

# As identidades da infância: núcleos e processos de construção das identidades infantis\*

Sílvia Sara Sousa Saramago\*\*

*Resumo:* Este artigo dá conta de um trabalho de investigação desenvolvido na área da sociologia da infância. A análise centrou-se nos processos de interacção social desenvolvidos, quer no interior do grupo infantil, entre pares, quer no seu exterior, com os adultos. Procura-se, assim, contribuir para a produção, no contexto da sociologia, de um espaço analítico permeável ao reconhecimento da infância como grupo social particular e da criança como actor social específico, protagonista dos mecanismos de construção da sua própria identidade.

## 1. O estudo sociológico das identidades infantis: considerações preliminares

Será que existem identidades específicas da infância? E segundo que conjunto de dimensões configuradoras se desenvolverão as mesmas?

Estas questões e algumas outras, similares no seu contexto temático, deram origem ao trabalho de investigação que está na base do presente artigo.

Como orientação principal persistiu, desde o primeiro momento, a intenção de contribuir para a abertura de um espaço, no contexto da sociologia, para o desenvolvimento da análise da infância como grupo social particular e da criança como actor social específico.

A quase literal inexistência de estudos desenvolvidos no domínio da sociologia sobre o assunto, se por um lado revestiu esta investigação de

---

\* Este artigo, redigido com a orientação do Professor António Firmino da Costa, dá conta, de forma necessariamente resumida, de alguns dos principais aspectos de uma pesquisa conduzida no decurso dos últimos anos da licenciatura do ISCTE, e que culminou na realização de uma dissertação final de curso sobre o tema, defendida em 1994 e orientada pelos Professores Maria de Lurdes Lima dos Santos e António Firmino da Costa.

\*\* Socióloga.

particular interesse, por outro lado colocou um conjunto significativo de obstáculos e dificuldades, quer a nível teórico, quer a nível metodológico. Deste modo, procurou-se contornar tais dificuldades procedendo à construção de um aparelho teórico-metodológico capaz de se revelar ajustado aos sujeitos a tomar como objecto de análise — as crianças — que, como qualquer sensibilidade sociológica minimamente atenta concordará, necessitam de uma abordagem particularmente cuidada.

Espera-se que esta investigação possa abrir caminho para a dissolução do equívoco sociológico que tem levado a pensar a infância como um momento não protagonizado do trajecto social dos agentes e a criança como um mero «aprendiz de actor social».

Considera-se à partida a infância como um segmento da trajectória social dos agentes, cuja análise é tão válida, do ponto de vista sociológico, quanto outros segmentos do percurso social dos actores já abundantemente tratados pela sociologia — como a juventude, por exemplo.

Julga-se que, em termos gerais, cada segmento do trajecto social dos agentes tende a desenvolver um conjunto de relações e significações sociais que vão actuar no sentido de produzir certas esferas de afinidade entre os seus membros. Afinidades essas que se constituem em relação a determinadas práticas e representações comuns, partilhadas pelos agentes situados em determinado segmento do trajecto social. Por sua vez, os actores sociais vão actuar para produzir socialmente essas mesmas representações e práticas, de acordo com as características das suas capacidades e possibilidades de intervenção enquanto protagonistas sociais. Articula-se, deste modo, o complexo mecanismo social de produção de grupos, também sociais, reunidos em torno de determinados conjuntos de atributos, características e relações socialmente reconhecidas e mais ou menos duráveis, que actuam no sentido de produzir núcleos de afinidade identitária tendentes a aproximar de algum modo os agentes situados nesse segmento do trajecto social e a afastá-los, de certa maneira, de outros agentes posicionados em segmentos distintos da trajectória social dos indivíduos.

Estas ideias procuram afirmar a legitimidade da conceptualização sociológica do grupo infantil enquanto grupo social específico, detentor de um conjunto complexo de práticas e representações próprias e características deste segmento do trajecto social dos agentes.

Adoptou-se neste estudo um conceito de identidade que a entende como relacional, dinâmica, plural e interactiva. Relacional porque entendida como um sistema complexo de relações entre atributos e significantes sociais. Dinâmica porque baseada num processo de construção social contínuo, no contexto do qual a identidade é constantemente

reconstruída a cada momento da trajectória social dos agentes, de forma extremamente maleável e simbolicamente ambígua, notando-se uma gestão e recomposição diferenciadas e contínuas dos atributos identitários, por parte dos actores, mediante os vários graus de complexidade das situações sociais em que se encontram envolvidos. Plural porque afastada definitivamente da noção de identidade como essência permanente e única, afirmando-se assim a pluralidade das identidades sociais. Interactiva, uma vez que não é possível perder de vista que as identidades só podem ser entendidas como localmente produzidas, no sentido em que cada situação social faz accionar um conjunto de atributos identitários baseados nos trajectos sociais incorporados nos agentes, na posição que estes ocupam na estrutura social - uma vez que esta corporiza determinados contextos relativamente duráveis de socialização e de sociabilidade - e nas formas de actuação definidas socialmente em cada momento específico.

Na análise do processo de produção social das identidades é da maior relevância o conceito de alteridade social, referente aos mecanismos pelos quais os agentes tendem a afirmar a sua autonomia e a diferenciar-se socialmente face a outros, definindo fronteiras e distâncias, mais ou menos rígidas e cristalizadas, consoante o grau de desenvolvimento social do processo de fechamento identitário do grupo em causa. Por seu lado, a coordenada da integração não assume neste processo menor relevância: os agentes sociais tendem a integrar-se em grupos mais vastos de pertença e de referência, identificando-se com estes em termos gerais. É desta tensão entre a diferenciação e a integração, manifestada por meio de práticas de aproximação e distanciamento com as situações sociais de referência, que se constitui boa parte dos processos sociais de construção das identidades, afirmadas como fortemente sincréticas, impuras e ambivalentes. Torna-se também necessário notar a importância da multiplicidade dos mecanismos de construção externa das identidades, interpretados e geridos internamente pelos agentes, originando também, assim, clivagens sociais específicas.

Aspecto fundamental é igualmente o facto de que, nos mecanismos sociais de produção das identidades, nenhum conjunto de determinações contextualizadas socialmente produz os seus efeitos divorciado dos efeitos mediadores decorrentes dos esquemas de atribuição de sentido social dos actores. Quer isto dizer que os processos pelos quais os sujeitos incorporam um determinado conjunto de atributos e predicados necessários à sua existência enquanto agentes sociais, são processos que implicam uma acção efectiva constante e continuada por parte desses mesmos agentes. Coloca-se assim o acento tónico na complexidade das esferas sociais de recepção e produção de sentido, nas quais se torna necessário atribuir um

papel fundamental às acções de protagonismo social dos agentes na construção das suas próprias identidades.

