valores, crenças e posturas dominantes nos meios sociais de enquadramento, tornou-se possível verificar o alcance das capacidades de construção de margens de autonomia por parte dos elementos do grupo social da infância, caracterizadas por apropriações específicas das práticas e recontextualizações particulares das representações, no âmbito das características das identidades sociais da infância.

As capacidades de produção de margens de autonomia por parte das crianças manifestaram também associações com o domínio das interacções estabelecidas com parceiros relevantes em contexto familiar doméstico. Nos meandros dos processos de negociação com parceiros investidos de autoridade reconhecida, isto é, sobretudo pais e irmãos mais velhos, as aspirações de emancipação das crianças face às fontes de poder dizem respeito a aspectos relacionados com formas de gestão

da autonomia pessoal diversas daquelas orientadas pelos parceiros de interacção com poder reconhecido. Neste domínio as crianças accionam um conjunto articulado de estratégias com o objectivo de reequilibrar a seu favor situações onde as relações de poder tendem a produzir efeitos adversos às suas intenções e expectativas. Por outro lado, a temática da definição de problemas na perspectiva das crianças colocou igualmente em destaque a importância da natureza e conteúdo das interacções desenvolvidas em contexto familiar doméstico, verificando-se que parte significativa das experiências emotivas percebidas em sentido negativo pelas crianças provém deste domínio. Contudo, foi possível reconhecer nas crianças competências relacionais específicas, capazes de desenvolver formas de confronto positivo com situações afectivas e emocionais adversas que incrementam as capacidades de controlo sobre aspectos significativos das suas experiências sociais quotidianas. As interacções com parceiros relevantes produzem também efeitos ao nível da atribuição de visibilidade às vertentes dos desempenhos valorizados positivamente pelas crianças enquanto competências sociais adquiridas. A análise permitiu destacar ainda a forma como as crianças associam as tarefas domésticas desempenhadas quotidianamente a obrigações morais inerentes ao estatuto de pertença ao grupo familiar doméstico. Tendo em conta o valor económico efectivo associado a estas tarefas, assumiu forma o reconhecimento dos contributos das crianças para as economias domésticas dos respectivos agregados familiares, assim como os contributos económico do grupo social da infância no sistema sócio-económico global das sociedades.

Nos interstícios complexos das relações de poder entre adultos e crianças desenrolam-se interacções multifacetadas, sincréticas, e ambivalentes. Os contextos de exercício da autoridade, do controlo e da influência derivados das *perspectivas adultas do mundo* são transversalmente interceptados pelas capacidades de autonomia e pelas competências próprias das crianças. A visibilidade atribuída às recontextualizações das representações socialmente dominantes e às

reinterpretações e apropriações específicas das práticas sociais que caracterizam o protagonismo social das crianças obriga à redefinição das posturas clássicas de análise que associam a infância a lugares cativos de dominação.

A ciência sociológica confronta-se com a necessidade de reconhecer às crianças amplas capacidades de participação e produção autónomas nos/dos contextos sociais onde se encontram inseridas. Assume também visibilidade todo o processo de redefinição, feito pelas crianças, dos referentes sociais materiais e simbólicos presente nas culturas e nas identidades sociais da infância, que assim se reconhecem na qualidade de patrimónios sociais específicos de plenos e próprios direitos em sentido duplo: na sociedade e na análise sociológica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ackroyd, Judith; Pilkington, Andrew (1999), "Childhood and the construction of ethnic identities in a global age", *Childhood*, vol .6, nº 4, pp. 443–454.

Adler, Patricia; Adler, Peter (1998), *Peer Power*, London, Rutgers University Press.

Ahrne, Goran (1990), *Agency and Organization*, London, Sage Publications.

Alanen, Leena (1994), "Gender and generation: Feminism and the 'child question' ", em Jens Qvortrup; Marjatta Bardy; Giovanni Sgritta e Helmut Wintersberger, (eds.), *Childhood Matters*, Aldershot, Avebury, pp. 27–42.

Alanen, Leena (2000), "Visions of a social theory of childhood", *Childhood*, vol. 7, nº 4, pp. 493–505.

Alderson, Priscilla (1994), "Researching children's rights to integrity", em Berry Mayall (ed.), *Children's Childhoods Observed and Experienced*, London, The Falmer Press, pp.45–62.

Alderson, Priscilla (2000), "Children as researchers: The effects of participation rights on research methodology" em Pia Chistensen e Allison James (eds), *Research with Children: Perspectives and Practices*, London, Falmer Press, pp. 241–257.

Almeida, Ana Nunes de (1986), "Entre o dizer e o fazer: a construção da identidade feminina", *Análise Social*, nº 92/93, pp. 493–520.

Almeida, Ana Nunes de; André, Isabel; Almeida, Helena (1995), *Os Maus Tratos às Crianças em Portugal: Relatório Final*, Lisboa, Centro de Estudos Judiciários.

Almeida, Ana Nunes de; André, Isabel; Almeida, Helena (1999), “Sombras e marcas: os maus tratos às crianças na família”, *Análise Social*, nº150, pp. 91–121.

Almeida, Ana Nunes de; Guerreiro, Maria das Dores; Lobo, Cristina; Torres, Anália; Wall, Karin (1998), “Relações Familiares: Mudança e diversidade”, em José Viegas e António Costa (orgs.), *Portugal, Que Modernidade?*, Oeiras, Celta Editora, pp. 45–79.

Almeida, Ana Nunes de (2000), “Olhares Sobre a Infância: Pistas para a Mudança”, em Eduarda Coquet (coord.), *Actas do Congresso Internacional Os Mundos Sociais e Culturais da Infância*, vol. II, Braga, Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, pp. 7–18.

Almeida, Miguel de (1996), “Corpo Presente. Antropologia do corpo e da incorporação”, em Miguel Almeida (org.), *Corpo Presente*, Oeiras, Celta Editora, pp. 1–22.

Almeida, Ana Tomás de (2000), *As Relações entre Pares em Idade Escolar*, Braga, Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho.

Almeida, João Ferreira de (1986), *Classes Sociais nos Campos: Camponeses Parciais numa Região do Noroeste*, Lisboa, Instituto de Ciências Sociais de Lisboa.

Almeida, João Ferreira de; Capucha, Luís; Costa, António Firmino da; Machado, Fernando Luís; Nicolau, Isabel; Reis, Elizabeth (1992),

Exclusão Social: Factores e Tipos de Pobreza em Portugal, Oeiras, Celta Editora.

