



Amor e afectos entre crianças – a construção social de sentimentos na interacção de pares

Gabriela de Pina Trevisan ¹

gabriela.trevisan@esefrassinetti.pt

Resumo: O presente texto apresenta uma análise preliminar de um estudo constituindo uma análise sociológica da construção da afectividade e amor entre crianças, inserida nos quadros de análise da Sociologia da Infância. A acção da criança será entendida como estrutural, na medida em que se analisarão os seus constrangimentos e possibilidades, considerando os diferentes níveis de consciência. Mas, também se considera que o ser humano, enquanto *agente* – ou a criança enquanto agente – é dotado de capacidade reflexiva e consciente, em diferentes graus, da acção que desenvolve, reconhecendo, ainda, que essa acção tem consequências intencionais ou não intencionais, no espaço-tempo em que se desenrola. (Giddens, 1984). Na acção da criança, os sentimentos e afectos são considerados estruturadores dessa mesma acção, definindo a posição da criança no seu grupo de pares. As crianças são, assim, consideradas competentes, nos seus afectos, sendo capazes de os definir e de reflectir sobre eles e sobre a forma estes como se constituem na relação de pares. É a criança capaz de identificar diferentes afectos? Como define a criança a amizade e o amor? Que critérios estão na base da sua constituição? Poder-se-á falar de um amor infantil? Recorrendo a metodologias de tipo qualitativo e interpretativo e técnicas diversificadas (observação e notas de campo, entrevistas, análise de desenhos, análise de textos/materiais produzidos pelas crianças), este estudo desenvolveu-se com grupos de crianças com idades compreendidas entre os 6 e os 10 anos de idade, em duas salas de um ATL., dos arredores do Porto. Serão, assim, apresentados os resultados do trabalho realizado com as crianças.

Palavras - chave: infância, culturas da infância, acção, afectos, amor, amizade, agente, culturas de pares, relações sociais

¹ Gabriela de Pina Trevisan. Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho – (LIBEC/IEC/UM). Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti



A infância com construção social e como conceito sociológico autónomo

“Terão as crianças vindo ao mundo inocentes
ou com a sombra do pecado original sobre elas?
Seriam as crianças como uma folha branca à nascença
ou terão nascido já com uma série de características inatas?
(...) É fácil hesitar pensando nas crianças como pequenos inocentes
ou pequenos diabos, ou sentirmo-nos obrigados a proteger criança
ou sentirmo-nos esgotados por ela.”
(Heywood, 2001:32)

Nenhum presente é construído sem um passado e nenhum futuro existe sem estes dois. O lugar que a criança ocupa, hoje, na história, nos quotidianos, não foi sempre o mesmo. Nem mesmo é igual para todas as crianças, em todos os sítios, num mesmo tempo.

Na análise das concepções da infância numa perspectiva histórica, James, Jenks e Prout distinguem dois períodos fundamentais: a *criança pré-sociológica* e a *criança sociológica* (1998:23-26).

No período da *criança pré-sociológica* entendem os autores, encontram-se as visões produzidas sobre a infância, através dos contributos do senso comum, da Filosofia clássica, da Psicologia do Desenvolvimento e da Psicanálise. A base fundamental é a consideração da criança como exterior ao contexto social no qual reside ignorando, por princípio, o conceito de estrutura social.

Na *criança sociológica*, os autores analisam as contribuições da sociologia e a nova atenção na teoria social da infância e da criança.

A criança é tida como sujeito autónomo e sociológico independente e interdependente do adulto. Analisar-se-ão, desta forma, conceitos centrais nas teorias recentes da Sociologia da Infância, como a criança, as culturas da infância e os desafios actuais que se colocam a quem a estuda.

A área disciplinar da Sociologia da Infância é recente e apresenta uma tarefa ambiciosa – a de explicitar um novo paradigma no estudo da criança. “A tarefa de tornar este paradigma emergente explícito está longe de estar completa e continua a ser a grande prioridade para aqueles envolvidos no estudo da infância” (Prout&James, 1990:2-3).

Torna-se clara para esta perspectiva de análise, a rejeição firme das ideias da criança como *naturalmente* desenvolvida. A criança recebe, transforma e recria aquilo que absorve, modifica e dá-lhe novos significados. Não é então possível continuar a



falar-se de infância, mas de *infâncias*, assumindo-se que ela varia de cultura para cultura, de sociedade para sociedade, e mesmo dentro de grupos aparentemente uniformes.

A noção de “socialização” aparece como desadequada a esta nova visão da infância e das crianças ². As crianças não são seres pré-sociais, objecto de processos de indução social pelos adultos, mas são seres sociais plenos, tal como quaisquer outros, em pleno processo de acção social, influenciando-a e sendo por ela influenciada. Também nesta perspectiva tem vindo a desenvolver-se a forte convicção de que as crianças são produtoras de culturas próprias – as *culturas da infância*.

A este propósito, Corsaro (1997:3 e ss.) expõe duas ideias centrais. A primeira, diz respeito à consideração da criança como agente social activo e criativo que produz a sua própria cultura enquanto contribui, simultaneamente, para a produção das sociedades adultas. A segunda, considera a infância como um período construído socialmente, no qual as crianças vivem as suas vidas, e essa categoria é uma parte da sociedade, tal como o são a classe social ou grupos etários.

O facto de se considerar a infância como forma estrutural, implica vê-la interligada com outras que afectam a sua própria natureza. Encontramos aqui, por exemplo, alterações na vida colectiva, na vida familiar que afectam, directa ou indirectamente, a natureza da infância num dado período e num dado contexto. Assim, a ideia de *reprodução interpretativa* (Corsaro, 1997) avança a perspectiva de que a criança contribui activamente para a preservação da sociedade e sua reprodução, mas também, para a mudança social.

Por outro lado, o autor relembra que os adultos, quando questionados acerca das crianças, se referem àquilo que elas serão, e raramente àquilo que já são, às suas vidas quotidianas. Um exemplo clássico desta persistência encontra-se na pergunta “O que queres ser quando fores grande?” ou “Tu já és grande” (estas perguntas apelam para a competência e maturidade adultas, características que frequentemente se negam às crianças). Ora, a nova definição da criança e da infância implica deixar de ver a criança por aquilo que ainda não é, por aquilo que ainda não faz mas, sim, por aquilo que já é e por aquilo que já faz.

² Importa aqui distinguir a que nos referimos quando designamos *crianças* – “enquanto actores sociais que se tornam objecto empírico da investigação sociológica” – e a *infância*, como categoria social do tipo geracional, ou seja, “a consideração da infância como categoria social é o traço distintivo mais importante da análise sociológica” (Sarmento, 2000:149-150) (sublinhados nossos)



Recorrendo a M. Sarmiento, a infância não mais poderá ser pensada, então, como a idade da não fala: as linguagens da criança deverão ser consideradas múltiplas, desde que a criança nasce; nem como a idade da não-razão, uma vez que as crianças encontram outras formas de construir razão, nas suas interacções quotidianas, nomeadamente, na incorporação de afectos e fantasias; também não será designada como a idade do não-trabalho, se se tiver em conta as múltiplas tarefas realizadas, diariamente, pelas crianças, nos diferentes espaços que habitam (2000:156-157).