Segundo David Sibley, a «característica silenciosa»<sup>1</sup> é atribuível a determinados grupos sociais em relação de subordinação perante o grupo dominante no meio social de inserção. É, desta maneira, um atributo de natureza relacional, presente no processo de desenvolvimento das relações entre minoritários ou subalternizados e o grupo socialmente dominante, segundo um tipo de interacção que possui laços mais ou menos vinculados e duráveis, consoante os casos, com o binómio dominação/subordinação. Neste contexto, um grupo é considerado «silencioso» porque se encontra socialmente atrofiado pela dificuldade ou incapacidade relativas de transmitir o modo específico de perceber o ambiente físico e social que o rodeia, bem como de expressar, de forma inteligível para a produção social de sentido dominante, as suas necessidades específicas, enquanto grupo social particular.

Por outro lado, o conjunto do meio social envolvente revela também uma capacidade insuficiente para proporcionar ao grupo silencioso determinadas oportunidades de apropriação específica dos ambientes físicos e sociais comuns. Subjacente a este processo, socialmente dinâmico e relacional, de produção de grupos silenciosos no seio da sociedade dominante, fica um determinado nível de marginalização social, mais ou menos velado e simbólico.

Poderá então, à luz desta teoria, dizer-se que o grupo dos adultos produz um reconhecimento, socialmente dominante, do espaço físico e social comum, que, em grande medida, não é permeável ao tipo de reconhecimento feito pelo grupo das crianças em relação às mesmas estruturas ambientais e sociais, uma vez que o grupo infantil revela modos específicos de percepção e apropriação da globalidade do meio natural e social.

É assim possível entender o grupo das crianças como alvo de uma desinserção relativa nas estruturas do sistema social vigente, gerido segundo os esquemas de percepção dominantes do espaço social comum. Tais esquemas de percepção são construídos a partir das “categorias adultas” ou das formas segundo as quais o agente social na chamada fase adulta da sua trajectória de vida percebe, interpreta e produz os códigos de significação e acção social. As alteridades em termos dos esquemas de percepção e apropriação dos espaços sociais advêm de lógicas combinatórias complexas que integram as especificidades resultantes, no caso presente, das necessidades físico-sociais do agente social em causa e dos esquemas incorporados de percepção e apropriação sociais do mesmo.

Se for aceite a ideia de que são em grande medida os mecanismos de percepção do espaço social, socialmente dominantes, que ditam a organização e gestão da maioria dos contextos sociais comuns, terá então de admitir-se que um grupo com características e necessidades sociais específicas, como o caso do grupo infantil, não pode deixar de ficar parcialmente excluído da produção social de sentido vigente e na posição, portanto, de grupo silencioso, uma vez que as suas particularidades enquanto grupo social específico não se mostram socialmente inteligíveis para o grupo dominante, ou seja, para os adultos.

A abordagem às questões da produção das identidades infantis pelo prisma do protagonismo social das crianças, enquanto actores sociais específicos, não pretende descuar o papel dos mecanismos institucionais de socialização junto da formação do conjunto das apetências e competências sociais dos agentes. A presente análise das identidades infantis é permeável a que se dimensione o eixo interacional identitário como interceptado, em determinados segmentos localizáveis, pelo eixo dos mecanismos institucionais socializadores, desenvolvendo-se, por esta via, processos complexos de interacção entre as crianças, enquanto agentes sociais, e algumas forças socializadoras, como são a família e a escola.

Sublinhe-se, contudo, que a problemática específica deste estudo é a dos mecanismos sociais de produção das esferas identitárias infantis, analisadas do ponto de vista das capacidades das crianças enquanto agentes específicos, aptos mesmo a construir determinadas margens relativas de autonomia em relação às instituições e às percepções sociais dominantes.

A forma específica de abordagem das identidades infantis levada a cabo neste estudo tomou como directriz principal as questões relativas aos processos de interacção social desenvolvidos, quer no interior do grupo infantil, entre pares, quer no seu exterior, entre as crianças e os adultos. Neste contexto houve ainda oportunidade de definir a coordenada da percepção das alteridades sociais como importante nos mecanismos de construção das identidades infantis.

No que diz respeito ao trabalho de campo desenvolvido no âmbito deste estudo, adoptaram-se como contextos de observação empírica algumas escolas primárias das zonas de Caldas da Rainha e Óbidos<sup>2</sup> e por objecto as crianças em idades de frequentar os quatro anos deste grau de ensino. O que corresponde a falar em rapazes e raparigas dos seis-sete aos nove-dez anos, sensivelmente.

Fazer trabalho de campo junto de um grupo social com características tão específicas e particulares como o grupo infantil, exige, mais do que o corrente processo de adaptação dos métodos e técnicas sociológicas de recolha de dados empíricos ao objecto de estudo em questão, uma atenção muito especial, porque também especialmente delicada é a

população-alvo deste estudo. No seguimento destas intenções foram as seguintes as técnicas de recolha de material empírico utilizadas:

- Registo sonoro de diversas entrevistas informais em grupo, orientadas por um guião e acompanhadas de um relatório dando conta dos processos de interacção desenvolvidos entre a entrevistadora e os entrevistados durante as conversas, factor extremamente importante no contexto deste estudo. Experiências anteriores de entrevistas com crianças permitiram verificar que as situações de interacção entrevistadora/crianças que possibilitem a estas últimas desenvolver um raciocínio e discurso baseado na informalidade e naturalidade são as mais produtivas de acordo com os objectivos da presente pesquisa.
- Recolha, para posterior análise de conteúdo, de textos produzidos pelas crianças segundo temas propostos pela investigadora<sup>3</sup>. As informações contidas nestes textos permitiram a combinação de análise de conteúdo qualitativa com análise quantitativa e deram origem à construção de vários quadros de registo.
- Observação directa não participante das brincadeiras das crianças nos pátios das várias escolas visitadas e no parque infantil de Caldas da Rainha<sup>4</sup>, bem como das esferas gerais de relações estabelecidas entre as professoras do ensino primário e os respectivos alunos, nos contextos de interacção que o sistema escolar proporciona, dando origem a registos escritos.
- Como técnica auxiliar da recolha de dados, procedeu-se ao preenchimento de uma ficha de caracterização da família de origem de cada criança, baseada na consulta dos processos escolares individuais de cada aluno e em informações adicionais fornecidas, quer pelas professoras, quer pelas próprias crianças.