Alvesson, Mats; Sköldbberg, Kaj (2000), *Reflexive Methodology. New vistas for qualitative research*, London, Sage Publications.

Araújo, Sara (2000), “Um contributo para a equidade: o apoio a uma criança vítima de abuso” em Eduarda Coquete (coord.), *Actas do Congresso Internacional Os Mundos Sociais e Culturais da Infância*, vol. III, Braga, Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, pp. 20–26.

Ariès, Philippe (1981), *História Social da Infância e da Família*, Rio de Janeiro, Zahar editora (1ª edição original em língua francesa de 1960).

Augé, Marc (1994), *Não-Lugares*, Venda Nova, Bertrand Editora (edição original em língua francesa de 1992).

Ausdale, Debra; Feagin, Joe (2000), *The First R: How children learn race and racism*, Walnut Creek, CA, Rowman & Littlefield Publishers.

Bachelard, Gaston (1996), *A Poética do Espaço*, São Paulo, Martins Fontes (edição original em língua francesa de 1957).

Bastos, Amélia (2000), “Quantificação da pobreza infantil: um estudo de caso”, *Colecção Textos de Trabalho*, nº4, Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho.

Baker, Rachel; Hinton, Rachel (1999), “Do focus groups facilitate meaningful participation in social research?” em Rosalin Barbour e Jenny Kitzinger (eds.), *Developing Focus Group Research. Politics, theory and practice*, London, Sage, pp.79–98.

Bédard, Nicole (2000), *Como Interpretar os Desenhos das Crianças*, Mem Martins, Edições Cetop (1ª edição original em língua francesa de 1998).

Belloni, Maria Luiza (2000), “Mídia – educação: ética e estética”, em Eduarda Coquet (coord.), *Actas do Congresso Internacional Os Mundos Sociais e Culturais da Infância*, vol. I, Braga, Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, pp. 7–18.

Benavente, Ana; Correia, Adelaide (1980), *Obstáculos ao Sucesso na Escola Primária*, Lisboa, IED.

Benavente, Ana; Costa, António Firmino da; Machado, Fernando Luís; Neves, Manuela (1987), *Do Outro Lado da Escola*, Lisboa, Editorial Teorema.

Berger, Peter; Berger Brigitte (1972), “Becoming a Member of Society – Socialization” em Frances Waksler (ed.) (1991), *Studying the Social Worlds of Children*, London, Falmer Press, pp. 3–11.

Berger, Peter; Luckman, Thomas (1997), *A Construção Social da Realidade*, Petrópolis, Vozes, (1ª edição em língua inglesa de 1966).

Bourdieu, Pierre (1977), “Remarques Provisoires sur la Percepcion Sociale du Corps”, *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, nº 14, pp. 51–54.

Bourdieu, Pierre (1979), *La Distinction – critique sociale du jugement*, Paris, Minuit.

Bourdieu, Pierre (1980), *Le Sens Pratique*, Paris, Minuit.

Bourdieu, Pierre (1990) “La Domination Masculine”, *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, pp. 3–31.

Bourdieu, Pierre (1989), *O Poder Simbólico*, Linda-a-Velha, DIFEL.

Bourricaud, François (1969), *Esquisse d'une Théorie de L'autorité*, Paris, Librairie Plon (1ª edição de 1961).

Brannen, Julia; Smithson, Janet (1998), “Conciliação entre o trabalho e os filhos. Perspectivas de futuro para jovens de cinco países”, *Sociologia, Problemas e Práticas*, nº27, pp. 11–25.

Buckingham, David (1994), “Television and the Definition of Childhood” em Mayall, Berry (ed.), *Children's Childhoods Observed and Experienced*, London, Falmer Press, pp. 79–96.

Buckingham, David (2000), “Studying Children's Cultures: A new agenda for cultural studies”, em Eduarda Coquete (coord.), *Actas do Congresso Internacional Os Mundos Sociais e Culturais da Infância*, vol. I, Braga, Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, pp. 19–32.

Cabral, João Pina (1983), “Notas críticas sobre a observação participante no contexto da etnografia portuguesa”, *Análise Social*, vol. XIX, nº76, pp.327-339.

Cabral, João Pina (1996), “Corpo Familiar. Algumas considerações finais sobre identidade e pessoa.”, em Miguel de Almeida (org.) *Corpo Presente*, Oeiras, Celta Editora, pp. 200–215.

Cahil, Sheila (1992), “Designing an Adventure Playground”, *Playrights*, nº1, pp. 2–7.

Chaudron, Martine; Singly, François (orgs) (1993), *Identité, Lecture, Écriture*, France, Centre Georges Pompidou.

Cardoso, Gustavo (1997), “Contributos para uma Sociologia do Ciberespaço”, *Sociologia, Problemas e Práticas*, nº25, pp. 51–80.

Cardoso, Gustavo, (1998), *Para uma Sociologia do Ciberespaço*, Oeiras, Celta Editora.

Calheiros, Manuela; Monteiro, Maria Benedicta (2000), “Mau trato e negligência parental: Contributos para a definição social dos conceitos”, *Sociologia, Problemas e Práticas*, nº34, pp. 145–176.

Caria, Telmo (1997), “Leitura Sociológica de uma Experiência de Investigação Etnográfica”, *Sociologia, Problemas e Práticas*, nº25, pp.125–138.

Carter, Cynthia; Davies, Máire (2004), “ ‘A fresh peach is easier to bruise’: children and traumatic news”, em Biressi e Nunn (eds.), *Scary News. Citizenship, children’s news and children’s online responses to news of war and conflict*, London, Lawrence and Wishart.

Carvalho, Ana M. A. , Magalhães, Celina M. C.; Pontes, Fernando A. R.; Bichara, Ilka D. (orgs.) (2003a), *Brincadeira e Cultura. Viajando pelo Brasil que Brinca*, vol.I (*O Brasil que brinca*), São Paulo, Casa do Psicólogo.

Carvalho, Ana M. A. , Magalhães, Celina M. C.; Pontes, Fernando A. R.; Bichara, Ilka D. (orgs.) (2003b), *Brincadeira e Cultura. Viajando pelo Brasil que Brinca*, vol.II (*Brincadeiras de todos os tempos*), São Paulo, Casa do Psicólogo.

Carvalho, Maria João Leote de (2003), *Entre as Malhas do Desvio: Jovens, Espaços, Trajectórias e Delinquências*, Oeiras, Celta Editora.

Casas, Ferran (2000), "Childhood Cultures and the Information and Communication Audio-Visual Media", em Eduarda Coquet (coord.), *Actas do Congresso Internacional Os Mundos Sociais e Culturais da Infância*, vol. II, Braga, Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, pp.19–29.