Neste sentido, Corsaro defende que, do ponto de vista da sociologia, a noção de socialização não deve ser vista apenas como uma questão de adaptação e internalização³ devendo, por isso, abandonar-se uma perspectiva individual relativamente ao desenvolvimento da criança. Por isso, a socialização é, para o autor, também, “um processo de apropriação, reinvenção, e reprodução” (1997: 18 e ss.). Para o autor, o mais importante é, então, o colectivo e a actividade comum das crianças – a forma como negociam, partilham e criam cultura com os adultos e entre elas próprias.

Deste modo, na perspectiva da *reprodução interpretativa* de Corsaro, dois elementos aparecem como centrais: a *linguagem* e as *rotinas culturais*. A linguagem assume, para o autor, uma dupla função central ao nível da participação das crianças nas suas próprias culturas: uma primeira, enquanto sistema simbólico que incorpora as estruturas locais, sociais e culturais; uma segunda, enquanto instrumento para estabelecer, manter e criar as realidades sociais e psicológicas (1997:19). As rotinas culturais são importante na medida em que, para qualquer actor social – e, por isso, também, para a criança – permitem a criação de segurança e sentimento de pertença a um dado grupo. São ainda importantes, uma vez que permitem um conhecimento sociocultural que pode ser produzido, interpretado e aplicado, por parte dos actores sociais nelas envolvidos (ibidem).

“Ofereço a noção de reprodução interpretativa. O termo *interpretativo* apreende os aspectos *inovadores* e *criativos* da participação das crianças na sociedade. De facto (...), as crianças criam e participam nas suas culturas de pares únicas através da apropriação criativa de informação do mundo adulto para se dirigirem aos seus próprios interesses. O termo *reprodução* recupera a ideia de que as crianças não internalizam simplesmente a cultura e a sociedade, mas *contribuem activamente para*

³ O autor refere-se, aqui, à noção de Vigotsky de internalização, criticada na sua obra. Na utilização da noção de adaptação, refere-se às noções funcionalistas de socialização e ordem social. A este respeito, ver Corsaro, 1997:14-18, para uma revisão da teoria Vygotsiana de internalização e apropriação de cultura por parte da criança e das teorias funcionalistas



a produção e mudança cultural. O termo também sugere que as crianças são, através da sua participação em sociedade, *constrangidas pela estrutura social existente e pela reprodução societal*". (Corsaro, 1997:18)

Está presente, então, na definição avançada pelo autor, a ideia de superação dos níveis macro e micro de análise, separação clássica na teoria sociológica.

A noção de *culturas da infância* assume-se, assim, como uma segunda grande "conquista" da nova proposta de estudo da infância e da criança. A existência de culturas próprias, formas de estar, pensar e sentir específicas da infância, necessariamente distintas das do adulto – embora, também, interdependentes destas – será um aspecto a ter, necessariamente em conta, no estudo das crianças.

"A infância é, simultaneamente, uma categoria social, do tipo geracional, e um grupo social de sujeitos activos, que interpretam e agem no mundo. Nessa acção estruturam e estabelecem padrões culturais. As culturas infantis constituem, com efeito, o mais importante aspecto na diferenciação da infância" (Sarmiento, 2000:157).

O autor continua argumentando que a grande questão quando se analisam as culturas da infância é a sua autonomia relativamente ao mundo adulto. Sustendo a ideia de que a criança cria processos de significação – acrescentaríamos, de (re) significação – Sarmiento acredita que esta é ainda uma questão algo controversa.

A questão é perceber até que ponto estas formas de criar e recriar significação estão suficientemente estandardizadas para serem consideradas como culturas. Podemos assumir, deste modo que, apesar das culturas da infância expressarem a cultura social em que se inserem o fazem de forma distinta em relação aos adultos.

Tal como Pinto e outros afirmam, novas análises da infância e das crianças deverão dar particular atenção aos seus mundos sociais, tornando necessário ouvir as suas próprias perspectivas sobre esses mundos (Pinto, 2000: 83). Para os investigadores, claro, um grande desafio aparece. Ainda assim, e tal como sustenta O'Kane,

"ao trabalhar num contexto histórico e cultural em que as vozes das crianças têm sido marginalizadas, os investigadores encontram grandes desafios em encontrar formas de equilibrar o poder entre adultos e crianças, e em criar espaços que permitam às crianças falar e ser ouvidas" (2000:136-137).



Simultaneamente, o novo paradigma da Sociologia da Infância, ao reconceptualizar a criança enquanto sujeito sociológico autónomo e interdependente do adulto e, ao considerá-la enquanto categoria estrutural e geracional própria, reequaciona as próprias tarefas de investigação. Neste sentido, e para quem investiga com crianças e não sobre elas, novos desafios se colocam na tentativa da recuperação das “vozes” das crianças. O estudo das culturas da infância implica, assim, o encontrar de metodologias e estratégias de investigação que permitam compreender a complexidade dos mundos das crianças, as (re)apropriações que as crianças fazem do mundo que as rodeia e, finalmente, a forma como contribuem para a mudança social.

Sociologia e Emoções

A relação da sociologia com o amor não é óbvia. A sociologia dedicou muita da sua atenção ao estudo da acção humana entendendo-a, fundamentalmente, como uma competência racional. Assim, a acção humana é sobretudo motivada por possibilidades racionais e constrangimentos e menos por outros elementos como as emoções⁴ (tradicionalmente estudadas noutras áreas académicas, como a psicologia). Por outro lado, as emoções são vistas como uma característica individual mais do que social ou cultural. Além disto, não é muitas vezes pensada como uma componente importante no estudo das relações sociais e da acção humana. Por isto mesmo, pouca atenção tem sido dada à componente afectiva da emoção na constituição e racionalização da acção humana. Torres, e outros autores, argumenta que a análise sociológica das relações afectivas é pertinente, se considerarmos que a emoção, em si, se constitui como dimensão de análise dessas mesmas relações.

É curioso, mas não por acaso, que estudos sobre o amor e a amizade tenham proliferado mais desde o início dos anos 80 (veremos algumas razões que permitem perceber porquê). No entanto, e mais curioso, este esforço aparece no mesmo período do surgimento do nascimento de um novo paradigma no estudo da infância. Ainda

⁴ Não queremos com isto afirmar que não existe trabalho feito na sociologia sobre amor e emoções. Podemos, por exemplo, considerar o trabalho pioneiro de Simmel “The Philosophy of Love” [data](#); Goode, “The theoretical importance of love” (1959); e, mais recentemente, trabalhos como o de Brown (1987) “Analysing love”, Harré “The social construction of emotions” (1987); Barbalet “Emotion, social theory and social structure” (1998) ou Denzin “on understanding emotion” (1984). Apenas se argumenta que este “fascínio” da sociologia sobre as emoções e sua compreensão é recente (Torres, 1987,2000; Montandon, 1996).



assim, torna-se difícil encontrar estudos sobre estes assuntos realizados com ou sobre crianças. O amor e as relações afectivas permanecem, ainda, um assunto adulto.

