



Universidade do Minho
Instituto de Estudos da Criança

Maria de Lurdes Pereira de Faria Silva

“Para brincar...brincar...brincar muito...brincar sempre” (Bea, 4 anos)
As Representações e as Práticas das Crianças sobre a Amizade



Universidade do Minho

Instituto de Estudos da Criança

Maria de Lurdes Pereira de Faria Silva

**“Para brincar...brincar...brincar muito...
brincar sempre” (Bea, 4 anos)
As Representações e as Práticas das
Crianças sobre a Amizade**

Mestrado em Sociologia da Infância

Trabalho efectuado sob a orientação da
Professora Doutora Natália Fernandes

Outubro de 2009

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTA TESE/TRABALHO APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE;

Universidade do Minho, ____/____/____

ASSINATURA_____

Aos meus filhos: Pedro, Miguel e Paulo

Ao meu marido

Ao meu pai

E principalmente, à

minha mãe,

por cuidar dos meus filhos

e não me deixar desistir.

Agradecimentos

Às “minhas” crianças, que fizeram este estudo comigo...e pelo seu carinho incondicional.

À minha orientadora, Professora Natália Fernandes, pela espera... compreensão e ajuda...

Resumo

O presente trabalho constitui uma análise sociológica aos mundos das relações das crianças, no sentido de construir um conhecimento mais profundo dos seus enredos, das redes e concepções de amizade, valorizando-se os seus saberes, as suas vozes, a sua capacidade de produção simbólica e as suas práticas sociais como fundamentais para a construção deste conhecimento.

Tivemos como ponto de partida a consideração da Infância como categoria social autónoma e da criança como actor social, competente no seu processo de socialização, reconhecendo-lhe, desta forma, um papel activo na construção e determinação dos seus modos de vida e no daqueles que a rodeiam, sempre no mais profundo respeito pela sua identidade.

No sentido de salvaguardar estes pressupostos no nosso trabalho empírico, situamo-nos no paradigma qualitativo, optando por metodologias interpretativas de cariz etnográfico, que nos permitiram penetrar nos mundos sociais das crianças. Com a entrada em campo (no contexto de um Jardim de Infância), através da observação participante, da entrevista-conversa e da análise documental e gráfica fizemos a recolha de dados.

Com este estudo para além de registarmos as potencialidades das crianças enquanto parceiras de investigação, capazes de partilhar ideias e opiniões relevantes acerca dos seus mundos e relações, registamos ainda as especificidades que caracterizam as relações de amizade entre crianças pequenas.

Abstract

The following study constitutes a sociological analysis of the worlds of children's relationships, with a view to achieving a deeper understanding of the networks and conceptions of friendship, giving due value to their knowledge, their voices, their capacity for symbolic creation and their social customs as fundamental components for the building of this understanding.

We took as our starting point the consideration of childhood as an autonomous social category and of children as social actors, competent in their process of socialisation, thereby recognising in them an active role in building and determining their ways of life and in those around them, always with the deepest respect for their identity.

With the aim of safeguarding these prerequisites in our empirical work, we adopted a qualitative model, choosing interpretative methodologies of an ethnographic nature, which allowed us to enter the children's social worlds. Data was obtained through field work (in the context of a kindergarten), namely by means of participant observation, interview-conversation and documental and graphical analysis.

With this study, in addition to recording the potential of children as research partners, able to share relevant ideas and opinions about their worlds and relationships, we have also recorded the specific characteristics of friendships between young children.

Índice

Dedicatória	II
Agradecimentos	III
Resumo	IV
Abstract	V

Introdução	1
------------	---

Capítulo I

Apresentação do estudo e metodologia

1 - “ (...) <i>de nos ver brincar e fazer algumas perguntas</i> ” – Enquadramento metodológico	6
2 – Instrumentos e procedimentos para a recolha de dados	9
2.1. As questões éticas na investigação	13
3 - Delineando os espaços e os actores:	15
3.1 – Caracterização do Jardim-de-infância	17
3.2 – Caracterização Familiar das crianças	18
3.3 - Que vozes... – caracterização das crianças	20
3.4- O Palco ...onde tudo acontece.... - A sala de actividades do Jardim-de-Infância	21
3.4.1– O tropeçar dos ponteiros... a rotina de um Jardim-de-infância	23

Capítulo II

Enquadramento Teórico

1 – Definindo a Infância ...	27
1.1. Infância e Diversidade	31
1.2. Infância e Socialização	32
2 - As Culturas de Infância	34
3 - O Jardim-de-infância ... a interacção entre pares.	42
4 - A amizade ... na infância – concepções de amizade	44
4.1 – Amizade e género na infância	51

CAPÍTULO III

Análise e Interpretação de dados

1 – “ <i>Ser amigo é ... brincar comigo ... ajudar ... a fazer desenhos ... emprestar-me coisas...</i> ” – Concepções sobre a amizade:	56
1.1 – Amizade é brincadeira	58
1.2 – Amizade é ajuda	59
1.3 – Amizade é afectividade	59
1.4 – Amizade é partilha	60
1.5 – Amizade é ausência de maldade	61
Em síntese	61
2 – “ <i>Eles ... nós brincamos muito ... sempre ...brincam comigo e gostam de mim</i> ”	62
– Características que as crianças preferem nos amigos:	
2.1- “ <i>A Mariana é simpática ...e bonita</i> ” – Características que as meninas preferem nos amigos.	63
2.2 – “ <i>Brincar ... fazer jogos no chão</i> ” - Características que os meninos preferem nos amigos.	65
2.3 – “ <i>Eles brincam comigo...eu com eles fazemos jogos e, e corremos</i> ”; “ <i>Eles emprestam-me carrinhos, coisas...</i> ” - Análise comparativa das características que as crianças preferem nos amigos	67

3 – “ <i>Os amigos...gosto deles e de ficar com eles...a brincar</i> ” – Actividades que as crianças gostam de fazer com os amigos.	69
4 – “ <i>Qualquer pessoa ou menino pode ser um amigo, só deve ser amigo de nós</i> ” – Quem são os meus amigos:	70
4.1 – “ <i>Porque eles brincam muito comigo</i> ” – Porque são meus amigos.	72
4.2 – “ <i>Eu gosto do Luís...fazemos lutas...a brincar</i> ” – De quem sou amigo.	75
4.3 – “ <i>Porque eles emprestam-me brinquedos ...brincam comigo</i> ” – Porque sou amigo.	77
5 – “ <i>Porque eles andam sempre a brincar comigo ...e a jogar ...e gosto deles...e são engraçados e divertidos</i> ” – Os melhores amigos:	80
5.1- O “melhor amigo” é o “ amigo mais fixe”?	84
5.2 – O “melhor amigo” e a sua relação com a posse de bens	89
5.3 – O “melhor amigo” é aquele com quem mais brincam.	90
6 – “ (...) <i>De brincar, brincar muito com todos</i> ” – Espaços e interacções: onde e com quem brincam na sala.	91
7 – “ <i>Porque andam na minha escola e brincam comigo e trabalham e ajudam-me...</i> ” – Redes de amizade do grupo de crianças.	98
Considerações Finais	102
Bibliografia	111
Anexos	119

Índice de tabelas e figuras

Tabela 1 – Número de irmãos por criança	18
Tabela 2 – Nível sócio- profissional dos pais das crianças	19
Tabela 3 – Caracterização etária das crianças e anos de frequência de Jardim- de-infância	20
Tabela 4 – Actividades preferidas pelas crianças, de acordo com o género	69
Tabela 5 – Quem são os meus amigos na sala	71
Tabela 6 – De quem sou amigo	75
Tabela 7 – Melhores amigos	81
Tabela 8 – Comparação dos meninos mais “fixes” com os melhores amigos	88
Tabela 9 – Em que área gosto mais de brincar com os meus amigos	92
Tabela 10 – Análise dos parceiros de brincadeira em função do género – meninas	93
Tabela 11 – Análise dos parceiros de brincadeira em função do género – meninos	95
Tabela 12 – Crianças que vão brincar para casa de outras crianças	99
Tabela 13 – Amigos fora do Jardim	100

Índice de figuras

Figura 1 – Planta da sala	22
Figura 2 – Árvore da amizade: ser amigo é	58
Figura 3 – Desenhos dos melhores amigos	80
Figura 4 – Sociograma dos melhores amigos	83
Figura 5 – Crianças moldando os corações	85
Figura 6 – Criança oferecendo o coração ao menino “fixe”	85
Figura 7 – Sociograma dos meninos mais fixes	86
Figura 8 – melhores amigas	91
Figura 9 – Grupos de brincar: meninos/meninos; meninas/meninas	96
Figura 10 – Grupos de brincar: meninos/meninas	97
Figura 11 – Caracóis: vou brincar para casa de...	98
Figura 12 – Tartaruga: amigos fora do Jardim	99

Introdução

A amizade é um tema persistente e instigante com crianças pequenas, uma vez que nos deparamos, muitas vezes, com a preocupação delas em relação às suas interações e dificuldades que vão surgindo com os seus pares.