No que respeita ao volume de informação empírica recolhida, reuniram-se aproximadamente 7 horas de gravações resultantes das conversas com cerca de 100 crianças, divididas em grupos de 20, sensivelmente, número relativo aos elementos de cada turma. Recolheram-se ainda 80 textos produzidos pelas crianças.

## **2. Relacionamentos infantis com o universo dos adultos**

O vector analítico relativo aos núcleos de atributos sociais onde se encontram ancoradas as distinções, socialmente operantes, entre as crianças e os adultos, definidas pelas primeiras, assume uma relevância muito particular no contexto das identidades infantis, uma vez que dá conta da

construção de um componente identitário das crianças produzido por referência a um domínio exterior ao grupo, o da definição de alteridades em relação aos adultos.

Parecem poder apontar-se duas esferas principais de atributos que servem de ancoradouro às distâncias sociais que as crianças estabelecem entre si e os adultos. A primeira esfera diz respeito às diferenças que adquirem, por assim dizer, uma visibilidade e consenso social mais directos, ligadas às posições na escala etária - «*São mais velhos do que nós*» ou «*Não são da nossa idade*»<sup>5</sup> — e às dimensões do corpo — «*São grandes, muito maiores ou mais altos do que nós*».<sup>6</sup>

A segunda dimensão é relativa às alteridades conotadas com o campo das práticas socialmente permitidas e interditas, domínio que parece adquirir junto da consciência social das crianças uma relevância muito particular, podendo mesmo considerar-se como um dos principais pontos por que passam as dinâmicas de construção das alteridades infantis em relação aos adultos. Neste contexto é possível a definição de dois núcleos tendenciais onde parecem assentar as práticas sociais que as crianças referem como interditas ou inconvenientes ao seu grupo — um primeiro núcleo ligado às diversões nocturnas e ao consumo de certos produtos normalmente destinados a adultos e um segundo núcleo relativo a determinadas actividades praticadas no contexto de algumas profissões ou tarefas vulgarmente desempenhadas por adultos:

*«Os adultos (...) podem ir à discoteca e os “pecaninos” não e ‘tamém podem ... um grande, já grande, pode ser piloto e guiar um avião ou um helicóptero e a criança não.»*

Francisco, 8 anos, 3º ano de escolaridade

*«Os adultos podem fazer muitas coisas a ... fumar, dar voltas e as crianças não podem fazer isso, porque são muito novas.»*

Nelson, 11 anos, 4º ano de escolaridade

Subjacente à produção das representações infantis sobre o universo dos adultos surge constantemente a importância dos relacionamentos familiares. No seguimento disto, também as representações infantis sobre as questões do poder e da obediência se constroem e afirmam por referência aos adultos cujos laços de familiaridade tornam próximos.

*«Obedecer a uma pessoa é por exemplo a mãe diz ‘pa ir tomar banho e nós vamos.»*

Filipe, 8 anos, 3º ano de escolaridade

*«Obedecer a uma pessoa quer dizer que ... se for algum pai a mandar 'pa ele obedecer, ele tem que obedecer.»*

Sheila, 9 anos, 3º ano de escolaridade

No que respeita às concepções das crianças sobre a autoridade, tudo leva a fazer crer que este conceito tende a ser expresso como um factor externo ao grupo infantil que se auto-percepciona como objecto de poder ou de autoridade, cabendo aos adultos o papel de sujeitos ou figuras dessa mesma autoridade.

Em relação às formas segundo as quais o poder é interiorizado e socialmente aceite pelas crianças, parecem definir-se duas esferas distintas. Por um lado, manifesta-se a percepção de que as crianças, enquanto objectos de autoridade, se encontram expostas a possíveis utilizações abusivas ou ilegítimas do poder: *«Mesmo que sejamos bebés eles podem-nos bater»*; *«Se não gostam de nós eles podem-nos pôr fora de casa»*<sup>7</sup>. Por outro lado é possível observar as manifestações de uma esfera de poder interiorizada como legítima, ligada à reprodução de alguns padrões socialmente estabelecidos, que orientam, não apenas a conduta infantil face aos adultos, como revestem de um cunho de legitimidade determinadas atitudes dos adultos face às crianças: *«Os pais querem o nosso bem»*; *«Quando os adultos ralham com a gente é para nosso bem»*; *«Os adultos e as crianças devem ser amigos»*.<sup>8</sup>

Globalmente poderá dizer-se que o conceito de poder assume no seio das lógicas infantis de produção de sentido social um aspecto multifacetado, de que só foi aqui possível dar conta muito resumidamente.

### **3. As relações infantis intersexuais**

As identidades infantis dos géneros constituem um elemento fundamental na abordagem das identidades das crianças. Nelas se constroem e afirmam determinados atributos identitários sexualmente conotados, que produzem uma esfera social de sentido muito importante segundo o prisma infantil.

A configuração das distâncias sociais definidas pelas crianças em relação ao outro género parecem surgir constantemente e, como seria de esperar, no sentido de produzir núcleos de aproximações entre sujeitos do mesmo sexo, frisando assim o papel do reconhecimento das alteridades sociais como um elemento importante nos processos de construção das identidades infantis.



*«Eu acho que os rapazes não gostam de algumas coisas que as raparigas gostam como: brincar com bonecas e também da cor de rosa e dos laços que as raparigas fazem ou compram. Eu acho que os rapazes não gostam dos vestidos das raparigas.»*

Texto redigido pela Vanessa, 7 anos, 2º ano

*« (...) Só é pena é elas não terem jeito para jogar os jogos que a gente joga. (...)»*

Extracto do texto redigido pelo André, 9 anos, 4º ano

Uma análise sobre as dinâmicas intersexuais infantis de atribuição valorativa permite dimensionar núcleos importantes de representações e estereótipos infantis de cada género sexual sobre o outro.

O quadro 1 permite verificar que, nas dinâmicas de atribuição valorativa das raparigas em relação aos rapazes, os atributos de caracterização com conotação valorativa negativa são aqueles que adquirem um peso mais significativo em relação ao conjunto, o que levará a supôr a importância dos aspectos negativos na produção das imagens infantis masculinas por parte das crianças do sexo feminino.