Casmore, Ellis (1994), ... *and There Was Television*, London, Routledge.

Castro, Paula; Monteiro, Maria Benedicta (1996), "Imagens da Infância: crenças e valores das mães com filhos na escola primária", *Sociologia, Problemas e Práticas*, nº21, pp. 93–119.

Chistensen, Pia; James, Allison (eds) (2000), *Research with Children: Perspectives and Practices*, London, Falmer Press.

Christensen, Pia; Prout, Alan (2002), "Working with ethical symmetry in social research with children", *Childhood*, vol. 9, nº 4, pp. 477–497.

Coffey, Amanda (1999), *The Ethnographic Self: Fieldwork and the representation of identity*, London, Sage Publications.

Conde, Idalina (1990), "Identidade nacional e social dos jovens", *Análise Social*, vol. XXV, nº 108-109, pp. 675–693.

Conde, Idalina (1998), "Contextos, culturas, identidades", em José Viegas e António Firmino da Costa (orgs.) (1998), *Portugal, Que Modernidade?*, Oeiras, Celta Editora, pp. 79–118.

Connolly, Paul (1998), *Racism, Gender, Identities and Young Children*, London, Routledge.

Cook, Daniel (2000), "Childhood is killing 'our' children: some thoughts on the Columbine high school shootings and the agentive child", *Childhood*, vol. 7, nº1, pp.107–117.

Corsaro, William A. (1985), *Friendship and Peer Culture in the Early Years*, New Jersey, Ablex Publishing Corporation.

Corsaro, William A.; Heise, D.,(1990) "Even Structure Models from Ethnographic Data", *Sociological Methodology*, nº 20, pp.1–57.

Corsaro, William A. (1993), "Interpretive Reproduction in Children's Role Play", *Childhood*, vol. 1, pp.64–74.

Corsaro, William A. (1994), "Discussion, Debate, and Friendship Processes: Peer Discourse in U.S. and Italian Nursery Schools", *Sociology of Education*, vol. 67, pp.1–26.

Corsaro, William A. (1997), *Sociology of Childhood*, Thousand Oaks, Pine Forge Press.

Corsaro, William A.; Molinari, Luisa (2000), "Priming Events and Italian Children's Transitions and Action", *Social Psychology Quarterly*, vol. 63, nº1, pp.16–33.

Corsaro, William A.; Molinari, Luisa; Rosier, Katherine Brown (2002), "Zena and Carlotta: Transition narratives and early education in the United States and Italy", *Human Development*, nº45, pp.323–348.

Corsaro, William A.; Fingerson, Laura (2003), "Development and socialization in childhood" em John Delamater (ed.), *Handbook of Social Psychology*, New York, Plenum Press.

Corsaro, William A. (2003), *We're Friends, Right? Inside kid's culture*, Washington, Joseph Henry Press.

Cortezão, Luiza (1994), "Quotidianos marginais 'desvendados' pelas crianças", *Educação, Sociedade & Culturas*, nº2, pp.63–87.

Costa, Ana (1996), "A escola inclusiva: do conceito à prática", *Inovação*, nº9, pp.151-163.

Costa, António Firmino da (1984), "Entre o cais e o castelo: identidade cultural num tecido social inegalitário", *Revista Crítica de Ciências Sociais*, nº14.

Costa, António Firmino da; Machado, Fernando Luís (1987), "Meios Populares e Escola Primária – pesquisa sociológica num projecto interdisciplinar de investigação-acção", *Sociologia, Problemas e Práticas*, nº2, pp. 69–89.

Costa, António Firmino da (1992), *O que é a Sociologia*, Lisboa, Difusão Cultural.

Costa, António Firmino da (1999), *Sociedade de Bairro*, Oeiras, Celta Editora.

Couetoux, M.; Ruzza, R. Dumoulin, J.; Gleizal, J. (1981), *Figures du Secret*, Greboble, Presses Universitaires de Grenoble.

Coulon, Alain (1995), *Ethnomethodology*, London, Sage.

Decobert, Simone; Sacco, François (coord.) (2000), *O Desenho no Trabalho Psicanalítico com a Criança*, Lisboa, Climepsi Editores (1ª edição original em língua francesa de 1995)

Devine, Dymna (2002), “Children’s citizenship and the structuring of adult-child relations in the primary school”, *Childhood*, vol 9, nº 3, pp.303–320.

Dias, Nélia (1996) “O Corpo e a Visibilidade da Diferença”, em Miguel Almeida, (org.), *Corpo Presente*, Oeiras, Celta Editora, pp.23–44.

Dubet, François (1996), *Sociologia da Experiência*, Lisboa, Instituto Piaget, (1ª edição em língua francesa de 1994).

Durand, Jean-Yves (1996), “O Hidrogeólogo, o Vedor, o Etnógrafo e algumas das suas ‘técnicas do corpo’ ”, em Miguel Almeida (org.), *Corpo Presente*, Oeiras, Celta Editora, pp.87–103.

Eder, Donna; Corsaro, William A. (1999), “Etnografic studies of children and youth: Theoretical and ethical issues”, *Journal of Contemporary Ethnography*, vol. 28, nº 5, pp.520–531.

Eder, Donna; Fingerson, Laura (2002), “Interviewing children and adolescents” em Jaber Gubrium e James Holstein (eds), *Handbook of Interview Research*, Thousand Oaks, Sage, pp. 181–201.

Edwards, Rosalind; Alldred, Pam (1999), “Children and young people’s views of social research”, *Childhood*, vol. 6, nº 2, pp.261–281.

Elias, Norbert (1994), *Teoria Simbólica*, Oeiras, Celta Editora, (1ª edição em língua inglesa de 1989).

Ennew, Judith (1994), “Time for Children or Time for Adults”, em Jens Qvortrup; Marjatta Bardy; Giovanni Sgritta; Helmut Wintersberger (eds.), *Childhood Matters*, Aldershot, Avebury, pp.125–143.

Esteves, António; Stoer, Stephen (orgs), (1992), *A Sociologia na Escola*, Lisboa, Edições Afrontamento.

Evaldsson, A; Corsaro, William A. (1998), “Play and Games in the Peer Cultures of Preschool and Preadolescent Children”, *Childhood*, vol 5, nº 4, pp.377–402.

Felgueiras, Isabel (1994), “As crianças com necessidades educativas especiais: como as educar?”, *Inovação*, nº7, pp.23–35.