O *ser considerado amigo* é primordial para as crianças, daí serem imensas as vezes que as crianças se queixam de que este ou aquele menino(a), não é seu amigo... No meu quotidiano profissional são incontáveis as vezes que escuto as vozes das crianças: *“Professora, ela não é minha amiga”*; *“Professora, a Inês não me deixa brincar com ela... diz que agora não é minha amiga”*, etc.

Foram estas vozes... estas formas... estes sentires... estes estares... que me cativaram a explorar estes caminhos, ou seja, tentar perceber de uma forma mais detalhada como é que as relações de amizade se desenvolvem na infância.

Este foi, portanto, o meu mote para me envolver neste estudo, na perspectiva de desvendar um pouco mais dos enredos, redes e relações de amizade num grupo de crianças do Jardim de Infância do qual faço parte, pretendendo valorizar, dar voz e sentido às formas de ser e de estar destas crianças.

Para esta reflexão partimos do pressuposto que considera as crianças como seres sociais de pleno direito, com capacidade de produção simbólica e crítica, pressuposto básico da Sociologia da Infância. A partir desta área científica assume-se a infância como categoria social e as crianças como actores sociais que recebem, transformam e recriam aquilo que as rodeia atribuindo-lhes novos significados.

Recorrendo a Sarmiento afirmamos que

“ 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)

Se por um lado, reivindicar um estatuto científico autónomo para a infância, pressupõe analisá-la por *“direito próprio”, não a fazendo desaparecer no estudo de outros temas (família, escola...)*, por outro lado, também não se pode ignorar *“a teia de cumplicidades que a articulam (...) a objectos próximos”* sob pena de *“a transformar num gueto genuíno fechado sobre si próprio, e de favorecer visões essencialistas da realidade que contrariam o desafio da explicação sociológica”* (Almeida 2000:15).

Assume-se, então, que as crianças reproduzem a cultura da sociedade adulta, mas, ao fazê-lo, não se limitam a integrá-la passivamente. Pelo contrário, sendo sujeitos e objectos das circunstâncias que as envolvem, participam activamente na construção da sua vida social e na daqueles que as rodeiam. Desde logo, isto implica a desconstrução do paradigma tradicional da infância, que toma a criança como uma fase natural e universal da vida e as crianças como objectos passivos da socialização. Implica, ainda, investigar as crianças a partir daquilo que elas fazem e dizem, porque se entende que é possível conhecer a sociedade a partir do conhecimento social da infância e das crianças.

Com este estudo pretendeu-se analisar as relações de amizade entre as crianças, bem como as suas práticas num contexto de Jardim-de-infância. Procurámos então *“escutar”* e *“estar com”* as crianças, e corroborando a afirmação de Sarmiento de que *“...a porta de entrada para o estudo da alteridade da infância é a acção das crianças e as “culturas da infância”* (2004:12) quisemos, então, resgatar a voz das crianças, o seu olhar e o seu sentir, imergindo directamente nos seus contextos de interacção.

As nossas opções metodológicas situam-se no paradigma da investigação interpretativa, por ser o que revela maior potencial para gerar um conhecimento verdadeiro das crianças e dos seus mundos, num contexto culturalmente definido. Por outro lado, porque partindo do pressuposto de que a

realidade é socialmente construída, nos inserimos num paradigma segundo o qual o investigador está dentro da sua própria investigação, permitindo-lhe investigar com as crianças e não sobre elas (cf. Graue e Walsh, 2003).

Estudar, então, as manifestações culturais deste grupo no que respeita às suas concepções de amizade e às suas práticas em contexto de jardim-de-infância, a partir da sua voz e acções, será certamente um grande desafio para entrar nos seus mundos e os desvendar.

Conscientes de que *“o modo como apresentamos o nosso trabalho é tão importante como o modo como descrevemos os nossos entendimentos, porque, no fim, a nossa capacidade para ajudar os outros a compreenderem a nossas interpretações dependerá da nossa habilidade para contar a história”* (Graue e Walsh, 2003: 284), identificamos, de seguida, a forma como organizamos o mesmo.

Assim, ao primeiro capítulo, corresponde a apresentação do estudo e metodologia onde justificamos a escolha do método etnográfico como mais adequado para a realização deste tipo de investigação. Explicitamos, também, a necessidade de envolver as crianças e adultos no processo de pesquisa, o respeito pelas suas decisões, as especificidades deste tipo de investigação com estes grupos etários, não esquecendo as preocupações éticas a ter neste tipo de estudos. Definimos, ainda, o percurso investigativo deste estudo. E porque as crianças agem em contextos distintos que influenciam e são influenciados pelas suas condutas, apresentamos o contexto onde decorreu, a caracterização do grupo de crianças que participaram da investigação e da sua família, a organização espacio-temporal da sala de actividades, e o espaço onde tudo aconteceu...

A segunda parte do trabalho corresponde ao enquadramento teórico, no qual se tece de forma muito sintética a evolução da ideia de Infância/Criança como ser em “devir”, como um elemento passivo da sociedade em que está inserida, para a criança, que mais do que receber influências do ambiente, traduz esses elementos em formas concretas e criativas, rejeitando-se, deste modo, uma visão da criança enquanto sujeito passivo nos mundos que a rodeia.

Defende-se a ideia da criança enquanto actor social competente e enquanto sujeito sociológico autónomo. Analisam-se na conceptualização acerca da criança e da infância, dois conceitos centrais: a possibilidade da criança como (re)produtora de culturas infantis nos contextos em que se movimenta, específicas dos modos de ser criança e, naturalmente, distintas das formas adultas de produção cultural; e a noção de reprodução interpretativa, como proposta alternativa ao conceito tradicional de socialização oferecido pela sociologia, recuperando a ideia de criança enquanto agente social competente, criativo e produtor de mudança social mas, também, reproduzidor das características dos mundos em que se insere e movimenta (Corsaro, 1997; Sarmiento 2000,2004).

Faz-se, ainda, uma breve resenha, acerca do papel do Jardim-de-infância como um contexto facilitador de aprendizagens sociais e, propício à interacção de crianças com diferentes perspectivas e comportamentos.

Segue-se uma abordagem às interacções e amizades na infância, à necessidade de inserção das crianças nos seus grupos de pares, nomeadamente, de terem amigos, às concepções de amizade, assim como, às características que as crianças privilegiam nos seus amigos e porquê.

A terceira parte do trabalho corresponde à análise e interpretação de todo o trabalho empírico realizado com as crianças. Para procedermos a essa análise recorreremos aos seus discursos, resgatados através de entrevista-conversa realizada individualmente ou em grupo. Utilizamos, igualmente, registos de observação recolhidos ao longo do estudo, assim como, trabalhos gráficos realizados pelas crianças.

Destes dados decorrem, finalmente, as categorias de análise que discutem a forma como as crianças constroem as suas relações de amizade, considerando as preferências de amigos, as características dos melhores amigos/meninos mais fixos, as suas interacções, redes de amigos e concepções de amizade.

Por último, tecem-se as considerações finais do trabalho realizado e inacabado...