Pode verificar-se que o carácter das referências presentes se circunscreve bastante ao domínio relacional e quotidiano, aspectos extremamente importantes nos esquemas infantis de produção de sentido social e onde se pode notar a presença assídua de uma certa conflitualidade inerente às relações sociais estabelecidas entre rapazes e raparigas, pelo prisma das primeiras, como por exemplo: *«Alguns são chatos»*; *«São muito gozadores»*; *«São brutos para as raparigas»*.<sup>9</sup>

Uma análise atenta ao conjunto dos itens presentes no quadro 1 permite reunir um pequeno conjunto de atributos e características que aludem a algumas representações femininas sobre o universo das relações e das práticas sociais masculinas entre pares. A prática do futebol surge como uma das esferas emblemáticas de caracterização masculina, assim como outras actividades lúdicas conotadas tradicionalmente com as crianças do sexo masculino: *«Brincam ou gostam de brincar com carros»*, por exemplo.<sup>10</sup>

Um outro aspecto emergente, prende-se com características mais ligadas a uma imagem-estereótipo negativa masculina baseada, por exemplo, no emprego excessivo e conflituoso da força física. Nomeadamente: *«Alguns brigam muito »*; *«Por vezes magoam-se»*.<sup>11</sup>

De referir ainda a importância atribuída à esfera das actividades lúdicas no plano das relações sociais infantis entre os dois sexos, vistas pelo prisma das raparigas: *«Gostam de brincar com as raparigas»*<sup>12</sup>; *«Por vezes convidamo-los para brincarem connosco»*, entre outros exemplos.<sup>13</sup>

**Quadro 1: «O Que Eu Penso dos Rapazes»**

(Total de textos analisados: 19)

Atributos de caracterização com conotação valorativa positiva	Freq.	Atributos de caracterização com conotação valorativa negativa	Freq.	Atributos de caracterização sem conotação valorativa	Freq.
“São bonitos ou lindos»	6	“Alguns e/ou às vezes são chatos»	6	“Jogam ou gostam de jogar à bola»	4
“Alguns e/ou às vezes são bons”	4	“Alguns são muito gozadores”	6	“Brincam ou gostam de brincar com carros”	2
“São divertidos ou alegres ou brincalhões”	4	“Só jogam ou só pensam em jogar à bola”	5	“Gostam de jogar raparigas a apanhar rapazes e ao quarto escuro e às raquetes”	1
“São simpáticos”	3	“Alguns brigam muito e/ou às vezes magoam-se”	5	“Às vezes brincam à apanhada e ao pião”	1
“Alguns são sossegados”	2	“São brutos para as raparigas”	4	“Às vezes convidamo-los para brincarem connosco”	1
“Alguns são estudiosos”	1	“São parvos”	4	“Os rapazes são um bocado diferentes das raparigas”	1
“São carinhosos”	1	“Fazem brincadeiras às raparigas que elas não gostam”	4	“Os rapazes têm todos o cabelo rapado”	1
“São muito aperfeiçoados”	1	“São maus para as raparigas”	3	“Os rapazes usam relógio”	1
“Gostam de brincar com as raparigas”	1	“São barulhentos”	3	“Eu tenho muitos rapazes na minha turma”	1
“Às vezes brincam connosco”	1	“São desinquietos”	3		
“Gosto de brincar com eles a muitas brincadeiras”	1	“São ciumentos”	3		
“Tenho muitos amigos que são rapazes”	1	“Levantam ou tentam levantar as saias”	2		
“Quando estou doente ajudam-me”	1	“São malcriados”	2		
“Quando são os meus anos levam-me prendas ou estão presentes para me darem mais alegria”	1	“Não brincam com as raparigas ou não as convidam para brincar”	2		
“Os rapazes fazem sempre as compras aos pais”	1	“Não gosto dos rapazes”	2		
“São bons para ajudar na escola a professora”	1	“Não nos deixam brincar ao que nós queremos”	1		
“Alguns são muito amigos uns para os outros”	1	“Nós não gostamos que eles nos chateiem”	1		
“Alguns não são ciumentos”	1	“Acham que sabem fazer tudo”	1		
“Alguns não são interesseiros”	1	“Pensam que mandam em tudo”	1		
		“Alguns são doidos da cabeça”	1		
		“Muitas vezes são egoístas”	1		
		“Alguns são desordenados”	1		
		“Alguns são resmungões”	1		
		“Alguns são traquinas”	1		
		“Às vezes são reguilas”	1		
				<b>Contextos e referentes de orientação do discurso escrito</b>	
				Localizações contextuais	Referentes contextuais
				Freq.	Freq.
				Ambiente escolar	12
				Ambiente familiar	2
					63
					12

Atendendo agora aos conteúdos do quadro 2, pode notar-se que nele não predominam — como no caso do quadro 1 — os atributos de caracterização com conotação negativa, o que leva a supôr que a produção das imagens em relação ao outro género sexual não comunga dos mesmos pontos de ancoragem para os dois casos. Os dados presentes permitem pensar que os rapazes tendem a exprimir uma imagem feminina infantil comparativamente menos baseada em elementos caracterizadores de cunho negativo do que a tendência que parece surgir ligada às representações das raparigas sobre os rapazes.

Nas opiniões expressas pelos elementos do género infantil masculino acerca das pertencentes ao outro género sexual destaca-se a grande importância conferida ao plano das características e atributos físicos, como por exemplo: «*São bonitas*»; «*São giras*»; «*Algumas são chiques*»; «*Algumas têm charme*». <sup>14</sup> Pode notar-se de que modo as referências a uma imagem feminina estereotipada assumem especial relevância no contexto das caracterizações feitas pelos rapazes, imagem essa que chega mesmo a ultrapassar o domínio infantil, para se basear em alguns estereótipos acerca da imagem social da mulher adulta. Nomeadamente: «*Estão sempre no cabeleireiro*»; «*Pintam os lábios e as pestanas*» <sup>15</sup>

Para além das referências aos aspectos da aparência física feminina, pode observar-se ainda a presença de outros atributos conotados com tarefas, características ou preferências tradicionalmente conotadas com o feminino. Por exemplo: «*As raparigas é que tomam conta dos filhos*»; <sup>16</sup>, «*Gostam mais das telenovelas do que do futebol*». <sup>17</sup>

Parte significativa dos atributos de caracterização com conotação negativa referidos recebem ainda influências da imagem feminina estereotipada. Nomeadamente: «*São vaidosas*»; «*São ciumentas*». <sup>18</sup>

Pode notar-se, também para o caso dos rapazes, a importância das referências ao contexto das actividades lúdicas nos relacionamentos infantis entre os sexos.

Em relação aos contextos e referentes de orientação do discurso escrito, e fazendo agora uma breve comparação entre os quadros 1 e 2, verifica-se que os rapazes recorreram, com muito mais assiduidade que as raparigas, a características e/ou atributos físicos para se referirem ao outro sexo, o que leva a supôr a importância deste plano nos processos de construção das representações infantis masculinas sobre o universo feminino.