Figueiredo, Bárbara; Maia, Ângela; Matos, Raquel; Fernandes, Eugénia; Ribeiro, Luísa (2000), “Maus tratos na infância: impacto desenvolvimental na vida adulta”, em Eduarda Coquete (coord.), *Actas do Congresso Internacional Os Mundos Sociais e Culturais da Infância*, vol. III, Braga, Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, pp.99–111.

Ferrés, Joan (1994), *Television y Education*, Barcelona, Paidós.

Ferreira, Manuela; Pinto, Manuel (1999), “Fragmentos dos discursos e práticas de crianças acerca da televisão no seu quotidiano”, *Educação, Sociedade & Culturas*, nº12, pp.163–203.

Ferreira, Manuela (2002a), “ – A gente aqui o que gosta mais 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 em Ciências da Educação, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto.

Ferreira, Manuela (2002b), “Os estranhos ‘sabores’ da perplexidade numa etnografia com crianças em Jardim de Infância, em Caria, Telmo, H. (org.), *Experiência Etnográfica em Ciências Sociais*, Porto, Edições Afrontamento, pp. 149-166.

Ferreira, Pedro (2000), “Controlo e Identidade: A não conformidade durante a adolescência”, *Sociologia, Problemas e Práticas*, nº33, pp. 55–85.

Fortuna, Carlos (1991), “Nem Cila Nem Caribidis: somos todos translocais”, *Revista Crítica de Ciências Sociais*, nº 32, pp. 267–279.

Fortuna, Carlos (1999), *Identidades, Percursos, Paisagens Culturais*, Oeiras, Celta Editora.

Frazão-Moreira, Amélia (1994), “Entre favas e ovelhas: categorias do mundo adulto apreendidas pelas crianças numa aldeia do Alto Douro”, *Educação, Sociedade & Culturas*, nº2, pp. 39–57.

Frazão-Moreira, Amélia (1997), “Meninos entre árvores e lianas – a aprendizagem do mundo e das plantas pelas crianças nalus”, *Educação, Sociedade e Culturas*, nº7, pp. 75–108.

Frazão-Moreira, Amélia (1999), *Apropriação Social da Natureza entre os Nalau da Guiné-Bissau: A etnobotânica num contexto de mudança*, Tese de Doutoramento em Antropologia Social, Lisboa, Instituto de Ciências do Trabalho e da Empresa.

Friedberg, Erhard, (1995), *O Poder e a Regra*, Lisboa, Instituto Piaget (1ª edição original em língua francesa de 1993).

Fones, Ivar (1994), “Dimensions of Childhood”, em Jens Qvortrup; Marjatta Bardy; Giovanni Sgritta; Helmut Wintersberger (eds.), *Childhood Matters*, Aldershot, Avebury, pp. 145–164.

Gamboa, Maria José (2000), “Em nome do amanhã”, em Eduarda Coquete (coord.), *Actas do Congresso Internacional Os Mundos Sociais e*

Culturais da Infância, vol. I, Braga, Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, pp. 39–56.

Garbarino, James; Stott, Frances (1992), *What Children Can Tell Us*, San Francisco, Jossey-Bass Publishers.

Garbarino, James (2000), “A Conceptual Tool Box for Understanding Childhood Social and Cultural Worlds”, em Eduarda Coquete (coord.), *Actas do Congresso Internacional Os Mundos Sociais e Culturais da Infância*, vol. I, Braga, Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, pp. 33–45.

Garfinkel, Harold (1967), *Studies in Ethnomethodology*, Cambridge, Polity Press.

Garvey, Catherine (s.d.), *Brincar*, Lisboa, Edições Salamandra.

Gersão, Eliana (2000), “A intervenção comunitária na protecção de crianças e jovens em perigo”, em Eduarda Coquete (coord.), (2000) *Actas do Congresso Internacional Os Mundos Sociais e Culturais da Infância*, vol. I, Braga, Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, pp. 48–56.

Giddens, Anthony (1991), *Modernity and Self Identity*, Oxford, Blackwell.

Giddens, Anthony (1996), *Transformações da Intimidade*, Oeiras, Celta Editora, (1ª edição em língua inglesa de 1992).

Gil, José (1997), *Metamorfoses do Corpo*, Lisboa, Relógio d'Água (1ª edição de 1980).

Goffman, Erving (1967), *Interaction Ritual: Essays on Face-to-Face Behavior*, Nova Iorque, Anchor Books.

Goffman, Erving (1977), “La Rirualisation de la feminité”, *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, nº14, pp. 34 – 54.

Goffman, Erving (1980), *The Presentation of Self in Everyday Life*, Harmondsworth, Penguin Books, (1ª edição de 1959).

Goode, David (1986), “Kids, Culture and Innocents”, em Frances Waksler (ed.) (1991), *Studying the Social Worlds of Children*, London, Falmer Press, pp. 145–160.

Graue, M. Elizabeth; Walsh, Daniel (1998), *Studing Children in Context*, London, Sage Publications.

Guerreiro, Maria das Dores (1996), *Famílias na Actividade Empresarial*, Oeiras, Celta Editora.

Guibentif, Pierre (1991), “Tentativas para uma Abordagem Sociológica do Corpo”, *Sociologia, Problemas e Práticas*, nº9, pp. 77–87.

Gunter, Barrie; McAleer, Jill, (1990), *Children and Television*, London, Routledge.

Halldén, Gunnilla (1994), “The Family – A Refuge from Demands or an Arena for the Exercise of Power and Control – Children’s Fictions on Their Future Families” em Berry Mayall (ed.) (1994), *Children’s Childhoods Observed and Experienced*, London, Falmer Press, pp. 63–78.

Hall, Eduard (1986), *A Dimensão Oculta*, Lisboa, Relógio d’Água.

Holmes, Robyn (1998), *Fieldwork with Children*, London, Sage Publications.

Holstein, James; Gubrium, Jaber (eds.) (2003), *Inside Interviewing: New lessons, new concerns*, Thousand Oaks, Sage Publication.

Iturra, Raúl (1995), “Tu ensinas-me fantasia, eu procuro realidade”, *Educação, Sociedade & Culturas*, nº4, pp. 91–103.

Iturra, Raúl (1996), “Gosto de Ti Por Seres Mulher. Ensaio de antropologia da educação”, em Raúl Iturra (org.), *O Saber das Crianças*, Cadernos ICE, nº3, Setúbal, Instituto das Comunidades Educativas, pp. 13–26.

Iturra, Raúl (1997), *O Imaginário das Crianças*, Lisboa, Fim de Século Edições.