Mas, a esta “estranheza” da sociologia face ao amor e ao seu lugar na (re) estruturação das relações sociais, e por isso mesmo, das relações interpessoais, junta-se o reencontro da sociologia com as crianças e com a infância. Temos, deste modo, três níveis distintos de complexidade, na tentativa de análise da importância do amor em sociologia da infância: sociologia e amor; sociologia e crianças e, por último, sociologia e amores e afectos entre crianças. De facto, mesmo na sociologia geral, o amor aparece frequentemente analisado em termos de casamento e divórcio, capital emocional, o casal, o ideal de amor romântico, etc... Neste sentido, é frequente considerar-se a criança como resultado de um amor adulto.

Emoções e sociedade

Quando se analisam os afectos e emoções entre crianças, elas frequentemente aparecem consideradas em termos de medição de competências e habilidades sociais das crianças inseridas nos seus grupos de pares e tratam-se as emoções mais “clássicas”: orgulho, vergonha, medo, etc... Quando procuramos estudos que analisam uma visão da criança sobre as suas próprias emoções e a forma como são construídas encontramos menos material.

Tendo em conta algumas destas limitações – e baseados em autores que trabalharam algumas das nossas questões e no trabalho desenvolvido com dois grupos de crianças – tentaremos uma visão das crianças sobre o lugar de afectos como a amizade e o amor, entre crianças, em contexto de interacção entre pares e das culturas da infância.

Retomemos a relação das ciências sociais – particularmente, a sociologia – com os afectos. Para C. Montandon, bem como para A. Torres, as ciências sociais têm feito pouco trabalho ao nível do estudo das emoções. À excepção de alguns psicanalistas e antropólogos, durante muito tempo, os investigadores consideraram as emoções como um fenómeno de pouco interesse (Montandon, 1996: 263:264).

Torres, acredita que se podem apontar alguns factores que podem ajudar a compreender este novo interesse da sociologia: a perda da influência de abordagens teóricas que defendem a “ (...) ‘exterioridade’ dos factos sociais ou, de diferentes



maneiras, sublinham a importância das estruturas e sistemas sociais diminuindo, deste modo, o papel da acção social e os seus significados subjectivos” (Torres, 2000: 3). A par deste factor, o aparecimento de novas perspectivas – tal como a sociologia da infância, como referimos em cima – propondo a supressão das dicotomias objectivo/subjectivo, acção/estrutura. Há muitos anos atrás, Weber [data](#) havia já definido a acção social como sendo constituída de significados subjectivos nos quais podemos encontrar a componente emoção, como essencial a essa mesma acção. Um segundo factor, de acordo com Torres, está relacionado com a atenção crescente aos sentimentos, associada à mudança das formas pelas quais as pessoas as experienciam, as suas práticas e valores, nomeadamente, no casamento. (Torres, 2000).

Para Montandon, o estudo das emoções poderá constituir, de modo geral, um novo ramo da sociologia. Há mais de 20 anos que os sociólogos anglo-saxónicos têm vindo a trabalhar nesta área (Montandon, 1996)

O campo das emoções, segundo Montandon, poderá trazer novos paradigmas que, embora existentes, estão ainda pouco desenvolvidos na sociologia. Um dos desafios deste estudo – tal como no estudo da infância e das crianças – é a integração das perspectivas micro e macro. O estudo da socialização emocional torna-se pertinente uma vez que as sociedades contemporâneas apelam para a ideia de “homem sensível”⁵ (Vanandruel, 1991) e sublinham a importância da realização emocional do *self* (ibidem). Mesmo assim, Montandon mantém-se cautelosa sobre este tipo de esforços. Sem dúvida, eles requerem imaginação quer ao nível teórico quer metodológico, mas não apenas na especificidade do estudo das emoções. Este trabalho é apaixonante e difícil. (Montandon, 1996)

Também Torres identifica esta nova área de estudo: “este novo objecto de análise é considerado por muitos (...) um grande revelador do funcionamento das sociedades contemporâneas nos seus paradoxos e contradições” (Torres, 2004: 16).

Não é nossa intenção, obviamente, criar novos paradigmas ou constituir um novo campo de análise da sociologia – tal está já a ser feito de forma lenta. A sua intenção é constituir uma abordagem exploratória a um assunto ao qual tem sido dada pouca importância – especialmente, quando a análise é feita com crianças.

⁵ No original, “sensitive man”



“A amizade é a melhor coisa do mundo, apesar do amor”⁶ – a construção da emoção da criança nas relações de pares

“De facto, sabemos pouco sobre as emoções nas vidas diárias”
(Montandon, 1996: 267)

A ideia de que os sentimentos das crianças não são levados a sério é comum (em alguns casos, para as próprias crianças). Se os adultos levam a sério as relações de amizade das crianças, o mesmo parece não acontecer, frequentemente, quando se trata de relações amorosas nas quais as crianças se encontram envolvidas. Não se pretende adiantar uma definição de amor neste trabalho – outros já o tentaram e encontraram dificuldades em fazê-lo. Aquilo que se pretende, é perceber até que ponto se pode falar de relações amorosas entre crianças. De forma a consegui-lo, utilizou-se o método etnográfico como o mais apropriado a este tipo de estudo: utilizou-se observação participante (com recurso à análise das notas de campo), em dois grupos distintos de crianças, com idades compreendidas entre os 6 e os 10 anos de idade.⁷; realizaram-se entrevistas com pequenos e grandes grupos; analisou-se material produzido pelas crianças (exemplo: desenhos e textos produzidos em dias como o de São Valentim)

Observando os grupos de pares das crianças, consideramo-las quer socializadores emocionais quer emocionalmente socializados. Por outro lado, ao adoptar este conceito, podemos perceber a forma como os adultos interagem com as crianças relativamente às suas emoções. Assim, consideraremos que as crianças podem ser vistas como *socializadores emocionais colectivos*⁸, tendo em conta as culturas da infância e a

⁶ Frase escrita por uma menina de 8 anos de idade ao preencher um papel num coração na celebração do Dia de S. Valentim na sala das Actividades de Tempos Livres, 14 de Fevereiro de 2005

⁷ Esta divisão não foi feita por nós, uma vez que depende a distribuição das crianças dentro da instituição. Este ano, as crianças dividem-se em duas salas distintas: uma, com 2º e 3º ano, e outra, com 1º e 4º ano. O objectivo é que, a partir do próximo ano lectivo, a mesma educadora possa seguir as crianças desde o início do ensino básico. Assim, a primeira sala tem crianças entre os 7 e os 9 anos de idade; a segunda sala, crianças de 6 e de 10 anos. No entanto, nesta última sala, é possível analisar as dinâmicas entre alunos do 1º e do 4º ano – as culturas de pares assumem, aqui, todo o seu potencial

⁸ A autora não distingue, na sua análise, socializadores colectivos e individuais. Considerando a perspectiva por nós defendida – nomeadamente, as culturas da infância e a reprodução interpretativa – sentimos a necessidade de considerar que as próprias crianças (e não apenas os adultos) assumem o papel de socializadores emocionais,



interacção no grupo de pares e, ainda, a comunicação com os mundos adultos. Tal como veremos, as crianças aprendem umas com as outras sobre as emoções e seu controle, no contexto de interacção do grupo de pares. Isto torna-se evidente, por exemplo, quando observamos as crianças de 1º ano (6 anos) e as de 4º ano (10 anos) na mesma sala. Na realidade, as crianças mais velhas tornam-se socializadores especialistas para as crianças mais pequenas – ensinando-lhes regras (e, também, estratégias para as poderem quebrar), introduzindo-lhes a realidade da escola, relações de amizade, etc.