“Para brincar...brincar...brincar muito...brincar sempre” (Bea, 4 anos)
As Representações e as Práticas das Crianças sobre a Amizade

Capítulo I

APRESENTAÇÃO DO ESTUDO E METODOLOGIA

1 - “ (...) de nos ver brincar e fazer algumas perguntas”

– Enquadramento metodológico

“ (...) A validade e a qualidade ética de uma investigação com crianças será tão mais sucedida quanto maior for o controlo por parte da criança sobre o processo de investigação e os seus métodos, quer seja na definição do seu âmbito e objectivos, na escolha e utilização dos instrumentos metodológicos, quer na construção e divulgação do conhecimento resultante dessa mesma investigação” (Fernandes, 2005:IX)

Pretender conhecer um grupo social de crianças, no que toca às suas representações e práticas sobre a amizade no Jardim de Infância, ouvindo e trazendo a público as suas vozes, respeitando as múltiplas linguagens em que se expressam, implica reconhecer a criança como informante válido e, portanto, assumir como válido, sério e legítimo o que ela faz e diz usando a palavra, o corpo, o gesto ou o silêncio (cf. Ferreira, 2003, 2004) ou seja, reconhece-se a sua relativa autonomia conceptual como uma categoria com especificidades próprias.

Para nós é fundacional a ideia defendida por Ferreira (2004:21) quando refere que *“ (...) dar voz às crianças é considerá-las não só como repórteres competentes da própria experiência de vida, mas também encarar as suas acções como sendo dotadas de sentido e estruturadas de acordo com as suas próprias lógicas; uma descoberta, uma aprendizagem e uma análise que só do ponto de vista das crianças e através da compreensão das suas interacções nos seus universos específicos se tornam acessíveis aos adultos”*.

Considerando, então, que a infância é uma categoria autónoma, produtora das suas próprias culturas e reconhecendo as crianças como seres competentes, com capacidade de interpretação e produção social, estamos a considerá-las como actores sociais (cf. Qvortrup, 1993, 1994; Corsaro, 1985; Corsaro e Rizzo, 1988; Alderson, 1995, 2003; Jenks, 1996; Pinto e Sarmiento, 1997; James, Jenks e Prout, 1998; Sarmiento, 2000, 2003; Cerisara, 2002; Graue e Walsh, 2003; Ferreira, 2004; Fernandes, 2005; Tomás, 2007). Neste sentido, as crianças não se limitam a absorver a cultura constituída dos adultos,

mas operam nela transformações pela forma como a interpretam e integram, e nos efeitos que nela produzem a partir das suas práticas quotidianas.

Tendo este pressuposto presente, pretendeu-se então realizar uma investigação baseada no estudo das próprias crianças, considerando as acções, comportamentos, rotinas, valores e ideias que produzem e partilham na interacção com os seus pares, como uma forma de expressão, que, para serem analisadas e interpretadas, deverão ser enquadradas nas condições sociais em que vivem, interagem e dão sentido ao que fazem, devendo ser vistas e documentadas a partir dos seus pontos de vista

Tivemos em consideração, que defender a infância como uma categoria social e geracional, contextualizando as acções quotidianas das crianças, estudá-las a partir de si próprias e dos seus pontos de vista, tem sido a grande preocupação da Sociologia da Infância, optando por um paradigma interpretativo e por metodologia de inspiração etnográfica.

Pinto e Sarmiento (1997:20) afirmam que a consideração das crianças como actores sociais de pleno direito, e não como menores ou mesmo como componentes acessórios ou meios da sociedade dos adultos, implica o reconhecimento da capacidade de produção simbólica por parte das crianças e a constituição das suas representações e crenças em sistemas organizados, isto é, culturas.

Neste sentido, esta investigação será ancorada pelo paradigma da criança como co-construtora de conhecimentos e de culturas (cf. Corsaro, 1985; Pinto e Sarmiento, 1997).

Tivemos sempre presente, que entrar no mundo das crianças, estudá-las e conhecer as suas culturas, não é um caminho fácil de trilhar, principalmente se atendermos às diferenças entre investigador e sujeitos de investigação. Essas diferenças são bem visíveis e perceptíveis para ambas as partes, uma vez que transportam consigo toda uma bagagem de vivências, de representações e concepções anteriores.

Importa, então, adoptar uma metodologia que, no balanço entre as vantagens e desvantagens, consiga de uma forma mais adequada possível dar conta dessa tarefa.

Sendo o Jardim-de-infância um contexto onde as crianças cumprem e simultaneamente transgridem regras, de uma forma criativa e por vezes quase secretamente, torna-se portanto, o espaço aliciante para a realização de uma investigação etnográfica com crianças pequenas.

Para o estudo que se pretende realizar acerca das representações que possuem as crianças sobre a amizade entre pares e as suas práticas no Jardim de Infância, consideramos que as abordagens etnográficas nos permitiriam imergir no terreno, participar nas actividades comuns e quotidianas das crianças e também ter a possibilidade de registar momentos de interacção entre as crianças. Pareceu-nos, de igual modo, a opção certa por considerar a aplicação de um conjunto de técnicas, que permitem percepcionar as acções e os discursos das crianças, nos seus contextos de vida.

Assim, o objectivo deste estudo consistiu em compreender, pelo ponto de vista das crianças, os significados das suas interacções e relações de amizade num contexto culturalmente definido – o Jardim-de-infância – e mais concretamente:

- Saber quais as representações que as crianças têm acerca da amizade com os seus pares;
- Caracterizar as práticas que as crianças desencadeiam para construir as suas relações de amizade;
- Verificar de que forma as questões de género influenciam as relações de amizade entre pares;
- Compreender quais os critérios usados pelas crianças para seleccionarem o(s) seu(s) amigo(s).

2 – Instrumentos e procedimentos para a recolha de dados

“ Os estudos etnográficos, a observação participante, o levantamento de artefactos e produções culturais da infância, as análises de conteúdo dos textos reais, as histórias de vida e as entrevistas biográficas, as genealogias, bem como a adaptação dos instrumentos tradicionais de recolha de dados, como, por exemplo, os questionários, às linguagens de iconografia das crianças integram-se entre os métodos e técnicas de mais frutuosa produtividade investigativa.” (Sarmiento, 2000:160)

Ao optar por um trabalho de campo fizemo-lo por saber que este “ *refere-se ao estar dentro do mundo do sujeito da forma acima descrita – não como alguém que faz uma pequena paragem ao passar, mas como quem vai fazer uma visita; não como uma pessoa que sabe tudo, mas como alguém que quer aprender; não como uma pessoa que quer ser como o sujeito, mas como alguém que procura saber o que é ser como ele*” (Bogdan, Biklen, 1994:113).

Sendo este trabalho de cariz etnográfico, desenvolvido com crianças num jardim-de-infância, é imperativo esclarecer que a investigadora é a própria educadora de infância. Este pormenor impõe a explicitação dos seus limites, porque, objectivamente, o método etnográfico exige como todos os outros, o rigor metodológico. No entanto importa sublinhar algumas vantagens em termos do interconhecimento estabelecido.

Se considerarmos que o investigador deverá despender de uma certa disponibilidade para estar no campo de investigação, para “ver” e “escutar” a voz das crianças é fundamental, que ele se integre e seja aceite pelo grupo de crianças como um dos seus. Sabemos que é tarefa difícil devido às “*diferenças óbvias entre adultos e crianças, em termos de maturidade cognitiva e comunicativa, poder e tamanho físico*” (Corsaro, 2005:195), no entanto, o investigador deverá conhecer o grupo e o contexto o melhor possível, sendo importante que se formem relações entre investigador e crianças e que estas sintam que estão a participar no processo de investigação. O estabelecimento destas relações permite ao investigador, um estatuto de pertença ao grupo retirando-o da sua “*adultez (...) e tornar-se membro do grupo para aprender mais sobre a sua cultura*” (Ferreira, 2004:40). Ainda na opinião desta autora a

permanência prolongada no terreno é uma premissa básica do estudo etnográfico.

Como é óbvio, todos os momentos acima descritos estavam facilitados à investigadora. A sua entrada em campo estava totalmente facilitada e aceite, uma vez que era habitual a sua participação em todas as vivências do grupo. Mais, fazia parte dele, embora numa determinada posição: a de educadora de infância. Tornou-se, então, necessário desconstruir os limites dessa posição, devido ao conjunto de questões que ela levantava na relação com as crianças. Tentar intervir o mínimo possível foi um aspecto que tivemos em atenção dada a impossibilidade de se *“desenvolver um estatuto de adulto participante atípico e menos poderoso na investigação com crianças pequenas”* (Corsaro, 2005:192).