Iturra, Raúl (1998), *Como Era Quando Não Era o Que Sou*, s.l., Profedições.

Iturra, Raúl (2000), *O Saber Sexual das Crianças*, Lisboa, Edições Afrontamento/A.J.T.G./A.E.D.G.

Iturra, Raúl (2001), *O Caos da Criança*, Lisboa, Livros Horizonte.

James, Allison; Prout, Alan (eds), (1997), *Constructing and Reconstructing Childhood*, London, Falmer Press.

Kaltenborn, Karl-Franz (2001), “Individualization, family transitions and children’s agency”, *Childhood*, vol 8, nº 4, pp. 463–498.

Karsten, Lia (2003), “Children’s use of public space. The gendered world of the playground”, *Childhood*, vol.10, nº4, pp. 457–473.

Kelle, Helga (2001), “The discourse of ‘development’. How 9- to 12-year-old children construct ‘childish’ and ‘further developed’ identities within their peer culture, *Childhood*, vol. 8(1), pp. 95–114.

Kitzinger, Jenny (1994), “Who are you Kidding? Children, power and the struggle against sexual abuse”, em Jens Qvortrup; Marjatta Bardy; Giovanni Sgritta; Helmut Wintersberger (eds.), *Childhood Matters*, Aldershot, Avebury, pp. 165–189.

Kovářík, Jiří (1994), “The space and time of children at the interface of psychology and sociology” em Jens Qvortrup; Marjatta Bardy; Giovanni Sgritta; Helmut Wintersberger (eds.), *Childhood Matters*, Aldershot, Avebury, pp.101–122.

Lahire, Bernard (1993), *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'«échec scolaire » à l' école primaire*, Lyon, Press Universitaires de Lyon.

Lesnik-Oberstein, Karín (ed.) (1998), *Children in Culture. Approaches to Childhood*, Great Britain, MacMillan Press Ltd.

Leapman, Michael (2000), *Witnesses to War: eight true-life stories of nazi persecution*, New York, Puffin Books.

Lima, Maria Luísa (1986), *A Construção da Percepção das Desigualdades Sociais*, Provas de aptidão pedagógica e capacidade científica, Lisboa, Instituto de Ciências do Trabalho e da Empresa.

Mackay, Robert (1973), “Conceptions of Children and Models of Socialization” em Frances Waksler (ed.) (1991), *Studying the Social Worlds of Children*, London, Falmer Press, pp. 23–37.

Mandell, Nancy, (1984), “Children’s Negotiation of Meaning” em Frances Waksler (ed.) (1991), *Studying the Social Worlds of Children*, London, Falmer Press, pp. 161–178.

Mandell, Nancy, (1988) “The Least-Adult Role in Studying Children”, em Frances Waksler (ed.) (1991), *Studying the Social Worlds of Children*, London, Falmer Press, pp. 38–59.

Marques, Amália; Neto, Carlos (2000), “As características do recreio escolar e os comportamentos agressivos nas crianças” em Eduarda Coquete (coord.), *Actas do Congresso Internacional Os Mundos Sociais e Culturais da Infância*, vol. III, Braga, Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, pp. 244 – 252.

Martins, Paula (1997), “Planificação da Actividade e Tomada de Consciência na Criança. Observações da interacção adulto-criança em contexto de educação pré-escolar”, em Manuel Pinto e Manuel Sarmiento (coord.), *As Crianças. Contextos e Identidades*, Braga, Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, pp. 149–216.

Mayall, Berry (ed.) (1994), *Children’s Childhoods Observed and Experienced*, London, Falmer Press.

Mayall, Berry (1994a), “Children in Action at Home and School”, em Berry Mayall (ed.), *Children’s Childhoods Observed and Experienced*, London, Falmer Press, pp. 114–127.

Mead, George Herbet (1934), *Mind, Self and Society*, Chicago, University of Chicago Press.

Mehl, Dominique (1992), *La Fenêtre et le Miroir*. Paris, Éditions Payot.

Modell, John (2000), "How may children's development be seen historically?" *Childhood*, volume 7, nº 1, pp.81–106.

Montandon, Cleopatre (1996), "Processus de socialisation et vecú émotinional des enfants", *Revue Française de Sociologie*, XXXVII, pp. 263–385.

Montandon, Cléopâtre (1997), *L'éducation du point de vue des enfants*, Paris, L'Harmattan.

Montandon, Cleopatre (2000), "In the Company of Peers: a few notes on the construction of social ties in childhood", em Eduarda Coquete (coord.), *Actas do Congresso Internacional Os Mundos Sociais e Culturais da Infância*, vol. I, Braga, Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, pp. 96–111.

Monteiro, Maria Benedicta; Castro, Paula (1997), *Cada Cabeça sua Sentença. Ideias dos adultos sobre as crianças*, Oeiras, Celta Editora.

Monteiro, Maria Benedicta; Lima, Maria Luisa; Vala, Jorge (1991), "Identidade Social: Um conceito chave ou uma panaceia universal?", *Sociologia, Problemas e Práticas*, nº9, pp. 107–120.

Monteiro, Paulo (1996), *Os Outros da Arte*, Oeiras, Celta Editora.

Mullins, Irma, "Play versus leisure", *Playrights*, nº3, 1992, pp. 22–24.

Niza, Sérgio (1996), "Necessidades especiais de educação: da exclusão à inclusão na escola comum, *Inovação*, nº9, pp. 139-149.

Nunes, Ângela (1999), *A Sociedade das Crianças A'Uxe-Xavante: por uma antropologia da criança*, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional.

Oldman, David (1994), "Childhood as a Mode of Production" em Berry Mayall (ed.) (1994), *Children's Childhoods Observed and Experienced*, London, Falmer Press, pp. 153–166.

Opie, Iona; Opie, Peter (1959), "The Culture of Children", em Waksler, Frances Waksler (ed.) (1991), *Studying the Social Worlds of Children*, London, Falmer Press, pp. 123–144.

Parsons, Talcott e Bales, R. (1955), *Family Socialization and Interaction Process*, Glencoe, The Free Press.

Pascual, Ivan (2000), "Sociologia de la infancia? Aproximaciones a un campo de estudio difuso", *Revista Internacional de Sociología*, nº26, pp.99–124.

Pereira, Beatriz; Neto, Carlos (1997), "A Infância e as práticas lúdicas", em Manuel Pinto e Manuel Sarmento (1997) (coord.), *As Crianças. Contextos e Identidades*, Braga, Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, pp. 219–264.

Pereira, Sara (1999), *A Televisão na Família. Processos de mediação com crianças em Idade pré-escolar*, Braga, Universidade do Minho.