No seu trabalho com crianças, Montandon (1996) pediu-lhes que associassem ideias a palavras no universo das emoções. Queria perceber se conseguiriam encontrar *nuanças* nessas palavras. Verificou que as crianças estão conscientes do duplo significado das emoções, sobre aspectos relevantes das conversas com os amigos, bem como em diferentes temas que dizem respeito aos outros. Elas têm noções implícitas acerca das origens das emoções e do carácter interaccional das emoções experienciadas.

Por outro lado, foi-lhe possível observar uma feminização da área afectiva. As crianças parecem transferir para os seus próprios domínios construções de género que estão presentes na sociedade, nomeadamente, no mundo adulto, e adaptam as suas visões aos seus universos emocionais próprios. Também podemos verificar este facto no nosso estudo. Pedimos a 4 meninas, de 8 anos de idade, que nos explicassem como é que um rapaz se torna seu namorado. Observemos a conversa:

Menina 1: Bem, primeiro, tens de o conhecer. Quer dizer, primeiro tens de ser amiga dele. Quer dizer, tens de ser amiga, primeiro. Quer dizer, não te tornas namorada dele se não fores amiga primeiro, percebes?

E: Ok, então já és amiga dele, e o que acontece depois?

Menina 2: bem, mas não é só isso... quer dizer, ele também de ser um bom rapaz, tipo.... Ele tem de ser gentil

Menina 1: Isso é verdade, ele tem de ser gentil.

Eu: Então, vamos imaginar que ele é um rapaz gentil e que já é vosso amigo. Como é que te tornas namorada dele? Quem pede? O rapaz ou a menina?

Todas (juntas): O rapaz!!!

Menina 1: O rapaz, claro. Ele é que tem de te pedir!!

E: Ok. Há alguma altura em que seja a menina a pedir ao rapaz?

simultaneamente, com o de socializados emocionais. Tal não é afirmar que, na análise das emoções das crianças e sua construção não se considera a perspectiva do adulto.



Menina 2: Acho que não...

Menina 3... Bem, ela podia, mas...

Menina 1: É quase sempre o rapaz, sabes?

Eu: Ok, e o que é que o rapaz deve fazer para se tornar vosso namorado?

Menina 1: Bem, tem de te convidar para jantar! Não só jantar, mas um jantar romântico! Depois, deve comprar um anel...(sorrisos)

Menina 2: Sim, um anel de diamantes caro!

Menina 1: ...depois, vão jantar for a e ele oferece-te o anel.

Eu: E é isso? Tornas-te namorada dele?

Menina 1: sim, se gostares dele.... Tipo amares... sim. Se não, não namoras com ele!!!

Eu: Então, é sempre o rapaz

Menina 1: A maioria das vezes, sim

Torna-se claro, na leitura deste excerto, que as crianças absorvem não apenas papéis de género do mundo adulto mas, ainda, observam normas e comportamentos que os rapazes deverão ter, incorporando-os na sua própria análise. Por outro lado, referem-se a possibilidades que são, à partida, impossíveis de concretizar, uma vez que se trata de crianças – realmente não têm suficiente autonomia (financeira, material, pessoal) para levar uma menina a jantar fora ou para comprar um anel de diamantes. Mas, têm de forma evidente a possibilidade de criar este tipo de situações, particularmente na escola, durante o recreio. Aí, podem criar um casamento ou um jantar romântico, tal como veremos. Nas culturas de pares, cada evento é possível, com a ajuda dos amigos e, muitas vezes, o desconhecimento dos adultos (principalmente, os melhores amigos, que sabem sempre por quem estão apaixonados). Assim, dentro das suas culturas, as crianças estão capazes de absorver e transformar rituais adultos e papeis sociais, reapropriando-se deles, trazendo-os para os seus mundos. Não se trata, neste caso, de afirmar que as crianças não têm consciência de que, por exemplo, os seus casamentos têm uma validade que é apenas, simbólica. Elas sabem-no, distinguindo, frequentemente, discursivamente, aquilo que lhes é próprio e o que é válido e estabelecido no mundo adulto.

Ainda no seu estudo, Montandon constatou que as manifestações emocionais são mais femininas que masculinas e que a experiência da emoção é também mais feminina.

Este facto, de acordo com a autora, parece explicar a razão pela qual as meninas detêm um repertório emocional mais vasto que os rapazes, aquando da definição de emoções.

Relações de amizade

Tentou-se uma dupla análise de dois tipos diferentes de relação, nas quais as crianças investem uma quantidade significativa de tempo e energia: amizade e amor. Contudo, tal como veremos, existe uma linha ténue quando toca a distinguir estes tipos de sentimentos uma vez que, nas crianças com quem trabalhamos, podem, encontrar formas muito diversas de o definir e experienciar. Apesar destas dificuldades, existem alguns aspectos muito interessantes resultantes do trabalho de terreno efectuado com as crianças: em primeiro lugar, a amizade assume grande importância para as crianças – quer simbólica quer prática. As crianças despendem grande parte do seu tempo com os seus amigos e aprendem, com eles, diferentes tipos de competências sociais – negociação, comunicação interpessoal, capacidades de aprendizagem, de desenho, jogos e regras, etc... No entanto, tal como observaram Adler e Adler, podemos observar diferentes tipos de amizade dentro do mesmo grupo de crianças. O mesmo será dizer que podemos encontrar semelhanças e diversidade nas experiências de amizade das crianças (Christensen e James, 2000; Qvortrup, 2000).



Imagem 1 – pormenor de corações produzidos pelas crianças no dia de São Valentim (2005). O primeiro, de uma menina de 8 anos (“Eu gosto muito do meu amigo S.”; “Eu gosto de brincar com os meus amigos X, S, Z e N”); Segundo, detalhe de um coração desenhado por uma menina de 8 anos (“X, eu gosto muito de ti”; Y, gosto muito de ti como amiga; M eu gosto de ti como o L; L eu gosto muito de ti porque és minha miga e posso contar contigo para tudo”)



Uma das características comuns da amizade é a importância que assume para as crianças – independentemente de terem muitos amigos ou não. Contudo, para os que tenham dificuldades em ter amigos – como era o caso de um menino de 8 anos num dos grupos observado de crianças – a necessidade e vontade de “ter amigos” torna-se mais importante (uma criança de 8 anos escrevia que “os amigos são muito importantes para aqueles que não têm nenhum”). Assim, podemos encontrar, simultaneamente, um valor simbólico para a amizade – aplicável a todas as crianças – mas também experiências diferentes na sua vivência. A amizade, enquanto valor simbólico significativo, nem sempre é fácil de alcançar por parte das crianças.

Por outro lado, a definição de amizade depende fortemente da idade das crianças e do número de experiências que já reuniram dentro das suas culturas de pares. Para os alunos do 1º ano, por exemplo, há referências constantes à vontade de ter amigos e de ter muitos (ou seja, quantidade de amigos) mais do que a características simbólicas ou qualitativas relativas à amizade.