Por outro lado, pode verificar-se também que o ambiente escolar é o contexto de localização sócio-espacial predominante, o que face à importância dos domínios relacionais quotidianos no universo infantil, se afigura de fácil entendimento, uma vez que a escola é, para a grande maioria das crianças, o espaço social que mais facilmente proporciona o desenvolvimento de relações e contactos sociais intersexuais.

Quadro 2: «O Que Eu Penso das Raparigas»

(Total de textos analisados: 23)

Atributos de caracterização com conotação valorativa positiva	Freq.	Atributos de caracterização com conotação valorativa negativa	Freq.	Atributos de caracterização sem conotação valorativa	Freq.	Contextos e referentes de orientação do discurso escrito	
"São bonitas ou giras ou engraçadas ou lindas"	19	"São vaidosas"	10	"São diferentes dos rapazes"	4		
"Algumas são chiques ou atraentes ou têm charme"	6	"São ciumentas"	7	"Umhas têm cabelo preto e outras têm o cabelo louro, outras castanho"	1	Localizações contextuais	
"São boas"	5	"São chatas"	4	"Umhas têm o cabelo encaracolado e outras têm o cabelo liso"	1		Freq.
"Vestem-se bem e/ou com vestidos bonitos"	4	"Batem ou atiram pedras aos rapazes"	3	"Costumam ter o cabelo grande"	1		
"São inteligentes"	3	"São más"	2	"Umhas usam laços, outras bandulete e outras nada"	1	Ambiente escolar	6
"São trabalhadoras"	2	"Quase todos os dias usam um rabo de cavalo que as torna mais feias"	1	"Gostam de vestidos novos"	1		
"São cuidadosas"	2	"Algumas são feias"	1	"Costumam usar saias"	1		
"Gosto das loiras com olhos azuis"	2	"Algumas não têm charme"	1	"Usam brincos, colares e pulseiras"	1	Ambiente familiar	1
"Eu/os rapazes gostamos muito das raparigas"	2	"Não gostam de futebol, o que eu acho estúpido"	1	"Gostam muito de vestir e de comprar brincos, fatos e sapatos"	1		
"Gosto de olhos e cabelos castanhos"	1	"Não gostam de bola nem de filmes de acção"	1	"Gostam muito de coisas valiosas"	1		
"Têm o cabelo muito bonito"	1	"Não são nada boas a jogar a bola e a jogar a outras coisas"	1	"Gostam muito de sair e de ir ver todas as lojas"	1		
"Gosto que usem cabelo comprido"	1	"Quando vão jogar futebol atrapalham os rapazes"	1	"Estão sempre no cabeleireiro"	1		
"Têm olhos muito bonitos"	1	"São mais fracas do que os homens"	1	"Gostam de andar bem vestidas com jóias e roupa fina"	1		
"Os rapazes gostam das raparigas morenas"	1	"São mais fracas do que os homens"	1	"Pintam os lábios e as pestanas"	1	Referentes contextuais	
"Algumas raparigas gostam de brincar a qualquer jogo"	1	"Não têm força"	1	"Gostam muito de surpresas, especialmente de rosas e de perfumes"	1		Freq.
"Elas brincam connosco"	1	"Ralam com os rapazes"	1	"Gostam muito que nós as levemos para um bar para tomar uma bebida"	1		
"Gosto de brincar com elas porque sabem jogos giros"	1	"Zangam-se muito facilmente com os rapazes"	1	"Algumas gostam muito da dança"	1		
"As raparigas é que tomam conta dos filhos"	1	"São um bocadinho medrosas"	1	"Têm brincadeiras diferentes das dos rapazes: brincam com bonecos, peluches e outras coisas"	1	Características e/ou atributos de personalidade	58
"Ajuda a limpar a casa dos pais e a escola"	1	"São um bocadinho medrosas"	1	"É pena elas não terem jeito para jogar os jogos que a gente joga"	1	Características e/ou atributos físicos	45
"Elas nas escolas são muito importantes para ensinar os alunos"	1	"São um bocadinho medrosas"	1	"Gostam mais das telenovelas que do futebol"	1		
"São amorosas"	1	"São um bocadinho medrosas"	1				
"São delicadas"	1	"São um bocadinho medrosas"	1				
"São habilidosas"	1	"São um bocadinho medrosas"	1				
"São pacientes"	1	"São um bocadinho medrosas"	1				
"São sossegadas"	1	"São um bocadinho medrosas"	1				
"São as melhores coisas do mundo"	1	"São um bocadinho medrosas"	1				

#### 4. As actividades lúdicas

Aspecto social e tradicionalmente consensual parece ser a conotação das actividades lúdicas com o universo infantil, podendo afirmar-se mesmo este domínio como um campo social emblemático das crianças. Esta questão, transparente na sua aparência, surge, no entanto, envolvida numa esfera de complexidade social que se torna conveniente abordar.

Por um lado, parece fazer sentido admitir que exista por parte do grupo infantil um mecanismo de acção social articulado no sentido de produzir e reafirmar socialmente a esfera das actividades lúdicas como esfera privada da infância e, neste sentido, como esfera vedada ao acesso dos adultos. O conjunto de conhecimentos práticos, tradições orais e regras de actuação implicado em grande parte das brincadeiras das crianças, parece funcionar como um dispositivo de exclusão em relação àqueles que não dominam tais saberes.

Por outro lado, a representação infantil do universo das actividades lúdicas como domínio ao qual os adultos não têm acesso, surge frequentemente, sendo variados os motivos enunciados pelas crianças para justificar o facto dos adultos não brincarem.

Uma porção muito significativa dos argumentos empregues vai no sentido da definição de alteridades entre o grupo infantil e o grupo dos adultos, atitude que contribui para reafirmar as brincadeiras como espaço de pertença das crianças:

*«Eles não brincam porque não têm idade»*

Júlia, 7 anos, 2º ano de escolaridade

*«Os adultos já são assim grandes e não podem brincar com os irmãos e com os primos.»*

Tânia, 9 anos, 4º ano de escolaridade

Este nível de análise permite pensar o conjunto das práticas desenvolvidas no contexto das actividades lúdicas como um domínio que simultaneamente é socialmente conotado com a infância e do qual esta se apropria, de acordo com os seus esquemas particulares de produção social de sentido, forjando e estimulando mecanismos que tendem a afastar os adultos da esfera das brincadeiras e actuando, assim, no domínio da afirmação das suas estratégias de construção de margens de autonomia social.