Pereira, Sara (2000), "A Televisão e o Conceito de Infância" em Eduarda Coquet (coord.), *Actas do Congresso Internacional Os Mundos Sociais e Culturais da Infância*, vol. III, Braga, Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, pp. 305–309.

Piaget, Jean (1986), *O Nascimento da Inteligência na Criança*, Lisboa, Dom Quixote (1ª edição em língua francesa de 1977).

Piaget, Jean, (1990), *Seis Estudos de Psicologia*, Lisboa, Dom Quixote (1ª edição em língua francesa de 1973).

Piaget, Jean (1992), *Le Jugement Moral Chez L'enfant*, Paris, PUF (1ª edição de 1932).

Pinto, Graça Alves (1998), *O Trabalho das Crianças. De pequenino é que se torce o pepino e o destino*, Oeiras, Celta Editora

Pinto, José (1991), “Considerações sobre a Produção Social da Identidade”, *Revista Crítica de Ciências Sociais*, nº 32, pp. 217–231.

Pinto, Manuel; Sarmiento, Manuel (coord.) (1997), *As Crianças. Contextos e Identidades*, Braga, Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho.

Pinto, Manuel; Sarmiento, Manuel (coord.) (1999), *Saberes Sobre as Crianças*, Braga, Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho.

Pinto, Manuel (1995), *A Televisão no Quotidiano das Crianças*, Dissertação de Doutoramento, Braga, Universidade do Minho.

Pinto, Manuel (1997), “A Infância como Construção Social”, em Manuel Pinto e Manuel Sarmiento (coord.) (1997), *As Crianças. Contextos e Identidades*, Braga, Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, pp. 33–73.

Pinto, Manuel (2000), *A Televisão no Quotidiano das Crianças*, Porto, Edições Afrontamento.

Pinto, Manuel (2002), *Televisão, Família e Escola*, Barcarena, Editorial Presença.

Ponte, Cristina (1998), *Televisão para Crianças. O Direito à Diferença*, Lisboa, Escola Superior de Educação João de Deus.

Ponte, Cristina (2000), “Quando as crianças são notícia” em Eduarda Coquet (coord.), *Actas do Congresso Internacional Os Mundos Sociais e Culturais da Infância*, vol. III, Braga, Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, pp. 330–339.

Ponte, Cristina (2002a), *Quando as Crianças são Notícia. Contributo para o estudo da noticiabilidade na imprensa escrita de informação geral (1970-2000)*, Tese de doutoramento, Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa.

Ponte, Cristina (2002b), “Cobertura jornalística da infância: definindo a criança internacional”, *Sociologia, Problemas e Práticas*, nº 38, pp. 61–77.

Ponte, Cristina (2004), *Crianças em Notícia. A infância no discurso jornalístico de informação geral (1970-2000)*, Lisboa, Imprensa de Ciências Sociais.

Prout, Alan; James, Allison, “A New Paradigm for the sociology of childhood? Provenance, promise and problems”, em Allison James e Alan Prout (eds) (1997), *Constructing and Reconstructing Childhood*, London, Falmer Press, pp. 7–33.

Punch, Samantha (2002), “Research with Children. The same or different from research with adults?”, *Childhood*, vol.9, nº3, pp.321–341.

Qvortrup, Jens; Bardy, Marjatta; Sgritta, Giovanni; Wintersberger (eds.) (1994), *Childhood Matters*, Aldershot, Avebury.

Qvortrup, Jens (1994) "Childhood matters: an introduction", em Jens Qvortrup, Marjatta Bardy, Giovanni Sgritta e Helmut Wintersberger (eds.), *Childhood Matters*, Aldershot, Avebury, pp.1–23.

Qvortrup, Jens (2000), "Generation – an important category in sociological research", em Eduarda Coquete, (coord.), *Actas do Congresso Internacional Os Mundos Sociais e Culturais da Infância*, vol. II, Braga, Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, pp. 102–113.

Qvortrup, Jens (2000), "Macroanalysis of Childhood" em Pia Chistensen e Allison James (eds), *Research with Children: Perspectives and Practices*, London, Falmer Press, pp.77–97.

Ramos, Rui (2000), "Discurso, Cognição e Prática Social na Infância" em Eduarda Coquete (coord.), *Actas do Congresso Internacional Os Mundos Sociais e Culturais da Infância*, vol. III, Braga, Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, pp. 349–356.

Raposo, Paulo (1996), "Diálogos com os Santos: Performance, dramaturgia e aprendizagem ritual" em Raúl Iturra (org.), *O Saber das Crianças*, Cadernos ICE, nº3, Instituto das Comunidades Educativas, pp. 109–128.

Reimão, Cassiano (1996), "A Cultura enquanto Suporte de Identidade, de Tradição e de Memória", *Revista da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas*, nº 9, pp. 309–321.

Reis, Filipe (1991), *Educação, ensino e crescimento – o jogo infantil e a aprendizagem do cálculo económico em Vila Ruiva*, Lisboa, Escher

Reis, Filipe (1996), Oralidade e escrita na escola primária: programas e práticas, em Raúl Iturra (org), *O Saber das Crianças*, Cadernos ICE, pp.67-108.

Rey, Fernando (2000), “O Emocional na Constituição da Subjectividade”, em Regina Giora, Rey, Fernando Rey e Ana Lenzone (orgs), *Arqueologia das Emoções*, Petrópolis, Editora Vozes, pp. 37-56.

Rizzini, Irene (1997), *O Século Perdido. Raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil*, Rio de Janeiro, Editora Universitária.

Rizzini, Irene; Barker, Gary; Cassaniga, Neide (2000), *Criança não é risco, é oportunidade*, CESPI/USU, Instituto Promundo.

Rizzini, Irene (coord.) (2003), *Crianças e Adolescentes nas Ruas: Trajectórias de vida inevitáveis?* Rio de Janeiro, Editora PUC Rio.

Shamgar-Handelman, Lea (1994), “To whom does childhood belong?” em Jens Qvortrup; Marjatta Bardy; Giovanni Sgritta; Helmut Wintersberger (eds.), *Childhood Matters*, Aldershot, Avebury, pp. 249–265.

Sani, Ana Isabel (2000), “Implicações e críticas para o estudo da criança e infância desde uma perspectiva jurídica”, *Colecção Textos de Trabalho*, nº3, CEDIC, IEC, Universidade do Minho.

Santos, Boaventura de Sousa (1995), *Introdução a uma Ciência Pós-Moderna*, Porto, Edições Afrontamento, (1ª Edição de 1989).