Procurou-se, portanto, uma participação mais periférica e optou-se por recolher dados e informação, preferencialmente, em situação de actividades não propostas pela educadora, estivesse ou não envolvida no jogo ou no diálogo. Não nos coibimos, no entanto, de recolher em alguns momentos, informação a partir de situações ou actividades propostas. Quando o fizemos explicitou-se sempre em que momento, rotina e situação se observaram tais acções e interacções

Como já referimos, a investigação com crianças implica do investigador, mais que o domínio das técnicas e metodologias, essencialmente uma mudança de postura perante a mesma. Desta forma, e não diminuindo a importância do rigor técnico-metodológico em qualquer investigação, o trabalho com crianças exige uma mudança paradigmática relativamente às suas capacidades e possibilidades, bem como aos constrangimentos da sua acção. Do investigador, exigirá flexibilidade e atenção, capacidade de deslocamento dos seus modos de pensar e agir e, mais que tudo, competências de relacionamento com as crianças para que possam ser encaradas como verdadeiros *sujeitos* de investigação.

Consideramos, assim, que *“(...) além da técnica, o sentido geral da reflexividade investigativa constitui um princípio metodológico central para que*

o investigador adulto não projecte o seu olhar sobre as crianças, colhendo junto delas apenas aquilo que é o reflexo conjunto dos seus próprios preconceitos e representações”. (Sarmiento, 2000:160)

Para que as crianças agissem sempre de uma forma, o mais natural possível, o investigador optou por integrar a sua investigação no desenrolar das actividades na sala. Desta forma, entendeu ser mais genuíno o apreender do quotidiano das crianças, por referência aos modos de ser e estar das próprias crianças, respeitando aquilo que diziam, faziam e sentiam como válido, legítimo e central na investigação.

Para Corsaro, a entrada em campo é crucial na etnografia uma vez que “*um dos seus objectivos centrais como método interpretativo é o estabelecimento de um estatuto participante e uma perspectiva interna*” (2005:194). Assim a aceitação do adulto no mundo das crianças torna-se um desafio para o investigador. Este deverá adoptar um papel menos adulto que será a solução mais eficaz para a redução das desigualdades de papéis sociais entre adultos e crianças.

Embora fazendo parte do grupo, a investigadora procurou uma maior inclusão na vida das crianças. Só adquirindo este tipo de postura, de aproximação das crianças o investigador será incluído de forma activa e como um membro no mundo das crianças Procuramos, então, tornar-nos ainda mais, num membro activo do grupo, envolvendo-nos de forma mais participante nas dinâmicas do contexto de investigação para que desta forma se “*faça investigação com crianças mais do que sobre elas*” (Corsaro, 2005:210).

A observação participante facilitou ao investigador a observação directa das crianças em interacção. Adoptou-se o “*papel menos adulto, misturando-se com o mundo social das crianças, não tomando o lado dos adultos, operando física e metaforicamente ao nível das crianças nos seus mundos sociais*” (Mayall, 2005:124).

Desta forma, procurou promover-se o á vontade das crianças, encorajando-as a falar sobre aquilo de que costumam falar e fazendo até

confidências. No entanto o investigador teve de dar provas de merecer a confiança das crianças, para evitar que *“Se por um lado, o investigador entra no mundo do sujeito, por outro, continua a estar do lado de fora.”* (Bogdan e Biklen, 1994:113).

De registar que, sem tentar obter um estatuto de prestígio, o investigador, fez de uma forma bastante participativa as suas observações, até porque, já era habitual, o grupo, integrar a educadora nas suas brincadeiras convidando-a muitas vezes para o desenvolvimento de situações de faz-de-conta. Quase sempre, a investigadora tomava pequenas notas numa folha de papel que a acompanhava sempre no bolso, outras vezes, fê-lo depois, logo que possível para não ser traída pela memória.

Pretendendo ouvir as vozes das crianças, as técnicas usadas foram as entrevistas-conversa com elas, assim como a observação participante das suas dinâmicas e simultaneamente a interpretação das suas expressões gráficas. Interpelar directamente as crianças sobre histórias apresentadas, sobre os seus papéis nos jogos de pares, sobre as suas vivências, aproveitar os encontros de grande grupo para expressarem sentimentos e preferências, falarem dos colegas e confrontar esses discursos com as notas de registo, recorrer a várias fontes nomeadamente, observações, desenhos e conversas informais, foram estratégias desenvolvidas que permitiram a triangulação necessária para validar, reformular ou não, interpretações.

Assim, o trabalho de campo com crianças no Jardim-de-infância, *“implica a utilização de metodologias de pesquisa empírica construídas de forma bastante mais meticulosa e cuidada”* (Saramago, 2001:12). Exige por parte do investigador de uma certa vigilância, reflexão e constante revisão dos procedimentos de recolha, assim como de informação retiradas dos diversos momentos de interacção com as crianças.

Como refere Saramago (2001:15), *“o ambiente físico onde decorre a entrevista – conversa é fundamental para o sucesso da mesma”*, assim deveremos ter em atenção que a entrevista decorra no seu contexto quotidiano e seja o mais divertida possível para a criança. De referir, que cabe ao

entrevistador tornar ou não, o momento da entrevista interessante e divertido para a criança. No momento em que se realizaram as entrevistas percebeu-se pelas expressões faciais das crianças uma certa valorização por poderem expressar as suas opiniões de forma livre. Todos queriam ser os primeiros.

Os momentos de observação e participação nas actividades do grupo decorreram de forma muito natural. As crianças sabiam que estavam a ser observadas e encararam este facto, com muita naturalidade e sempre sentindo, que eram uma ajuda imprescindível, tendo, em muitas situações, lembrado o investigador de tomar notas *“não vais escrever o que fazemos, professora?”*.

2.1. As questões éticas na investigação

A prática de investigação com crianças implica também que sejam salvaguardados determinados cuidados éticos, nomeadamente o consentimento informado – na medida em que a criança deve perceber a investigação em que se vai envolver e decidir informadamente se quer ou não participar. É por isso fundamental que o investigador encontre formas de explicar à criança o que se pretende fazer e qual é a sua participação no mesmo. No mesmo sentido, os pais das crianças (ou os seus representantes legais) devem permitir a sua participação sendo, também eles, devidamente informados.

Assim foi explicado às crianças qual a finalidade deste estudo, o que se pretendia saber, como e porquê, para decidirem se participavam ou não nesta investigação.

Após a apresentação do estudo pretendido, as crianças em conjunto com a investigadora, construíram um pequeno texto de compromisso de participação ou não nesta investigação:

“A professora explicou-nos que quer fazer um trabalho /estudo para a escola dela. Vai ser uma investigadora e que precisa de nos ver brincar e fazer algumas perguntas.

Ela não quer fazer isso, sozinha. Precisa da nossa participação. Para isso conversou connosco e explicou-nos que quem quiser fazer parte desse estudo deve pintar a carinha conforme a sua vontade, para valer como uma assinatura dos grandes.

Quem quer participar no estudo e deixa a professora/ investigadora tirar-nos fotografias, gravar o que nós dizemos e também escrever o que estamos a fazer no caderno dela tem de pintar a carinha que está a rir-se; quem não quer isto tem de pintar a carinha que não ri.”

Sim Quero



Não Quero



Nome: _____

Consentida a participação no estudo, a investigadora e as crianças combinaram os dias destinados para tal. Para não alterar em nada o ritmo e o seguimento do plano de actividades da sala decidiram que à segunda e à sexta de tarde (atendendo a que já era habitual nestes dias, as crianças ficarem em actividades livres), seria a altura ideal para a realização do estudo.

Tivemos o cuidado que percebessem e tivessem consciência da sua participação e das exigências que uma investigação requeria. Tivemos igualmente o cuidado de não os pressionar e explicar-lhes que este estudo se faria quase sem se aperceberem para que acontecesse de forma espontânea e o mais natural possível.

As crianças já estavam habituadas à utilização do gravador (para gravarem enquanto cantavam, contar uma história, fazerem o jogo “quem fala”) à utilização da máquina fotográfica (durante o ano lectivo quer as crianças quer a educadora tinham por hábito tirar imensas fotos para compilar um CD de fotos para oferecer aos pais no final do ano lectivo). Novidade mesmo seria a tomada de notas o que depressa passou despercebido. Neste sentido, o perigo que refere Montandon (2000), de a investigação ser uma forma de espiar as crianças e, até, de as poder trair, não foi descurado.