No grupo social infantil pode notar-se a importância dos geradores práticos das práticas, que implicam um contacto ou experiência directa

e efectiva com o significante social em questão, produzindo um conjunto, específico às crianças, de quadros de percepção e actuação sobre os espaços sociais comuns. Isto faz com que o universo infantil possa ser interpretado como um mundo feito de saberes práticos e de experiências quotidianas, construído a partir dos contactos relacionais e das interacções com o meio social envolvente. As actividades lúdicas constituem um campo de análise onde se observa claramente a importância destes mecanismos sociais para as crianças, uma vez que as brincadeiras em geral surgem fortemente conotadas com um saber totalmente prático, constituído por experiências práticas e que só podem ser transmitidas pela via da demonstração, ou seja, através do exercício da prática lúdica que se pretende ensinar ou explicar:

*«Eu, primeiro que tudo, ensinava-o a jogar futebol, a dar uns toques ... depois pedia aos meus amigos 'pa virem jogar com ele, 'pa ver se ele tinha compreendido.»*

João Nuno, 9 anos, 4º ano de escolaridade

Em semelhança com o que se passa em relação a parte significativa da cultura popular tradicional, relativa, por exemplo, a provérbios, canções populares e mesmo determinados saberes práticos, que vão sendo transmitidos oralmente, de geração em geração, também no que diz respeito à infância parece existir um conjunto articulado de práticas e de tradições orais relativas às brincadeiras que só é possível transmitir pela via da demonstração.

Neste sentido parece ser possível admitir a existência de uma cultura lúdica específica do grupo infantil, onde predomina a importância dos mecanismos práticos de produção e reprodução das práticas.

O contexto social que envolve as actividades lúdicas das crianças pode também definir-se, por outro lado, pela sua pluralidade e versatilidade constantes. É um domínio onde as ordens e as normas gerais de actuação se afiguram extremamente flexíveis e maleáveis. Brincar não significa deter-se bastante tempo com a mesma brincadeira. Brincar é sobretudo deambular de actividade lúdica em actividade lúdica, variando e experimentando diferentes formas de diversão. Como se de um complicado mosaico social se tratasse, o contexto de relacionamento desenvolvido pela prática infantil das actividades lúdicas permite uma gestão completamente baseada na composição e recomposição constante de grupos e temas de brincadeiras, que vão construindo, desfazendo e reconstruindo novamente, segundo formas e orientações diversas, as interacções sociais desenvolvidas no mundo complexo das brincadeiras.

Defende-se neste estudo o papel das actividades lúdicas junto das crianças como áreas de acção social legítima que fornecem à infância estímulos e oportunidades fundamentais de desenvolvimento das suas capacidades tanto motoras como intelectuais.

Do ponto de vista do exercício das capacidades físicas das crianças, as brincadeiras parecem produzir modos de utilização plena do corpo que contribuem, sem dúvida, para o desenvolvimento de formas específicas e particulares de perceber, intuir e agir sobre o meio sócio-espacial envolvente.

*«O corpo todo, porque é necessário o corpo todo, jogamos com o corpo todo.»*

Pedro, 8 anos, 3º ano de escolaridade

Este modo específico de utilização do corpo pelas crianças parece desempenhar também um papel muito importante no modo como estas se relacionam com os diferentes espaços físicos e sociais envolventes. No seguimento desta ideia, os contextos do ambiente físico de inserção das crianças parecem exercer determinados cunhos de influência sobre o desenvolvimento das suas actividades lúdicas, mostrando-se estas bastante sensíveis ao meio envolvente. Um contexto espacial onde é possível observar claramente esta vertente analítica diz respeito ao ambiente proporcionado pela praia. As suas componentes específicas, nomeadamente a areia e a água, tendem a ir de encontro às necessidades de versatilidade e multiplicidade implicadas nas brincadeiras infantis.

*«Eu gosto de mergulhar na água e na areia, de jogar ténis e de fazer buracos para eu caber lá dentro.»*

Daniel, 8 anos, 3º ano de escolaridade

*«Eu gosto da praia, porque eu meto-me no fundo e deixo a corrente levar-me.»*

Nelson, 9 anos, 3º ano de escolaridade

O espaço físico oferecido pela praia permite às crianças o envolvimento em determinadas actividades lúdicas que outros ambientes inibem ou não proporcionam tão facilmente. Por um lado, as características físicas da areia fornecem um leque variado de expansões e movimentos corporais que vão directamente ao encontro das necessidades infantis de utilizações plenas do corpo. Por outro lado, a água, permite um outro conjunto plural de brincadeiras. A combinação destes dois elementos —

areia e água — parece pois fornecer um ambiente físico bastante positivo e favorável às necessidades das crianças enquanto grupo detentor de particularidades sociais.

Este conjunto analítico permite assim notar que as actividades lúdicas, vistas enquanto actividades sociais com características próprias, envolvem os seus protagonistas em relações particulares com os contextos sócio-espaciais envolventes, dando assim origem a formas específicas ao grupo infantil de intuir, perceber e produzir sentido social em torno dos espaços sociais comuns.

## 5. A infância como grupo silencioso

No sentido definido por esta análise, pode perspectivar-se o grupo social das crianças como um grupo silencioso, em relação à forma específica como este percebe e constrói, efectiva e simbolicamente, todos os quadrantes da realidade social que o rodeia. Este estudo tornou visível que as crianças exprimem determinadas necessidades particulares de apropriação e acção sobre os espaços físico-sociais que as rodeiam. Tais necessidades, específicas aos elementos do grupo infantil, podem então ser entendidas como uma das esferas componentes da infância como grupo silencioso. Essas mesmas necessidades infantis produzem um núcleo de percepção e actuação social que, distinto do socialmente dominante, faz com que o grupo social das crianças fique colocado numa posição relativamente «silenciosa», no sentido em que o conceito tem sido aqui utilizado.

Verificada a extrema importância para as crianças dos contextos de inserção familiar, nomeadamente através do conjunto das estratégias educativas desenvolvidas pelas famílias nucleares e dos ambientes sociais de inserção de um modo mais vasto, parece possível admitir a existência de diversas posições infantis em relação à «característica silenciosa», onde se poderiam identificar casos sociais de crianças em situações «mais silenciosas» que outras. É no seguimento deste nível de abordagem que se avança uma hipótese segundo a qual parece fazer sentido admitir que o conjunto das representantes do sexo feminino infantil possa, de uma forma geral, encontrar-se situado mais próximo das características do grupo silencioso que o conjunto infantil do sexo masculino.