Santos, Boaventura de Sousa (1996), *Um Discurso sobre as Ciências*, Porto, Edições Afrontamento, (1ª edição de 1987).

Saporiti, Angelo (1994), “A methodology for making children count” em Jens Qvortrup; Marjatta Bardy; Giovanni Sgritta; Helmut Wintersberger (eds.), *Childhood Matters*, Aldershot, Avebury, pp. 189–210.

Saraiva, Clara (1996), “Diálogos entre vivos e mortos” em Miguel Almeida (org.), *Corpo Presente. Treze reflexões antropológicas sobre o corpo*, Oeiras, Celta Editora, pp. 172–183.

Saramago, Sílvia Sara Sousa (1993), *Brincar: o jogo das identidades*, estudo preliminar para realização da dissertação de licenciatura, Lisboa, ISCTE.

Saramago, Sílvia Sara Sousa (1994a), *As Identidades da Infância*, dissertação de licenciatura, Lisboa, ISCTE.

Saramago, Sílvia Sara Sousa (1994b), “As Identidades da Infância: núcleos e processos de construção das identidades infantis”, *Sociologia, Problemas e Práticas*, nº16, pp. 151–171.

Saramago, Sílvia Sara Sousa (1999a), “Brincar: O Jogo das Identidades”, *Barata*, nº47, 1999, pp. 6–17.

Saramago, Sílvia Sara Sousa (1999b), *O lugar dos espaços domésticos na construção das identidades da infância*, dissertação de mestrado, Lisboa, ISCTE.

Saramago, Sílvia Sara Sousa (2000a), “As Emoções e o Mundo Secreto das Crianças”, em Eduarda Coquete (coord.) (2000), *Actas do Congresso Internacional Os Mundos Sociais e Culturais da Infância*, vol. III, Braga, Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, pp. 381–387.

Saramago, Sílvia Sara Sousa (2000b), “Perspectivas das Crianças sobre a Televisão”, *Colecção Textos de Trabalho*, nº6, CEDIC, IEC, Universidade do Minho.

Saramago, Sílvia (2000c), “Contributos para uma sociologia da infância: aspectos conceptuais e metodológicos”, *Actas do IV Congresso Português de Sociologia*, Coimbra, Universidade de Coimbra, versão em cd-room.

Saramago, Sílvia Sara Sousa (2001) “Metodologias de Pesquisa Empírica com Crianças”, *Sociologia, Problemas e Práticas*, nº35, 2001, pp. 9–29.

Saramago, Sílvia Sara Sousa (2002), “Field Research with children: an interpretive approach”, XVth World Congress of Sociology, 2002, Brisbane, Australia, ISA Research Committee 53 Sociology of Childhood, [www http://203.94.129.73/docs/pe488.rtf](http://203.94.129.73/docs/pe488.rtf).

Saramago, Sílvia Sara Sousa (2003), “Children’s Agency and Renewal of School Environment”, *Actas da Midterm Conference Europe 2003*, ISA, RC04, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa (versão em cd-room).

Sarmiento, Manuel; Pinto, Manuel (1997a), “As Crianças e a Infância: definindo conceitos, delimitando o campo”, em Manuel Pinto e Manuel Sarmiento (1997) (coord.), *As Crianças. Contextos e Identidades*, Braga, Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, pp. 9–30.

Sarmiento, Manuel; Meira, Eduardo; Neiva, Olívia; Ramos, Altina; Costa Ana; (1997) “A Escola e o Trabalho em Tempos Cruzados”, em Manuel Pinto e Manuel Sarmiento (coord.) (1997), *As Crianças. Contextos e Identidades*, Braga, Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, pp.267–293.

Sarmiento, Manuel (1999), “As Crianças, o Trabalho, a Economia e o Desenvolvimento Social”, em Manuel Pinto e Manuel Sarmiento (coord.), *Saberes Sobre as Crianças*, Braga, Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, pp. 141–155.

Sarmiento, Manuel, (2000) “Os Ofícios da Criança”, em Eduarda Coquet, (coord.), *Actas do Congresso Internacional Os Mundos Sociais e Culturais da Infância*, vol. I, Braga, Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, pp. 125–145.

Scott, Jacqueline (2000), “Children as respondents: The challenge of quantitative methods” em Pia Chistensen e Allison James (eds), *Research with Children: Perspectives and Practices*, London, Falmer Press, pp. 98–119.

Seabra, Teresa (1999), *Educação nas Famílias, Etnicidade e Classes Sociais*, Lisboa, IIE-ME.

Seabra, Teresa (2000), “Educação das crianças nas famílias: o que dizem os pais e as crianças”, em Eduarda Coquet, (coord.), *Actas do Congresso Internacional Os Mundos Sociais e Culturais da Infância*, vol. III, Braga, Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, pp.396–401.

Schütz, Alfred, (1979), *Fenomenologia e Relações Sociais*, Rio de Janeiro, Zahar Editores (1ª edição em língua inglesa de 1970).

Schaffer, H. (1999), *Desenvolvimento Social da Criança*, Lisboa, Instituto Piaget (1ª edição original em língua inglesa de 1996).

Sebastião, João, (1998), *Crianças da Rua*, Oeiras, Celta Editora.

Sebastião, João (1998) “Os Dilemas da Escolaridade”, em José Viegas e António Costa (orgs.), *Portugal, Que Modernidade?*, Oeiras, Celta Editora, pp. 311–327.

Sibley, David, (1981), *Outsiders in Urban Societies*, Southampton, Camelot Press.

Silva, Augusto Santos (1994), *Tempos cruzados: um estudo interpretativo da cultura popular*, Porto, Edições Afrontamento.

Silva, Augusto Santos (1996), “Identidades Sociais, Continuidade e Mudança”, em (s.a.), *Dinâmicas Multiculturais, Novas Faces, Outros Olhares*, Actas das Sessões Plenárias do III Congresso Luso-Afro-Brasileiro, vol. I, Lisboa, Edições ICS, pp. 31–36.

Silvano, Filomena (1997), *Territórios da Identidade*, Oeiras, Celta Editora.

Silverstone, Roger; Hirsh, Eric (1992), *Media and Information in Domestic Spaces*, London, Routledge.

Silverstone, Roger (1994), *Television and Everyday Life*, London, Routledge.

Simmel, George (1981), *Sociologie et Épistemologie*, Paris, Presses Universitaires de France, (1ª edição em língua alemã de 1970).

Simmel, George (1986), *El Individuo y la Libertad*, Barcelona, Ediciones Peninsula.