Algumas das frases que escreveram sobre isso:

- “Eu quero ter muitos amigos”
- “Eu gosto de ter muitos amigos”
- “A amizade é importante”
- “ter amigos é divertido”

Um factor que pode também ajudar nesta compreensão, refere-se ao facto de as crianças do 1º ano terem, ainda, começado a frequentar a escola e o ATL, encontrando-se, ainda, num processo de aprendizagem e de integração que não é automático.

Por outro lado, quando pedimos às crianças que definissem como é um amigo, as crianças mais pequenas tendem a identificar um amigo particular e não a características mais abstractas e universais acerca do que é um amigo. Pedimos também às crianças que desenhassem os amigos, frequentemente apontados como “alguém com quem eu brinco”, “alguém com quem faço coisas divertidas” e “alguém de quem eu gosto”. No entanto, nos desenhos que fizeram acerca da amizade, apenas algumas crianças representaram situações de brincadeira com amigos – a maioria delas, desenhou-se a si própria.

Contudo, nas crianças mais velhas, podemos encontrar definições de amizade mais elaboradas. Acreditamos que existem algumas razões para que tal aconteça: primeiro, as crianças mais velhas (particularmente as de 4º ano), têm já uma vasta experiência acumulada na escola e em instituições educativas. Por isso, a sua



experiência ao nível da amizade, bem como de outro tipo de competências, acreditamos, é maior do que a das crianças de 1º ano; em segundo lugar, detêm uma linguagem e um vocabulário para expressarem os seus sentimentos (bem como capacidade de raciocínio e de pensamento) também mais vastos. As crianças de 1º ano apenas começaram a aprender a ler e a escrever: em terceiro lugar, à mediada que crescem, as crianças intensificam as suas relações e tornam-nas em algo mais elaborado. Tal como Harris constatou, na sua teoria da emoção, as crianças, para poderem reconhecer e definir uma emoção necessitam de basear-se nas suas próprias experiências, para que as possam recuperar e identificar em situações futuras. Ou seja, quanto mais experiências a criança detém, maior é a sua capacidade de entender e, também, efectivar, diferentes tipos de relações envolvendo tipos de sentimentos distintos. (Harris, 1989)

Assim, as crianças mais velhas definem a amizade de uma forma mais complexa. Tal como veremos, elas introduzem questões morais; qualidades simbólicas e complexidade deste sentimento também aparecem nas crianças mais velhas. Mais do que quererem uma grande quantidade de amigos ou a necessidade de ter muitos amigos, as crianças mais velhas tendem a vê-la como um conceito abstracto e recorrendo menos à nomeação de um amigo em particular, tal como acontece com as crianças do 1º ano. Um aspecto curioso, aliás, nas crianças de 4º ano foi o facto de, muitas delas, não quererem afirmar quem eram os seus melhores amigos ou amigas, com receio de que isso pudesse magoar alguma das crianças presentes. Nesta altura, as crianças têm já alguma consciência de os sentimentos poderão não ser recíprocos e, por isso mesmo, poderão tornar-se factor de desconforto para algumas delas.

“A amizade é o brilho dos nossos olhos”.

“o que está acima de tudo? Amizade!!”

“Devemos ser amigos de toda a gente”

“Com a amizade podemos fazer amigos especiais”

“A amizade é a melhor coisa do mundo e faz o coração grande”

“A amizade é uma coisa linda, para as pessoas e para as crianças”

“A amizade é um símbolo de liberdade”

“A amizade é uma coisa interna e mesmo que te zangues com alguém devemos ser sempre amigos porque a amizade nunca acaba”

“A amizade é uma alegria quando os amigos se juntam a fazer ideias”

“A amizade é uma coisa especial com um amigo. A amizade é um amigo que gostas muito. A amizade é um amigo de quem tu gostas e que goste de ti”

“A amizade é uma coisa muito importante porque quando estás triste ela ajuda-te a ficar mais feliz”



Aqui, podemos encontrar alguns aspectos interessantes: atribuições morais feitas pelas crianças, afirmando que devemos ser todos amigos e respeitar todas as pessoas; a importância e vitalidade da amizade nas relações das crianças; a amizade como alguma coisa que não acaba e que necessita de preservação (mesmo que nos zanguemos com alguém); a amizade como um sentimento interno e que pode trazer felicidade; e, finalmente, a necessidade de reciprocidade na amizade, tal como referido por uma das crianças. Neste sentido, só poderemos ser amigos de alguém se o outro nos reconhecer da mesma maneira.

Por outro lado, as crianças distinguem diferentes níveis na amizade: elas podem gostar, gostar muito, ou gostar como irmão/irmã. Esta facto, na nossa opinião, leva-nos a acreditar que as crianças estão conscientes que estabelecem diferentes tipos de amizades nos eu grupo de pares e são capazes de os distinguir. De resto, Adler e Adler haviam já sugerido esta possibilidade: os melhores amigos, os conhecidos/colegas representavam para as crianças diferentes tipos de amizade. O que parece também assumir-se como factor relevante é a intimidade que as crianças revelam nos diferentes tipos de relação: quanto mais forte a amizade que estabelecem, mais íntimas se tornam (1998)

Ao observar as criança de perto é relativamente fácil constatar que não se relacionam com todas as crianças da mesma forma e que o género exerce um papel na definição do tipo de amizades que as crianças estabelecem. Tal como observamos nas rotinas diárias da instituição, distinguem-se claramente os grupos onde estão inseridas as crianças mais populares da sala; as meninas e os meninos tendem a desenvolver relações baseadas no género (meninas juntam-se com meninas e meninos com meninos), onde é possível observar, também, diferentes brincadeiras e diferentes interesses; e encontram-se, também, relações entre género (Adler & Adler, 1998); a popularidade e o estatuto que traz para dentro do grupo de pares desempenha um papel crucial na criação de amizades entre as crianças. Ainda assim, a popularidade não é apenas conseguida através de uma competência/qualidade vincada numa criança particular, tal como observaram Adler & Adler. Ela é também obtida, tal como observamos numa das salas, por uma criança (no nosso caso, uma menina de 8 anos de idade) que desafia a ordem social estabelecida: esta menina é admirada pelos seus pares uma vez que desafia e contesta permanentemente as decisões adultas tomadas em relação a eles; convence os outros a tomarem a sua posição e lidera o grupo de crianças em que todos querem estar. No sentido oposto, um rapaz mais pequeno e popular no seu

grupo de pares, também pelas mesmas razões, reúne diferentes opiniões por parte dos seus pares – zangam-se frequentemente com ele uma vez que demonstra comportamentos agressivos quer em relação aos adultos quer em relação aos seus pares. Finalmente, o ser-se giro, simpático e popular são factores apontados pelas crianças para se ser amigo de alguém.