Os quadros 3 e 4 dão conta de duas esferas e produção de sentido social onde os rapazes parecem situar-se mais próximos, em relação às raparigas, dos núcleos contextuais socialmente dominantes.

O quadro 3 mostra claramente que os rapazes empregaram, muito mais frequentemente que as raparigas, itens valorativos com conotação



normativa, baseados em determinadas ideias socialmente dominantes, relacionadas sobretudo com normas sociais de comportamento das crianças face aos adultos. A reprodução do discurso social normativo é, por outro lado e como se pode notar, muito menos assídua nos textos redigidos pelas raparigas.

**Quadro 3:** Presença de atributos com conotação valorativa normativa no discurso escrito das crianças

(Total de textos analisados: 80)

Atributos de caracterização com conotação valorativa normativa referidos pelos rapazes	Atributo de caracterização com conotação valorativa normativa referidos pelas raparigas
<p>“Os mais novos devem obedecer aos adultos”</p> <p>“Nós devemos respeitá-los”</p> <p>“Nós devemos respeitar os adultos”</p> <p>“Nós devemos respeitar os mais velhos”</p> <p>“A gente tem de respeitar os mais velhos”</p> <p>“Não devemos refilar com os adultos”</p> <p>“Não podemos dizer aos mais velhos que nós nenhuma asneira”</p> <p>“Os adultos também têm de nos respeitar”</p> <p>“Quando os adultos ralham com a gente, é para nosso bem”</p> <p>“Alguns são drogados e não devemos aceitar nada deles”</p> <p>“Só os adultos podem ganhar dinheiro”</p> <p>“Só os adultos podem andar nas ruas à vontade”</p> <p>“Só os adultos podem ter filhos e profissão enquanto que as crianças não podem ter isso”</p> <p>“Os adultos quando são pais têm de tomar conta dos filhos”</p> <p>“Eu acho que os homens deviam viver no mundo em paz”</p> <p>“Eu acho que devia acabar as drogas, o álcool e o tabaco”</p>	<p>“Os mais velhos precisam de ser respeitados pelos mais novos”</p> <p>“Os adultos devem trabalhar muito para ganhar dinheiro”</p> <p>“Os adultos que têm filhos têm de cuidar das crianças”</p> <p>“Os adultos para fazerem calar os bebés, têm de brincar com eles ou então de lhes pegar ao colo”</p>

Da mesma forma, o quadro 4 regista que, enquanto os rapazes empregam com abundância atributos de caracterização relacionados com estereótipos femininos, as raparigas, por seu lado, empregam, com muito menor frequência comparada, atributos de caracterização conotados com estereótipos masculinos.

**Quadro 4:** Presença de estereótipos conotados sexualmente no discurso escrito das crianças em relação ao outro sexo

(Total de textos analisados: 42)

Atributos de caracterização conotados com estereótipos femininos referidos pelos rapazes		(Continuação)	
	Freq.		Freq.
		“Costumam ter o cabelo grande”	1
		“Gostam de vestidos novos”	1
“São bonitas ou giras ou engraçadas ou lindas”	19	“Costumam usar saias”	1
“São vaidosas”	10	“Usam brincos, colares e pulseiras”	1
“Algumas são chiques ou atraentes ou têm charme”	6	“Gostam muito de vestir e de comprar brincos, fatos e sapatos”	1
“Vestem-se bem e/ou com vestidos bonitos”	4	“Estão sempre no cabeleireiro”	1
“Gosto das loiras com olhos azuis”	2	“Gostam de andar bem vestidas com jóias e roupa fina”	1
“Têm o cabelo muito bonito”	1	“Pintam os lábios e as pestanas”	1
“Têm olhos muito bonitos”	1	“Gostam muito de surpresas, especialmente de rosas e de perfumes”	1
“As raparigas é que tomam conta dos filhos”	1	“Gostam muito que nós as levemos para um bar para tomar uma bebida”	1
“Ajudam a limpar a casa dos pais e a escola”	1		
“As raparigas nas escolas são muito importantes para ensinar os alunos”	1	<b>Atributos de caracterização conotados com estereótipos masculinos referidos pelas raparigas</b>	
“São mais fracas do que os homens”	1		Freq.
“Não têm força”	1		
“Não gostam de futebol”	1		
“Não gostam de bola, nem de filmes de acção”	1	“Só jogam ou só pensam ou só gostam de jogar à bola”	9
“Quando vão jogar a bola atrapalham os rapazes”	1	“São brutos ou maus para as raparigas”	7
“Gostam mais das telenovelas do que do futebol”	1	“Alguns brincam muito e/ou às vezes magoam-se”	5
“Não são nada boas a jogar futebol e a jogar outras coisas”	1	“Brincam ou gostam de brincar com carros”	2
(Continua)			

As observações permitidas pelos quadros 3 e 4 testemunham a reprodução, pelos pertencentes ao sexo masculino infantil, de alguns níveis de significantes socialmente dominantes, relativos, portanto, à produção de sentido feita no contexto do “universo dos adultos”, situação que não é possível verificar em relação às crianças do sexo feminino. Tais observações levam a admitir a possibilidade de que as raparigas possam constituir um «sub-grupo silencioso» dentro do grupo parcialmente silencioso constituído pela infância em geral. A verificar validade, este nível de análise apontaria para a existência de distintas localizações sociais infantis em relação à «característica silenciosa».

## 6. Continuidades para uma sociologia das identidades infantis

Muito mais vasto do que aquele que se pôde dar conta nas páginas anteriores é o campo analítico que dá forma ao estudo sociológico das identidades da infância.

Foi possível observar que alguns segmentos localizáveis do eixo interaccional são interceptados pelo eixo socializador institucional — uma vez que nenhum grupo social se pode conceber como impermeável às forças socializadoras - nomeadamente através das alteridades produzidas por distintos contextos sociais e familiares de inserção e também através da reprodução, pelas crianças, de alguns estereótipos socialmente dominantes em representações sobre a escola, sobre condições sócio-económicas distintas ou sobre os géneros sexuais.

Contudo, é necessário sublinhar que a abordagem específica às identidades infantis feita neste estudo permite notar que as crianças se mostram aptas a construir determinadas margens de autonomia em relação às instituições, num contexto onde as forças socializadoras não se impõem total nem completamente face a esses mesmos agentes sociais. Pretendia-se sobretudo contribuir para a produção, no contexto da sociologia, de um espaço analítico permeável ao reconhecimento da infância como grupo social particular e da criança enquanto actor social específico, sublinhando-se a extrema importância das acções de protagonismo destes agentes sociais nos mecanismos de produção das suas próprias identidades.