3 – Delineando os espaços e os actores

“Um contexto é um espaço e um tempo cultural e historicamente situado, um aqui e agora específico. É o elo de união entre as categorias analíticas dos acontecimentos macro-sociais e micro-sociais. O contexto é o mundo apreendido através da interacção e o quadro de referência mais imediato para actores mutuamente envolvidos.” (Graue e Walsh, 2003:25). “É, portanto, uma unidade de cultura, na qual a, ou as crianças estão inseridas e interagem, estabelecendo valores e sistemas simbólicos, influenciadas por variados contextos e experiências de vida” (cf. Sarmento, 2002).

Situar as crianças no contexto em que se desenvolve a investigação é, sem dúvida, importante.

Graue e Walsh (2003:21) defendem que *“Enquanto não estudarmos as crianças em contexto, o nosso conhecimento sobre elas será sempre seriamente limitado”*. Neste sentido, situar as crianças no contexto em que se desenvolve a investigação assume particular importância, para que estas possam ser observadas em situações reais do seu quotidiano e tais situações possam ser interpretadas a partir de quadros sociais e culturais de referência. Neste estudo tivemos, portanto, em consideração o cuidado que o investigador deve ter em relação à especificidade do contexto – as crianças vivem em contextos específicos, onde têm experiências específicas, observadas em situações das suas vidas reais.

A nossa investigação desenrolou-se num Jardim-de-infância, da rede pública, situado numa zona rural e abrangeu um grupo de 23 crianças de idades compreendidas entre os três e os cinco anos de idade.

Todos os contextos têm, necessariamente, as suas limitações. Em relação ao contexto escolar essas limitações são muito pertinentes, uma vez que o jardim-de-infância é, muitas vezes, uma estrutura de reprodução social. Sabemos que existe a possibilidade de o jardim-de-infância ter um elevado grau de estruturação dos tempos e dos espaços pela ordem adulta, que não foi descurada na análise que se pretende. Consideramos que, no que diz respeito à natureza da relação criança/adulto e tal como sugere Mayall (2000), verifica-se uma relação desigual por natureza, ao adulto está associada a ideia de

autoridade e de maior força perante a criança. Este facto não foi de modo algum descurado na nossa investigação.

A escolha do Jardim de Infância, teve como critério inicial o facto de a investigadora ser Educadora de Infância, para além de que, este se oferecia como espaço privilegiado onde as crianças estão em interacção permitindo o desenrolar da investigação durante todo um ano escolar, o que realmente veio a acontecer.

Uma das condições de exigência do desenho investigativo da etnografia, é o tempo que esta exige de permanência no campo de estudo, que deve ser suficientemente longo para permitir conhecer em profundidade o contexto social. Aliás, só desta forma se pode chegar à compreensão dos significados sociais das interacções que lá ocorrem, assim como, *“aos modos como aquelas se instituem”* (Ferreira, 2004: 40).

Com a crescente institucionalização da infância, o jardim-de-infância pelas suas características, é sempre um espaço de conformação à norma, de transmissão de valores e normas dominantes e, frequentemente, adultocentrado. Perante este facto, por muito que a educadora – investigadora queira fugir a este entendimento do jardim-de-infância, ele impõe-se sempre pelo carácter organizacional e formal dessa instituição, sem que se neguem variabilidades de relevo na organização dos espaços/tempos assim como, no estabelecimento de relações entre o adulto e as crianças.

Sendo que os contextos são os espaços de interligação entre os acontecimentos micro e macro sociais, assume-se o jardim-de-infância como um lugar certo, um espaço, um “fluir”, que permite a articulação desejável entre a realidade singular e a social.

Como refere Sarmento (2003: 94), *“...é porque acção e estrutura são co-construtivas da realidade, que a superação do dualismo e a opção por uma perspectiva que focalize a realidade a partir desta interacção se tornam fundamentais”*. Assim, a acção que cada uma das crianças e aquele grupo de

crianças desenvolveram não surgiu vazio de ordem social, nem foi exclusivamente por ela determinada.

3.1. Caracterização do Jardim-de-infância

O Jardim-de-infância EB1 – Padrão, freguesia de São Miguel da Carreira, funciona nas instalações do edifício da escola primária sendo esta uma construção de plano centenário. O Jardim funciona numa sala no rés-do-chão, da escola. É uma sala pequena - 48 metros quadrados - tendo capacidade para 24 crianças se atendermos a que o exigido por criança é de 2 metros quadrados.

No que refere a instalações sanitárias estas são óptimas. Existe um recreio coberto que permite aos alunos, nos dias de chuva usufruírem de um espaço livre, para correrem e libertarem energias.

À frente da escola existe um espaço de recreio, com árvores de sombra. Atrás desta, encontra-se um velho e enorme castanheiro que no Verão proporciona uma grande sombra. Existe, também, um campo de futebol cimentado e vedado e uma caixa de areia.

- O Meio Sócio – Económico:

Sendo o meio essencialmente rural, as pessoas mais velhas são quem mais se dedicam à agricultura, visto que as pessoas mais novas, estão empregadas nas fábricas das redondezas ou em pequenas confecções familiares, existentes na aldeia. Nesta freguesia existem várias indústrias têxteis, restaurantes, cafés, fábrica de móveis, armazém de materiais de construção, padarias, lojas de comércio e explorações agrícolas.

- Os recursos Humanos Institucionais

A Educadora de Infância é efectiva neste Jardim-de-infância, e conta já 21 anos de serviço; tem Bacharelato em Educação de Infância, Licenciatura em

Administração Escolar e especialização em Orientação Educativa. A desempenhar as funções de Auxiliar da Acção Educativa está uma tarefaira.

3.2. “ ... A mãe ou o pai, ou a irmã põem e nós vemos”

- Caracterização Familiar das crianças

Todas as crianças que participaram na investigação, estão inseridas numa estrutura nuclear conjugal, em que a maioria dos casais tem apenas um filho distanciando-se em mais do dobro do número de casais com dois e três filhos, como podemos verificar na tabela seguinte:

Tabela 1 – Número de irmãos por fratria

Nº de Crianças	Nº de Irmãos
13	0
5	1
5	2

Podemos verificar, que dez das vinte e três crianças, cinco têm apenas um irmão e outras cinco têm dois irmãos. O número de crianças sem irmãos (13) ultrapassa o número de crianças com irmãos.

Em relação à situação profissional dos pais, verifica-se que estão ligados ao sector secundário, como se pode comprovar pela análise da tabela que se segue:

Tabela 2 – Nível sócio- profissional dos pais das crianças

Crianças	Pai		Mãe	
	Profissão	Nível de escolaridade	Profissão	Nível de escolaridade
Daniel	Carpinteiro	2ºciclo	Agricultora	2ºciclo
Diogo S	Serralheiro	1ºciclo	Empregada fabril	2ºciclo
Catarina	Construtor Civil	2ºciclo	Empregada fabril	2ºciclo
Mariana	Empresário	2ºciclo	Empregada fabril	2ºciclo
Francisca	PSP	12ºano	Téc. Contabilidade	12ºano
Duarte	Carteiro	9ºano	Engenheira	Licenciatura
Inês O	Empresário	12ºano	Emp. Escritório	9ºano
Filipe S	Encarregado	9ºano	Empresária	6ºano
Filipe R	Massagista	7ºano	Ofic. de Justiça	12ºano
Pedro G	Escriturário	12ºano	Doméstica	6ºano
Inês P	Construtor Civil	9ºano	Caixeira	9ºano
Cândida	Empresário	12ºano	Educ. de Infância	Mestrado
J. Pedro	Manobrador	2ºciclo	Empregada fabril	2ºciclo
Raquel	Construtor civil	2ºciclo	Empregada fabril	2ºciclo
Tomás	GNR	12ºano	Aux. Acção Educativa	9ºano
Hugo	Mecânico	2ºciclo	Empregada fabril	2ºciclo
Bea	Empresário	7ºano	Aux. Acção Educativa	9ºano
Diana	Motorista	7ºano	Empregada fabril	2ºciclo
Maria	Técnico Soldadura	9ºano	Comerciante	12ºano
Simão	Mecânico	9ºano	Comerciante	9ºano
Diogo C	Comerciante	2ºciclo	Comerciante	12ºano
Luís	Mecânico	2ºciclo	Aux. Acção Educativa	12ºano
Paulo	Manobrador	2ºciclo	Empregada fabril	2ºciclo

Podemos verificar que existe diversidade de situações sociais relativas à origem social das crianças, tendo como referência as categorias profissionais dos pais e o seu nível de escolaridade.