Outro aspecto interessante prende-se com o facto de as crianças afirmarem gostar de alguém “como amigo”, particularmente se estiverem a referir-se a alguém do sexo oposto. Tal poderá ser explicado pelo facto de as crianças terem consciência da possibilidade de outro tipo de relação – uma de tipo amoroso – e clarificam a situação a definir a outra criança como amigo(a) ou como “alguém de quem gosto” (significando aqui que podem estar apaixonados(as)). No que diz respeito à preservação da amizade as crianças conhecem o risco de se apaixonarem por alguém que um(a) amigo(a) também gosta da mesma maneira. Quando esta situação acontece, como veremos, as crianças preferem, na maioria das vezes, terminar o namoro a perder um(a) amigo(a). Podem, ainda, ignorar o sentimento do terceiro elemento e manter a sua relação de namoro ou, ainda, tal como aconteceu com um dos pares observados, propor que ambas as crianças se tornem namoradas(os) da outra criança.

Relações de namoro e Dia de S. Valentim



Imagem 2 – refeitório do ATL, Dia de S. Valentim (2004)

Se ouvirmos música ou lermos poesia encontramos um tema comum – o amor. Mas, conseguem as crianças definir este sentimento? Não é essa, obviamente, a intenção principal deste trabalho – já muitos tentaram e falharam ao fazê-lo. Estão as crianças



conscientes deste sentimento? Conseguem distingui-lo da amizade? Como é que as crianças definem o amor e como constroem relações românticas?

Torna-se necessário, em primeiro lugar, salientar que esta realidade não é igual para todas as crianças. Mais, nem todas as crianças dispõem a falar sobre ele. Finalmente, nem todas as crianças experimentaram uma relação amorosa no seu grupo de pares – dificulta a possibilidade de falarem nisso. Para as crianças, tal como já foi dito acima, a explicação de uma emoção – e da sua construção – pressupõe, muitas vezes, que ela já a tenha vivido.

As crianças convivem com o tema amor e com relações amorosas nas suas vidas quotidianas. Podem observá-las nas suas famílias, na escola, na televisão – têm, acreditamos, padrões culturais e sociais que as ajudam a entender o que é “estar apaixonado” ou “gostar de alguém”. Em Portugal, neste momento e desde 2004, as crianças têm sido espectadoras atentas de uma série televisiva juvenil⁹ que explora frequentemente estas temáticas, particularmente entre adolescentes mas, também, com crianças. São grandes fãs da série e nas suas brincadeiras – no seu faz de conta – brincam a ser os personagens da série.

Uma vez por ano, as crianças celebram, na instituição, o Dia de S. Valentim. Este dia é anunciado na televisão com sugestões de prendas para oferecer aos/às namorados/as, etc... As crianças conhecem o objectivo deste dia – podem produzir uma prenda para oferecer aos namorados e namoradas e decoram as salas da instituição. A instituição celebra, também, este dia, proporcionando às crianças um dia diferente – no ano passado, tiveram um Baile onde convidavam outras crianças para dançar com elas; este ano, tiveram um almoço especial e educadores e auxiliares decoraram as mesas do refeitório. Foi dada a possibilidade às crianças de escolherem a sua companhia para o almoço (tradicionalmente, não são as crianças que formam as suas mesas para o almoço). As crianças, elaboraram corações onde puderam escrever frases relativas a este dia. Houve, no entanto, por parte da instituição, uma preocupação relativamente às crianças que não tinham namorado ou namorada. Por essa razão, este ano este dia foi

⁹ A série “Morangos com Açúcar” é uma série juvenil com emissão diária, ao final da tarde (com um compacto de episódios emitidos nos finais de semana) cuja acção se desenrola principalmente num liceu e numa escola primária. As relações de namoro e outros assuntos são vistos na série e os pais das crianças revelam, frequentemente, preocupação por considerarem que os seus filhos são demasiado pequenos para assistir a determinado tipo de episódios. NO ATL, as crianças dançam ao som da música da banda Sonora da série, brincam aos seus personagens, compram as revistas e colocam posters dos ídolos da série nas paredes do quarto.



chamado de “Dia da Amizade” ou dia dos amigos especiais. Ao fazer isto, a instituição procura assegurar que todas as crianças possam apreciar este dia da mesma maneira. Assim, meninos e meninas foram encorajados a escrever frases nos corações que, posteriormente, foram afixados à entrada do ATL.

Para as crianças que estão envolvidas numa história amorosa, o Dia de São Valentim é “um dia maravilhoso porque passamos muito tempo com as nossas namoradas”. Para os que não têm nenhuma relação desta natureza, este dia constitui uma oportunidade para as crianças dizerem umas às outras de quem gostam (no ano passado, no Baile, três meninas disseram ao mesmo rapaz que gostavam dele. Ele é o mais popular do 4º ano. Uma vez que não gostava de nenhuma das três, decidiu aceitar os cartões que elas lhe ofereceram e dançou com as três)

Este ano, um casal de 6 anos de idade trocou cartões e prendas. Segue-se um excerto da nota de campo desse dia:

R vem ter connosco, quando está para sair e pergunta se pode oferecer uma coisa a F. Dissemos que sim e ele mostrou-nos um urso cor-de-rosa juntamente com um cartão para oferecer à sua namorada. Atravessou a sala até à mesa onde ela se encontrava, de cara vermelha, e entregou-lhe rapidamente a prenda. Ela sorriu – envergonhada – e disse obrigada. As outras crianças começaram a gritar e a aplaudir o gesto. Ele virou-se e ela beijou-o na face. Nesse mesmo dia, R e F haviam celebrado o seu casamento na escola, no recreio, tendo como ajuda um dos seus amigos da turma, que foi o padre da cerimónia. (13 de Fevereiro de 2005)

Mais tarde, descobrimos que este casamento terminou em divórcio: ela começou a gostar de outro rapaz da sua sala e então, terminou com R. Agora, diz não ter a certeza de gostar do seu novo namorado.

Ainda assim, se um amigo se apaixona pela namorada/o, pelo menos para as crianças mais velhas, ele ou ela terá de escolher entre os dois ou duas. No entanto, esta não se apresenta como uma característica homogénea entre as crianças. Em particular, para as crianças mais novas e, sobretudo para os rapazes, é possível ter várias namoradas ao mesmo tempo. Mesmo nessas situações, há sempre uma que detém um estatuto especial face às outras. Como nos explicava um rapaz de 7 anos “Na verdade, podes mais que uma namorada, mas só gostas mesmo mais de uma”. Assim, torna-se possível para algumas crianças manter mais do que uma relação com mais do que uma pessoa, mas o grau de importância da relação e o estatuto da criança são variáveis.



Um outro casal que seguimos (ela com 8 anos e ele com 9) enfrentou um problema distinto. Namoravam desde o início do ano lectivo passado mas, algures no meio do ano, a sua melhor amiga apaixonou-se por ele. Assim, de forma a manter a sua amizade e o seu namoro, ela resolveu deixar a decisão nas mãos dele – ele poderia escolher entre terminar o namoro ou então, entre namorar com as duas ao mesmo tempo. No entanto, a decisão dele foi clara. Tal como me explicou: “Ela não percebe. É dela que eu gosto. Até disse isso alto, na escola. Mas eu não gosto da C (a amiga). Por isso, vou terminar o namoro” (menino, 9 anos). Mais tarde, retomaram o namoro, mas, no final do ano, ele mudou para o 5º ano, saiu do ATL e o seu namoro terminou definitivamente.