Soares, Maria Luísa (1996), “ A Semântica do Eu: critérios de identidade pessoal”, *Revista da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas*, nº 9, pp. 35–47.

Solé, Maria de Borja, (1992), *O Jogo Infantil*, Lisboa, IAC.

Souza, Solange; Pereira, Rita; Cerdeira, Adriana; Andreiulo, Beatriz, (2000) “A Infância na Cultura do Consumo” em Eduarda Coquet, (coord.) *Actas do Congresso Internacional Os Mundos Sociais e Culturais da Infância*, vol. III, Braga, Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, pp. 440–447.

Strecht, Pedro (2000), “Nunca crianças, ainda crianças’. Intervenções clínicas em crianças e adolescentes em risco psicossocial.” em Eduarda Coquet (coord.), *Actas do Congresso Internacional Os Mundos Sociais e Culturais da Infância*, Vol. II, Braga, Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, pp. 172–177.

Tajfel, Henri (1978), *Differentiation Between Social Groups*, London, Academic Press.

Tamaroff, Elisabeth (2000), “Contribution à la réflexion sur la culture des enfants”, em Eduarda Coquete, (coord.), *Actas do Congresso Internacional Os Mundos Sociais e Culturais da Infância*, Vol. II, Braga, Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, pp. 178–182.

Torres, Anália Cardoso (1987), “Amores e desamores – para uma análise sociológica das relações afectivas”, *Sociologia, Problemas e Práticas*, nº3, pp. 21–33.

Torres, Anália Cardoso; Silva, Francisco Vieira da (1998), “Guarda das crianças e divisão do trabalho entre homens e mulheres”, *Sociologia, Problemas e Práticas*, nº28, pp. 9–65.

Torres, Anália Cardoso (1996a), *Divórcio em Portugal, Ditos e Interditos*, Oeiras, Celta Editora.

Torres, Anália Cardoso (1996b), “Casamento em Portugal – Entre o sim e o por que não? em s.a. *Dinâmicas Multiculturais, novas faces, novos olhares*, Actas das sessões temáticas do III Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais, Lisboa, Instituto de Ciências Sociais.

Torres, Anália Cardoso (2000), “Amor e sociologia: da estranheza ao reencontro”, *Actas do IV Congresso de Sociologia*, Coimbra, Universidade de Coimbra, versão em cd-room.

Torres, Anália Cardoso (2001), *Sociologia do Casamento. A Família e a Questão Feminina*, Oeiras, Celta Editora.

Vala, Jorge (1996), “Identidade, Estruturas Cognitivas e Transformações Sociais”, em (s.a.), *Dinâmicas Multiculturais, Novas Faces, Outros Olhares*, Actas das Sessões Plenárias do III Congresso Luso-Afro-Brasileiro, vol.I, Lisboa, Instituto de Ciências Sociais, pp. 25–29.

Van Gils, Jan (2000), “What is playing, when perceived by children?”, em Eduarda Coquet (coord.), *Actas do Congresso Internacional Os Mundos Sociais e Culturais da Infância*, vol. I, Braga, Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, pp. 139–146.

Viegas, José; Costa, António. (orgs.), (1998), *Portugal, Que Modernidade?*, Oeiras, Celta Editora.

Vieira, Ricardo (1996), “Da Infância à Aduldez: O reconhecimento da diversidade e a aprendizagem da interculturalidade” em Raúl Iturra, (org.), *O Saber das Crianças*, Cadernos ICE, nº3, Setúbal, Instituto das Comunidades Educativas, pp. 129–153.

Vigotsky, Louis (1962), *Thought and language*. Chicago: MIT press (1ª edição de 1934)

Wallon, Henry (1979), *Do Acto ao Pensamento*, Lisboa, Moraes Editores (1ª edição em língua francesa de 1970).

Waksler, Frances, (1986) “Studying Children: Phenomenological Insights” em Frances Waksler (ed.) (1991), *Studying the Social Worlds of Children*, London, Falmer Press, pp. 60 – 69.

Waksler, Frances (ed.), (1991), *Studying the Social Worlds of Children*, London, Falmer Press.

Waksler, Frances, (1991a) “Beyond Socialization” em Frances Waksler, (ed.) (1991), *Studying the Social Worlds of Children*, London, Falmer Press, pp. 12–22.

Waksler, Frances (1991b), “The Hard Times of Childhood and Children’s Strategies for Dealing with Them” em Frances Waksler (ed.) (1991), *Studying the Social Worlds of Children*, London, Falmer Press, pp. 216–234.

Wyness, Michael (1999), “Childhood, agency and education reform”, *Childhood*, vol.6, nº 3, pp.353–368.

Wintersberger, Helmut (1994), “Costs and benefits – the economics of childhood” em Qvortrup, Bardy, Sgritta e Winstersberger (eds.), (1994), *Childhood Matters*, Aldershot, Avebury, pp. 213–247.

Woodhead, Martin (1999a), Reconstructing Developmental Psychology – Some First Steps, *Children & Society*, vol. 13, 1999, pp.3–19.

Woodhead, Martin (1999b), “Combatting Child Labour. Listen to what the children say”, *Childhood*, vol. 6(1), pp.27–49.

Woodhead, Martin (2000), “Towards a global paradigm for research into early childhood”, Penn, H. (ed), *Early Childhood Services: theory, policy and practice*, Buckingham, Open University Press.

Woodhead, Martin (2000), “Beyond Universalisation, Objectification and Regulation in Studies of Childhood”, em Eduarda Coquet, (coord.), *Actas do Congresso Internacional Os Mundos Sociais e Culturais da Infância*, vol. II, Braga, Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, pp. 183–190.

Wyness, Michael (1999), “Childhood, agency and education reform”, *Childhood*, vol. 6, nº 3, pp. 353–368.

Young, Brian (1990), *Television Advertising and Children*, Oxford, Clarendon Press.

Zabalza, Miguel (2000), “La Escuela como Contexto de Vida Enriquecedor: Una perspectiva desde el curriculum”, em Eduarda Coquet, (coord.), *Actas do Congresso Internacional Os Mundos Sociais e Culturais da Infância*, vol. I, Braga, Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, pp. 147–159.

Zão, Maria Emília; Seabra, Teresa, “*As Crianças na Escola: Presença, resultados e representações*”, em Manuel Pinto e Manuel Sarmiento, (coord.) (1999), *Saberes Sobre as Crianças*, Braga, Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, pp. 25–53.

Zelizer, Viviana (1985), *Pricing the Priceless Child*, New Jersey, Princeton University Press.