Apesar da diversidade, todas as famílias têm habitação própria e as crianças não exibem carências, nomeadamente nos cuidados básicos a nível de alimentação, vestuário e higiene.

Na sua maioria, os pais das crianças têm formação académica baixa, havendo apenas duas mães licenciadas. A grande percentagem de mães é empregada fabril.

Verifica-se uma homogeneidade destas famílias em termos sócio-culturais. As mães representam uma maior diversidade em termos de formação académica.

3.3. Que vozes...

- Desvendando o *quadro de presenças*.

Como acabamos de analisar anteriormente, podemos verificar que não há muita diversidade de práticas e estilos de vida das famílias destas crianças.

Importa referenciar que, embora se verifique alguma heterogeneidade em termos etários e de tempo de frequência de Jardim-de-infância (que lhes proporcionou vivências escolares semelhantes, num mesmo espaço, com a mesma educadora e quase com os mesmos colegas), estas crianças possuem características muito próprias, vivenciando cada experiência de forma singular, e retirando dela aprendizagens únicas e significados diferenciados.

O grupo é constituído por vinte e três crianças, cujas idades variam entre os três e os cinco anos. Na tabela que se segue está expressa a relação entre idade e anos de frequência no Jardim-de-Infância.

Tabela 3 – Caracterização etária das crianças e anos de frequência de Jardim-de-infância

Crianças	Idade	Frequência de JI		Crianças	Idade	Frequência de JI
Daniel	5 anos	3ª vez		J. Pedro	4 anos	2ª vez
Diogo S	5 anos	3ª vez		Raquel	4 anos	2ª vez
Catarina	5 anos	3ª vez		Tomás	4 anos	2ª vez
Mariana	5 anos	3ª vez		Hugo	4 anos	2ª vez
Francisca	5 anos	3ª vez		Bea	4 anos	2ª vez
Duarte	5 anos	3ª vez		Diana	4 anos	2ª vez
Inês O	5 anos	3ª vez		Maria	4 anos	2ª vez
Filipe S	5 anos	3ª vez		Simão	3 anos	1ª vez
Filipe R	4 anos	2ª vez		Diogo C	3 anos	1ª vez
Pedro G	4 anos	2ª vez		Luís	3 anos	1ª vez
Inês P	4 anos	2ª vez		Paulo	3 anos	1ª vez
Cândida	4 anos	2ª vez				

Como podemos analisar na tabela, trata-se de um grupo heterogéneo. O número de meninos são 13 e as meninas são 10. Assim temos: quatro crianças de três anos; onze crianças de quatro anos e oito de cinco anos.

3.4. O Palco ...onde tudo acontece....

- A sala de actividades do Jardim-de-Infância

Assumindo que o modo como o espaço está organizado, condiciona em larga medida, as relações entre as crianças/crianças e crianças/adultos, parece-nos prioritário fazer uma descrição deste palco privilegiado de interações (cf. Rubin, 1977; Ferreira 2004).

Organizada por cantinhos ou áreas de interesse (cozinha, quarto, biblioteca, construções), tem para além de mobiliário variado, cinco placards nas paredes nos quais são expostos trabalhos realizados pelas crianças, cartazes que ilustram/registam as suas vivências, o quadro das presenças, do tempo e o calendário do mês.

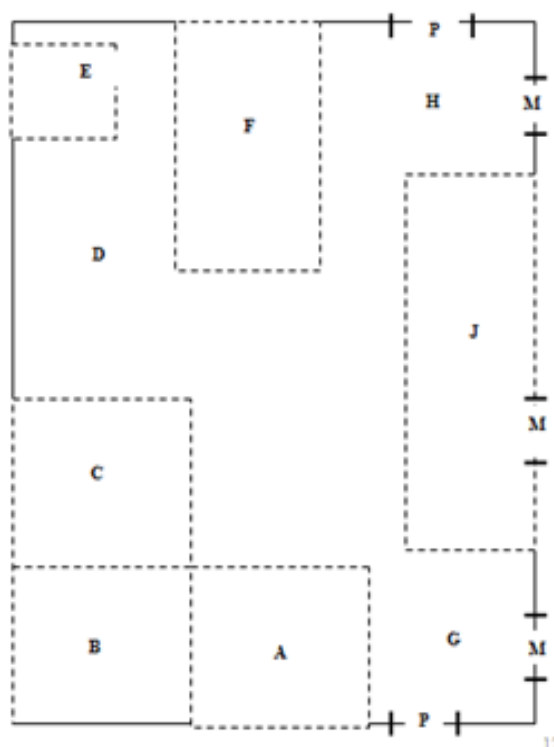
Está equipada com três mesas redondas e cadeiras, diversos placards, uma banca com acesso a água corrente, armários com materiais de expressão plástica e expressão musical, armários com livros, com jogos, etc...

Está igualmente dotada com meios audiovisuais, como a televisão, vídeo, DVD e computador, uma garagem com carrinhos, jogos de construção/encaixe.

Possui dois acumuladores de calor o que lhe confere no Inverno um ambiente agradável.

De seguida apresenta-se a planta da sala.

Figura 1 – Planta da sala



Legenda: **A** – Área da Biblioteca; **B** - Área Administrativa; **C** –Área de Jogos de Mesa **D** – Área de Acolhimento / Área de construções; **E** – Área da Higiene; **F** – Área de Expressão Plástica; **G** – Hall; **H** –Área de Fantoches; **J** – Área da Casinha; **M** – Janelas; **P** – Portas.

As áreas espaciais estão distribuídas do seguinte modo: algumas nunca mudam de lugar, sendo fixas devido a condicionamentos exteriores, tais como: Área da casa, Área da modelagem, pintura e colagem. Dentro do possível, estão distribuídas de modo a que as finalidades educativas dos materiais, estejam organizadas para uma melhor dinâmica do grupo, dado que os espaços, os equipamentos e os materiais condicionam o que as crianças podem fazer e aprender.

Os materiais estão organizados e etiquetados de forma a desenvolver a autonomia e a responsabilização. Conforme se revele necessário algumas áreas podem mudar, ou acrescentar formas de dinamismo e motivação diferentes.

3.4.1 – O tropeçar dos ponteiros... a rotina de um Jardim-de-infância

Num Jardim-de-infância deve existir uma rotina que garanta a alternância de tempos de trabalho individual, assim como trabalho em grande e pequeno grupo. Os diferentes tipos de actividade alternam-se abarcando todos os domínios e áreas de conteúdo, variando entre actividades que exigem mais ou menos concentração, mais ou menos agitação, maior ou menor participação das crianças, emergindo assim nestas contradições uma rotina conhecida e vivenciada por todos de igual forma. Assim, a ocupação dos espaços da sala varia entre as reuniões de acolhimento na manta, os trabalhos de mesa e a utilização do espaço livre para jogos e faz-de-conta.

O estabelecimento destas rotinas (sincronizadas com os relógios biológicos das crianças e o relógio cronológico) pretende, não só, uma forma de organização institucional mas, também, que as crianças se situem no tempo e que sintam este passar, através da sua ocupação e permanência nos diferentes espaços.

Assim, quando os ponteiros tropeçam nas ...

9h... A Educadora chega à sala, aonde já se encontram quase todas as crianças com a tarefaira (estas crianças vêm juntas da componente social de apoio à família). Enquanto as restantes crianças vão chegando, uma a uma, e se juntam aos colegas, sentados na “manta”, decorre o momento do acolhimento, no qual as crianças conversam, partilham vivências, experiências, confidências, sorrisos e os brinquedos trazidos de casa...

9h15m... Cantam-se os “Bons Dias” enquanto as crianças colocam, uma a uma, o seu símbolo no quadro das presenças. De seguida, outra criança é escolhida para marcar com um x, o dia do mês no calendário. Por fim outra, vai actualizar ou não, o quadro do tempo colocando o símbolo a que corresponde o estado do tempo e vestir as duas crianças do quadro com a roupa necessária àquele dia (mais ou menos frio/chuva ou calor). Cantam-se canções do seu agrado, contam-se novidades, explora-se a linguagem. Decidem juntamente

com a educadora, a actividade a realizar – desenho, plasticina, jogos de mesa ou de chão, recorte, colagem ...