Quando analisamos as relações de namoro nos grupos de pares podemos também observar que se trata, efectivamente, de relações de poder e status – as crianças, particularmente as mais velhas – são as mais queridas dentro do grupo e podem reunir paixões de vários rapazes ou meninas ao mesmo tempo. No entanto, eles escolhem apenas um (uma vez que acreditam que se namorassem com mais do que uma pessoa ao mesmo tempo isso representaria uma quebra do compromisso) e providencia-lhes um estatuto diferente dentro do grupo. Por exemplo, pode limitar-lhes as brincadeiras (particularmente com amigos do sexo oposto) e sabe-se, dentro do grupo, que aquela menina ou menino não se encontra “disponível” para mais ninguém.

Ao recriarem um casamento, por exemplo, é claro que as crianças incorporam elementos das vidas adultas – ainda assim, modificam e recriam esses rituais nos seus próprios termos e respeitam as “limitações” que se impõem a elas, por serem crianças. Por exemplo, sabem que o beijo (tradicional no casamento entre adultos) no caso deles, ou não se efectiva ou então, colocam as mãos em frente da boca ou beijam-se na face. Por outro lado, e como aspecto interessante a salientar, as crianças têm consciência de que assumem papéis que são “impossíveis” para eles, objectivamente, enquanto crianças – ser um padre ou um noivo ou noiva. Contudo, ao partilharem estes momentos com os seus pares o seu compromisso torna-se simbolicamente significativo e a relação ganha nova “força”

Finalmente, a reciprocidade não se assume como necessária para todas as crianças – algumas gostarão “apenas de alguém que também goste de mim” e outros “gostam de alguém mesmo que ele/ela goste de outra pessoa”. Para as crianças, o primeiro passo a dar num pedido de namoro é normalmente feito pelo rapaz – a ela é



deixado o poder de dizer que sim ou não. No entanto, os rapazes não arriscam tudo ao fazer este pedido. Eles sabem, com um grau relativamente grande de certeza se a menina irá corresponder os seus sentimentos e se aceitará a proposta dele. Mais usualmente, a melhor amiga ou o melhor amigo funcionam como os intermediários, assegurando que ambos partilham a mesma vontade e criando as condições para que o namoro se efective. Ocasionalmente, no entanto, a menina poderá avançar e quando assim é, fazem-no de forma directa, preferencialmente, numa altura em que encontrem sozinhas com o rapaz. Quanto à duração das relações amorosas, elas dependem, sobretudo, do tempo que dura o sentimento e a sua reciprocidade. Como nos explicava uma menina de 8 anos, isso depende “Pode demorar um dia, uma semana, uma ano!!! Mas se for a sério, sabes, pode durar muitos anos!!!” Este “se for a sério”, na nossa perspectiva, refere-se a se fosse uma relação entre adultos – nesta observação, a criança demonstra, claramente, que diferencia estas duas realidades e que reconhece, para cada uma delas, diferentes regras e diferentes temporalidades.

Reflexões finais

Podemos encontrar diferentes razões para as crianças terminarem uma relação de namoro – a mudança de escola ou a saída do ATL; a distância geográfica; comportamentos desadequados (na perspectiva da criança); a paixão de um amigo; férias de verão; apaixonar-se por outra pessoa. Podemos também observar diferentes constrangimentos à construção de uma relação amorosa por parte das crianças – a reduzida mobilidade das crianças (para se encontrarem com os namorados e namoradas, por exemplo, fora da escola e aos finais de semana); recursos financeiros limitados (por exemplo, para oferecer uma prenda ao namorado ou namorada); tempo (maioritariamente regulado pelos adultos e não pelas próprias crianças); a influência do grupo de pares (popularidade, gostar ou não da escolha da criança)

A construção da emoção na criança é altamente variável entre elas, em diferentes idades e entre rapazes e meninas. As meninas parecem “fantasiar” mais que os meninos que se apresentem mais práticos e objectivos na construção de uma relação de namoro. A reciprocidade não se assume como uma condição universal para todas as crianças: “Alguns são capazes de amar sem que o seu amor seja recíproco enquanto que outros podem apenas amar alguém que os ame” (Hunter, 1983:70 in Brown, 1987:1)



Terminar e retomar uma relação é algo relativamente fácil para as crianças – as percepções de tempo parecem influenciar a capacidade das crianças em construir e romper uma relação. Finalmente, as crianças podem esconder os seus sentimentos dos adultos, mas o grupo de pares detém conhecimento esmagador relativamente às vidas amorosas das crianças. As crianças recriam rituais adultos tais como o casamento e o divórcio e dão-lhes novos significados dentro da cultura de pares. Por outro lado, as crianças parecem apropriar-se de elementos adultos nos seus próprios mundos, ao transformarem-nos nas suas culturas, tendo em conta os limites e possibilidades da sua própria acção. Quanto aos modos de comunicação ao nível das relações amorosas, ainda que numa sociedade global e altamente tecnológica – com possibilidade de uso simples de telemóveis e de Internet, por exemplo – a comunicação de sentimentos entre as crianças realiza-se, ainda, recorrendo sobretudo a comunicação interpessoal e à escrita de cartas e bilhetes.

Agradecimentos

Nesta altura, gostaríamos de agradecer a todas as crianças que ainda se encontram a participar no nosso estudo, por nos deixarem entrar nas suas vidas e sentimentos. Os mesmos agradecimentos estendem-se às crianças que optaram não participar, pela sua honestidade e pela relação connosco estabelecida. Também, aos trabalhadores do ATL em que este trabalho se desenvolve (educadores, auxiliares, estagiárias, directores, coordenação pedagógica, pessoal de cozinha e de limpeza) pelo seu entendimento deste trabalho e pelo conhecimento que detêm acerca das crianças com quem trabalhamos. Finalmente, aos pais que, desde a primeira reunião, mostraram entusiasmo e interesse pelo trabalho e nos deram permissão para trabalharmos com os seus filhos.



Bibliografia

Adler, Patricia ; Adler, Peter (1998), *Peer Power. Preadolescent culture and identity*, London, Rutgers University Press

Alberoni, Francesco (2001), *O Primeiro Amor*, Lisboa, Bertrand Editora, 3ª edição

Almeida, Ana Nunes de (2000)(a) "A sociologia e a descoberta da infância: contextos e saberes" in *Fórum Sociológico*, nº3/4, 2ª série (2000), Lisboa, Universidade Nova de Lisboa, 11:32

Ariès, Philippe (1986), "La infância" in *Revista de Educación*, número 280, 5:17

Ariès, Philippe (1982), "the discovery of childhood" in Jenks, Chris (1982), *The sociology of childhood. Essential readings*, Hampshire, Gregg Revivals (Great Britain and USA), 27:41

Barbalet, J. M. (1998), *Emotion, Social Theory and social structure. A macrosociological approach*, Cambridge, Cambridge University Press

Brown, Robert (1987), *Analysing Love*, Cambridge University Press, Cambridge Studies in Philosophy

Burgess, Robert G. (1997), *A Pesquisa de terreno*, Oeiras, Celta Editora

Christensen, Pia; James, Allison (2000) *Research with Children. Perspectives and Practices*, London, Falmer Press