Pensando agora nas continuidades deste estudo, um contexto observacional ligado à família permitiria, por certo, abordar determinadas esferas de produção das identidades infantis que o ambiente escolar poderá não ter permitido perspectivar com a clareza suficiente e o necessário desenvolvimento.

Para qualquer investigador que procure fazer trabalho de campo junto de sujeitos sociais com as particularidades dos que estão aqui em causa, pode dizer-se que será muito importante construir um aparelho de pesquisa no terreno capaz de chegar junto das crianças, dimensionando a complexidade do seu mundo, assim como produzir categorias analíticas à posteriori que se inspirem fundamentalmente em esferas de relevância pertinentes para a produção social de sentido desenvolvida no seio do grupo social infantil. Será talvez este o melhor caminho para tentar controlar os efeitos potencialmente envezadores, para uma análise deste género, das categorias socialmente dominantes, incorporadas no investigador, enquanto «agente social adulto» e que poderão traduzir-se num efeito de opacidade em relação a uma análise sociológica das identidades infantis.

Saliente-se a extrema importância e delicadeza das interações desenvolvidas entre o investigador e os investigados, e sublinhe-se a grande complexidade inerente às esferas de produção das identidades infantis. Desprezá-las constituiria, sem dúvida, uma ingénuo e infrutífera simplificação analítica deste domínio da investigação sociológica.

## Notas

- <sup>1</sup> A «característica silenciosa» surge no contexto da teoria dos grupos silenciosos («muted groups») que foi desenvolvida e aplicada pelo sociólogo americano David Sibley (1981) no decurso da análise dos processos sociais de transformação dos grupos periféricos em «grupos silenciosos» no seio das sociedades capitalistas avançadas.
- <sup>2</sup> Mais precisamente a escola primária do Bairro dos Arneiros em Caldas da Rainha e as escolas primárias de Areirinha e A-dos-Negros, aldeias do concelho de Óbidos.
- <sup>3</sup> Foram os seguintes os temas propostos: Tema A: «O que eu penso dos Adultos» e Tema B «O que eu penso dos Rapazes», a ser redigido pelas raparigas e «O que eu penso das Raparigas», a ser redigido pelos rapazes. Salienta-se que foi proposto a cada turma contactada apenas um dos temas.
- <sup>4</sup> Situado no Parque Natural D. Carlos I.
- <sup>5</sup> e <sup>6</sup> Categorias construídas a partir da análise de conteúdo dos textos redigidos pelas crianças.
- <sup>7</sup> e <sup>8</sup> Categorias construídas a partir da análise de conteúdo dos textos redigidos pelas crianças.
- <sup>9</sup> Quadro 1, a. c. com conotação valorativa negativa.
- <sup>10</sup> Quadro 1, a. c. sem conotação valorativa.
- <sup>11</sup> Quadro 1, a. c. com conotação valorativa negativa.
- <sup>12</sup> Quadro 1, a. c. com conotação valorativa positiva.
- <sup>13</sup> Quadro 1, a. c. sem conotação valorativa.
- <sup>14</sup> Quadro 2, a. c. com conotação valorativa positiva.
- <sup>15</sup> Quadro 2, a. c. sem conotação valorativa.
- <sup>16</sup> Quadro 2, a. c. com conotação valorativa positiva.
- <sup>17</sup> Quadro 2, a. c. sem conotação valorativa.
- <sup>18</sup> Quadro 2, a. c. com conotação valorativa negativa.

**Bibliografia**

- BENAVENTE, Ana e CORREIA, Adelaide Pinto, *Obstáculos ao Sucesso na Escola Primária*, Lisboa, IED, 1980.
- BENAVENTE, Ana e outros, *Projecto Eco: Escola — Comunidade. Linhas Teórico-Programáticas*, Lisboa, IED, 1983.
- BENAVENTE, Ana; COSTA, António F. da; MACHADO, Fernando L. e NEVES, Manuela C., *Do Outro Lado da Escola*, Lisboa, Editorial Teorema, 1987.
- BOURDIEU, Pierre, "Remarques provisoires sur la perception sociale du corps", *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, nº 14, 1977, pp. 51 - 54.
- BOURDIEU, Pierre, *La Distinction - critique sociale du jugement*, Paris, Minuit, 1979.
- BOURDIEU, Pierre, *Le Sens Pratique*, Paris, Minuit, 1980.
- BOURDIEU, Pierre, "La domination masculine", *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 1990, nº 84, pp. 3 - 31.
- BOURRICAUD, François, *Esquisse d'une Théorie de L'autorité*, Paris, Librairie Plon, 1969, (1ª edição de 1961).
- CAHILL, Sheila, "Designing An Adventure Playground", *Playrights*, nº 1, 1992, pp. 2 - 7.
- ESTEVES, António Joaquim e STOER, Stephen R. (orgs), *A Sociologia na Escola. Professores, Educação e Desenvolvimento*, Lisboa, Edições Afrontamento, 1992.
- FORTUNA, Carlos, "Nem Cila nem Caribidis: somos todos translocais", *Revista Crítica de Ciências Sociais*, nº 32, 1991, pp. 267 - 279.
- GARVEY, Catherine, (s.d.), *Brincar*, Lisboa, Edições Salamandra.
- GOFFMAN, Erving, "La ritualisation de la feminité", *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, nº 14, 1977, pp. 34 - 54.
- MACCOBY, Eleanor E., "Le sexe, categorie sociale", *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, nº 83, 1990, pp. 16 - 26.
- MEAD, Geoge Herbert, *Mind, Self and Society*, Chicago, The University Press, 1934.
- MULLINS, Irma, "Play versus leisure", *Playrights*, nº3, 1992, pp. 22-24.
- PINTO, José Madureira, "Considerações sobre a produção social da identidade", *Revista Crítica de Ciências Sociais*, nº 32, 1991, pp. 217 - 231.
- ROGERS, Carl, *Poder Pessoal*, Lisboa, Moraes Editores, 1979, (Edição original em língua inglesa de 1977).
- SANTOS, Arquimedes, *Aspectos Psicopedagógicos da Actividade Lúdica*, Cadernos do IAC, nº 3 (s.d.).
- SIBLEY, David, *Outsiders in Urban Societies*, Southampton, Camelot Press, 1981.
- SOLÉ, Maria de Borja, *O Jogo Infantil*, Lisboa, IAC, 1992.
- TAJFEL, Henri, *Differentiation Between Social Groups*, London, Academic Press, 1978.