9h45m... As crianças realizam a actividade combinada.

10h15m... É a hora da higiene e do lanche...

Depois de arrumar os materiais dos diferentes cantinhos, as crianças vão à casa de banho, lavam as mãos, pegam nas mochilas e lancham, na sala. Quando acabam de lanchar sentam-se na “manta” e vêm um DVD que trouxeram de casa até todos terem lanchado.

Terminado o lanche quem quiser vai ao recreio cinco a dez minutos com a tarefa; os restantes ficam na sala, com a educadora, a brincar.

11h... As crianças juntam-se novamente na “manta” para se ouvir uma história, ou uma lenga-lenga, uma poesia, aprender um trava-línguas... seguindo-se um conjunto de actividades relacionadas com a mesma, que apresentam ao longo da semana um leque diversificado e abrangem os diferentes domínios das áreas de conteúdo. Estas actividades, podem ser realizadas individualmente ou em grupos. Dependendo da actividade e se ainda sobrar um tempo livre podem brincar nos “cantinhos”.

11h50m... É tempo de conversar sobre as actividades realizadas.

12h... As crianças vão almoçar com as técnicas da componente Social de Apoio à Família, ao Centro social.

13h30m... Reunião na “manta” – diálogo sobre como decorreu o almoço. Retomam-se as actividades iniciadas de manhã.

14h45m... É tempo de actividades livres nos “cantinhos”.

15h... Quando o tempo o permite, as crianças vão para o exterior correr e brincar. Às vezes dançam ao som da música. Se o tempo não o permite ficam na sala a ver um DVD ou a dançar.

15h10m... É a hora da higiene e de beberem o pacote de leite...

15h30m... As crianças saem acompanhadas pelas técnicas da componente Social de Apoio à Família e vão para o centro social.

Para além desta rotina diária existe também uma rotina semanal que proporciona às crianças uma maior interiorização dos dias da semana:

Segunda-feira... De tarde ficam em actividades livres

Terça-feira ... Descrevem uma imagem

Quarta-feira... Dia de movimento (ginástica)

Quinta-feira... Inventam uma história/trava-línguas/lenga-lenga que a educadora escreve numa folha e fixa no placard

Sexta-feira... De tarde fazem um breve balanço das actividades ou projectos realizados e brincam livremente nos “cantinhos”

Feito o desenho dos actores e do contexto de investigação passaremos, no próximo capítulo, a analisar o seu canto, as suas voltas e rodopios quotidianos, pretendendo desvendar e fazer transparecer a forma como as crianças se relacionam, a visão que têm de si e dos seus pares, as suas escolhas e preferências de pares de brincadeira e como interagem nos mundos que inventam e (re)criam.

“Para brincar...brincar...brincar muito...brincar sempre” (Bea, 4 anos)
As Representações e as Práticas das Crianças sobre a Amizade

Capítulo II

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1 – Definindo a Infância ...

“primeiro período da vida humana; ... a infância constitui uma realidade que começa os primeiros anos; começo; a ganhar contornos a partir do século XVI e XVII, princípio; as crianças” (Dicionário da Língua Portuguesa, 1975 Porto Editora)

embora só praticamente nos últimos 150 anos adquira, de facto, expressão social, não só no plano da enunciação e dos princípios, como também, e sobretudo, no plano da prática social generalizada” (Pinto, 1997:43)

A ideia de infância não existiu sempre, embora sempre tenham existido crianças (cf. Sarmiento, 1997). O lugar que a criança ocupa hoje, na história, nos quotidianos, não foi sempre o mesmo e muito menos é igual para todas as crianças, em todos os lugares, num mesmo tempo. A construção histórica da ideia de criança e de infância é o resultado de um longo e complexo processo.

Nas sociedades ditas modernas, a infância ocupa sem dúvida e cada vez mais, um lugar preponderante, ainda que nem sempre em todos os contextos seja devidamente respeitado e dignificado. Apostar, investir, olhar directamente a infância é cada vez mais visto pelo mundo adulto como apostar no futuro. Mas, se se pretende conjecturar e ponderar que medidas serão as mais adequadas, é necessário conhecer o mais profundamente possível essa (s) “infância (s)” e os mundos que as rodeiam, os mundos onde ela é vista a partir de várias perspectivas, incluindo a sua.

A globalização trouxe consigo diferentes realidades de espaço/tempo para o quotidiano das crianças, quer na dinâmica familiar, quer no universo escolar e na sua relação com os conteúdos e interações com os meios de informação e comunicação e também na sua própria condição de ser criança.

Segundo Qvortrup (2005:75) a infância pode ser analisada numa perspectiva macro estrutural, porque “ ... a infância é uma variável, cujos contornos são determinados por um conjunto de parâmetros que se referem a

uma dada sociedade ou a quaisquer outras macro-unidades, definidas como todas aquelas unidades, cuja maioria das consequências afectam uma ou mais sociedades, as suas combinações, ou as suas sub-unidades”

Para este autor, a infância deverá ser considerada como uma sub-unidade relativamente a instâncias mais vastas como a sociedade, a cultura ou mesmo diferentes períodos históricos (estas instâncias poderão constituir-se como variáveis explicativas para um dado fenómeno – como a infância).

Para a sociedade a infância é uma categoria permanente, sempre presente, mesmo que as crianças passem e saiam dela continuamente e o seu entendimento, enquanto tal, varie historicamente.

As crianças, enquanto membros de uma categoria estrutural, são afectadas pela pertença simultânea a outras categorias estruturais (género, classe social, etnia) e em simultâneo, agem sobre essas categorias contribuindo para a preservação da ordem social e para a sua mudança.

Na perspectiva da criança sócio-estrutural, a premissa básica é de que as crianças são uma constante nos mundos sociais e, enquanto componentes de todas as sociedades, elas são típicas, tangíveis, persistentes e normais (James, Jenks e Prout, 1998:32-33). Desta maneira, embora elas possam variar de sociedade para sociedade, ou de uma cultura para outra, numa mesma sociedade ou cultura, elas são uniformes. Assim, nesta perspectiva, as crianças formarão um grupo de actores sociais e cidadãos com direitos e necessidades, sendo portanto, uma categoria universal e constante.

Consideradas como um grupo geracional com diferentes formas de viver, sentir e pensar *“as crianças encontram também desigualdades de oportunidades de acesso à infância moderna”* (Almeida, 2000:11). Neste processo, as crianças acrescentam elementos novos e distintos aos seus comportamentos e culturas, acrescentando por sua vez, novos elementos à cultura societal.

Verifica-se então grande diversidade de concepções de criança:

“ Uns valorizam aquilo que a criança já é e que a faz ser, de facto, uma criança; outros (...) enfatizam o que lhes falta e o que poderá (ou deverá) vir a ser. Uns insistem na importância da iniciação ao mundo adulto; outros defendem a necessidade da protecção face a esse mundo. Uns encaram a criança como agente dotado de competências e capacidades; outros realçam aquilo que ela carece” (Pinto 1997:33).

Abordar a infância na sociedade pressupõe que, em vez de “infância”, falemos de “infâncias” (cf. Soares e Tomás, 2004). Esta premissa sugere a reflexão acerca do lugar e da acção das crianças na sociedade. Actores sociais nem sempre reconhecidos como tal, as crianças do mundo ocidental têm, de facto, hoje um destaque particular, ainda que, por vezes, sejam mais perspectivadas como “objectos” sociais do que efectivamente “actores” sociais.

“ Definida como um período de crescimento, quer dizer, essa época em que o indivíduo, tanto do ponto de vista físico quanto moral, não existe ainda, em que ele se faz, se desenvolve e se forma, a infância representa o período normal da educação e da instrução. A infância é suficientemente móvel para poder sê-lo. A criança é pois, aqui, considerada antes de tudo como aquilo que os anglo-saxões denominam de um “future being”, um ser futuro, em devir: ela (infância) apresenta ao educador não um ser formado, não uma obra realizada e um produto acabado, mas um devir, um começo de ser, uma pessoa em vias de formação”. (Sirota, 2001:9).

Na última década os trabalhos sociológicos sobre a infância têm aumentado e o olhar sobre esta tem tido um crescente interesse por parte das ciências sociais e humanas. No entanto, Sarmiento (2003:9) opina que se o estudo da infância pelas ciências sociais evoluiu “no sentido do reconhecimento da autonomia das formas culturais, a inventariação dos princípios geradores e das regras das culturas da infância é uma tarefa teórica e epistemológica que se encontra em boa medida por realizar”.