Corsaro, William (1993), "Interpretative reproduction in children's role play" in *Childhood*, vol.1, number 2, May, 64:74

Corsaro, William A. (1997), *The sociology of childhood*, London, Pine Forge Press

Denzin (1984), *On understanding emotion*, San Francisco, Jossey-Bass

Giddens, Anthony (1984) *The Constitution of Society. Outline of theory of Structuration*, Oxford, Polity Press

Giddens, Anthony (1996) (b), *Transformações da Intimidade. Sexualidade, Amor e Erotismo nas sociedades Modernas*, Oeiras, Celta Editora

Giddens, Anthony (2000) *Dualidade e Estrutura. Agência e Estrutura*, Oeiras, Celta Editora



Goode, William (1959), "The theoretical importance of love" in *American Sociological Review*, Fevereiro 1959

Gordon, R. M. (1987), *The structure of emotions*, Cambridge, Cambridge University Press

Graue, Elisabeth M.; Walsh, Daniel J. (2003), *Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian

Harré, R. (1987), *The social constructions of emotions*, Oxford, Blackwell

Harris, Paul (1996), *Criança e Emoção. O desenvolvimento da compreensão psicológica*, São Paulo, Martins Fontes, 49:75

Harris, Paul (2002), « Penser à ce qui aurait pu arriver si... » in *Enfance*, vol. 54 (3), Paris, PUF, 223:239

Hartup, Willard W (1998), « The company they keep : friendship and their developmental significance », in Campbell, Anne ; Muncer, Steven (1998) (eds), *The social child*, UK, Psychology Press Ltd, 143:164

Heywood, Colin (2001), *A History of Childhood. Children and Childhood in the West from Medieval to Modern Times*, London, Polity

Iturra, Raul (2000), *O saber sexual das crianças. Desejo-te porque te amo*, Porto, Edições Afrontamento, caps. 1 e 2

James, Allison; Prout, Alan (ed) (1990), *Constructing and reconstructing childhood. Contemporary Issues in the sociological study of childhood*, London, The Falmer Press

James, Allison; Jenks, Chris; Prout, Alan (2002), *Theorizing Childhood*, London, Polity

Jenks, Chris (1982), *The sociology of childhood. Essential readings*, Hampshire, Gregg Revivals (Great Britain an USA)

Jenks, Chris (2002), "Constituindo a criança" in *Educação, Sociedade&Culturas*, nº17, 185-216

Jenks (2004), "Editorial: theorizing age and other differences" in *Childhood*, volume 11, nº 4, November 2004, Sage Publications, 403:408

Jenks (2005), "Editorial: a new death of childhood" in *Childhood*, volume 12, nº1, February 2005, Sage Publications, 5:8



Montandon, Cléopâtre (1996), « Processus de socialisation et vécu émotionnel des enfants » in *Revue Française de Sociologie*, avril-juin 96, XXXVII-2, 263:282

Montandon, Cléopâtre (2000), « In the company of peers : a few notes on the construction of social ties in childhood » in *Os Mundos sociais e culturais da infância*, Braga, Instituto de Estudos da Criança, Actas do Congresso, volume I, 96:108

Pinto, Manuel (2000), *A Televisão no quotidiano das crianças*, Porto, Edições Afrontamento, Biblioteca das Ciências do Homem, capítulo II, 59:84

Plaisance, Eric (2004), “Para uma sociologia da pequena infância” in *Educação e Sociedade*, n.º V, Campinas, Abril de 2004. (Tradução de Alain François e revisão técnica de Dalila Maria Pereira Mendes)

Prout, Alan (2004), “Reconsiderar a nova sociologia da infância: para um estudo interdisciplinar das crianças”, conferência proferida no Instituto de Estudos da Criança, Braga, Universidade do Minho, integrado no ciclo de conferências em Sociologia da Infância, 2004/2005. Tradução: Helena Antunes; Revisão científica: Manuel Jacinto Sarmiento e Natália Fernandes, documento policopiado

Prout, Alan (2005), *The future of childhood*, New York, RoutledgeFarmer

Qvortrup, Jens (2000), “Generation – an important category in sociological childhood research” in *Os Mundos sociais e culturais da infância*, Braga, Instituto de Estudos da Criança, Actas do Congresso, volume II, 102:113

Rayou, Patrick (1999), *La grande école. Approche sociologique des compétences enfantines*, Paris, PUF, 69 :134

Saramago, Sílvia Sara Sousa (2001) “Metodologias de pesquisa empírica com crianças” in *Sociologia, problemas e práticas*, n.º 35, Lisboa, ISCTE, 9:29

Sarmiento, Manuel Jacinto (s/d) “As culturas da Infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade”, Braga, Instituto de Estudos da Criança, documento policopiado

Sarmiento, Manuel Jacinto; Pinto, Manuel (1997), “As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo” in Manuel Jacinto Sarmiento e Manuel Pinto (orgs) (1997) *As crianças. Contextos e identidades*, Braga, Centro de Estudos da Criança, col. Infans, 7: 30



Sarmento, Manuel Jacinto (2000)(a) “Sociologia da Infância: correntes, problemáticas e controvérsias” in *Sociedade e Cultura* 2, *Cadernos do Noroeste*, Série Sociologia, vol. 13 (2), 145:164

Sarmento, Manuel Jacinto (2000)(b), *Lógicas de acção nas escolas*, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional, caps. 1 e 2

Sarmento, Manuel Jacinto (2000)(c), “Os ofícios da criança” in *Os Mundos sociais e culturais da infância*, Braga, Instituto de Estudos da Criança, Actas do Congresso, volume II, 125:145

Sarmento, Manuel Jacinto (2003) (a), “O estudo de caso etnográfico em educação” in Zago, Nadir; Carvalho, Marília Pinto de; Vilela, Rita Amélia Teixeira (orgs) (2003), *Itinerários de pesquisa. Perspectivas qualitativas em sociologia da educação*, Rio de Janeiro, DP&A Editores, 137:179

Sarmento, Manuel Jacinto (2003) (b), *Imaginário e culturas da infância*, Braga, Instituto de Estudos da Criança, policopiado

Sarmento, Manuel Jacinto (2004), *Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância*, comunicação apresentada ao 5ª Congresso Português de Sociologia, Braga, Universidade do Minho, 12 a 15 de Maio de 2004, policopiado

Simmel, George (1988), *Philosophie de l'amour*, Paris, Petite Bibliothèque Rivages

Simmel, George (2004), *Fragmentos sobre o amor e outros textos*, Lisboa, Relógio D'Água, colecção Antropos

Torres, Anália Cardoso (1987) “Amores e desamores- para uma análise sociológica das relações afectivas” in *Sociologia- Problemas e Práticas*, n.º 3

Torres, Anália Cardoso (2000), “Amor e sociologia: da estranheza ao reencontro” in *Actas do IV Congresso de Sociologia*, Junho, APS

Torres, Anália Cardoso (2004), “Amor e ciências sociais” in *Travessias*, nº 4/5, Lisboa, Instituto de Ciências Sociais e Humanas de Língua Portuguesa, 15:46

Weber, Max (2002), *Conceitos Sociológicos Fundamentais*, Lisboa, Edições 70