As crianças são, no entender de Casas “os ainda – não” (cit in Tomás e Soares, 2004), caracterizadas essencialmente pela sua negatividade Assim, não são conhecidas pelas características que as autonomizam, devido aos diferentes modos de compreender e de agir no mundo, nem pela

particularidade das *“condições materiais de existência das populações mais jovens” mas sim, pelas “marcas de uma ausência múltipla e diversificada”* (Soares e Tomás, 2004:350).

A aprovação da Convenção dos Direitos da Criança representou um esforço colectivo para esclarecer e estabelecer os direitos das crianças e esbater os quadros de desigualdade e discriminação, consagrando às crianças direitos de protecção (nome, nacionalidade, identidade, maus-tratos, violência, ...), de provisão (alimento, habitação, saúde, educação) e de participação (opinião relativamente aos assuntos que lhe dizem respeito).

A Convenção veicula uma nova imagem social de infância, a da *“criança cidadã”*, protagonista nos seus contextos e, dos seus contextos de vida, com capacidade e competência para se expressar e (re) construir os seus mundos. Neste sentido, Soares e Tomás (2004) afirmam que,

“... os teóricos dos direitos da criança tendem a considerar, de uma forma mais ou menos crítica, que a Convenção dos Direitos da Criança é um documento indispensável para a construção e consolidação do paradigma da infância com direitos ou da infância cidadã, e para a afirmação do protagonismo infantil.” (2004: 150)

A infância como “construção social” (Sarmiento, 2000), onde as crianças são consideradas e vistas como cidadãs activas, com direito a fazer escolhas informadas e tomar decisões acerca daquilo que lhes diga respeito, depende em muito de várias mudanças significativas nas relações de poder entre adultos e crianças.

1.1. Infância e Diversidade

Perspectivar a infância de um ponto de vista sociológico exige, necessariamente, olhá-la enquanto parte da sociedade. Diferentes sociedades, diferentes culturas, terão certamente diferentes olhares.

Sendo o mundo das crianças muito diversificado e heterogéneo, a construção da sua identidade pessoal, cultural e social, decorre da realidade em que se inscreve e as relações que elas estabelecem com a família, na comunidade em que estão inseridas, na escola e nas suas brincadeiras entre pares.

A infância não pode ser pensada como homogénea uma vez que “diverge sistematicamente,” dependendo do desenvolvimento sócio-económico do meio e das famílias, das experiências das crianças que são factores responsáveis por variações fundamentais do mundo vivencial de cada criança (Qvortrup, 2005: 76,77).

A determinação da infância como uma forma social histórica e culturalmente variável e a consideração das experiências das crianças como fenómenos sociais complexos, leva a que se considere quer a sua diversidade quer os pontos que têm em comum.

Almeida afirma que “ *Destacar os traços homogeneizadores da categoria (ou defender a sua autonomia teórica) não implica ignorar as marcas da diversidade que atravessam a infância nas sociedades ocidentais, nomeadamente a importância que detêm variáveis como a classe social, o sexo ou a etnia, para se compreenderem, em contextos concretos, as modalidades diversas da sua construção (...)*” (2000:28)

Posto isto, torna-se evidente, para esta análise, a rejeição firme da ideia da criança como naturalmente desenvolvida, no sentido em que ela, pode e deve ser estudada nos seus próprios mundos, de acordo com as suas expectativas. Rejeita-se, igualmente, a ideia de que as crianças recebem de

forma passiva o que o mundo adulto lhes dá. A criança recebe, transforma e recria aquilo que absorve, modifica-o e dá-lhe novos significados.

Neste sentido, torna-se emergente falar de infâncias em vez de infância, assumindo-se que ela varia de cultura para cultura, de sociedade para sociedade, de diferentes condições económicas das famílias e por vezes, dentro de grupos aparentemente uniformes.

1.2. Infância e Socialização

Os sociólogos da infância romperam com as abordagens clássicas de socialização (Montandon, 2001), não resumindo o quotidiano das crianças à mera reprodução do mundo dos adultos (cf. James e Prout, 1990; Jenks, 1996; Pinto e Sarmiento, 1997; Qvortrup, 2001).

Do ponto de vista sociológico, Durkeim é o primeiro sociólogo a fazer referência à “infância” enquanto geração. Este autor entende a socialização como a acção da geração adulta sobre uma geração mais jovem. A educação é, então, o meio pelo qual se exercem as influências sobre a vontade dos jovens:

“...é a acção exercida pelas gerações adultas sobre as que ainda não se encontram amadurecidas para a vida social. Ela tem por objectivo suscitar e desenvolver na criança um certo número de condições físicas, intelectuais e morais que dela reclamam, seja a sociedade política, no seu conjunto, seja o meio especial a que ela se destina particularmente” (Durkeim, 2001:13)

Assim sendo, a escola era, então, um lugar privilegiado de formação do carácter moral da criança. Durkeim considerou a infância como geração que estabelece relações hierárquicas verticais com os adultos, que são os responsáveis pelos processos de transmissão cultural e de socialização.

Sirota (2001) propõe-nos uma visão da infância “como uma construção social”. Mollo Bouvier considera que “as crianças são actores sociais,

participam das trocas, das interações, dos processos de ajustamento constantes que animam, perpetuam e transformam a sociedade” (cit., Sirota 2001:10).

As recentes evoluções teóricas na sociologia da infância contribuíram para o desenvolvimento de uma abordagem interpretativa da socialização na infância. Corsaro (2002:113) afirma que “...a socialização é vista mais como um processo reprodutivo do que linear”. Considera-se que o processo é reprodutivo pelo facto de as crianças não se limitarem a interiorizar a cultura dos adultos que lhe é externa, mas, em vez disso, tornam-se numa parte dessa cultura, contribuindo para a sua reprodução negociando com o adulto e através da produção criativa de diversas culturas de pares com outras crianças.

Nesta perspectiva as crianças começam a vida como “seres sociais” inseridos numa sociedade adulta com regras definidas e em interacção com outros constroem os seus mundos sociais. As crianças apropriam-se da informação do mundo adulto e produzem a sua própria cultura de pares. Desta forma “...tanto expande a cultura de pares (...) como simultaneamente contribui para a reprodução da cultura adulta” (idem, 114).

No processo interpretativo, a criança não está, portanto, sozinha. Em interacção com o mundo dos adultos e com os seus pares empreende um processo que se torna uma fonte de estímulos. Para além de “...adaptação e interiorização, é também apropriação, reinvenção, inovação e mudança cultural” (Tomás e Soares, 2004:352). Este é, assim, um processo interactivo.

As crianças “reproduzem interpretativamente” o mundo social do adulto, ao serem influenciadas pelas culturas onde estão inseridas como membros, contribuindo em simultâneo para a produção da mudança social e cultural do mundo adulto. O “*termo interpretativo procura captar os aspectos inovadores, transformadores e criativos dos pontos de vista e das participações das crianças nas interações sociais*” (Ferreira, 2004:113)

2 - Infância ...

- As Culturas de Infância

Sempre se soube pouco das culturas da infância, porque não se ouviam as crianças e os testemunhos infantis não eram considerados confiáveis ou respeitáveis (Sarmiento, 2002).

Na perspectiva de Iturra (2002:151) a criança nasce com conhecimentos. Ela é uma síntese dos ancestrais, mas *"o que a criança não tem é palavras para explicitar o que entende à sua medida, em pequeno"*. Sabe, porém, aplicar esse conhecimento nas suas brincadeiras e nas relações com os outros.

De acordo com Sarmiento (2000: 157)

"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"

A par da noção de criança como actor social, a noção de culturas da infância assume-se como um pressuposto fundamental na nova proposta de estudo da infância e da criança. O facto de as crianças possuírem culturas com características próprias e inerentes à sua condição infantil (distintas das do adulto mas inter-dependentes destas), deverá ser tido em consideração. Esta *"perspectiva reforça a importância da participação das crianças em processos colectivos com adultos e pares nas culturas locais, significando que alguém faz parte de um grupo"* (Corsaro, 2005:207).

Nesta linha Sarmiento refere que

"A consideração das crianças como actores sociais de pleno direito e não como menores (...) implica o reconhecimento da capacidade simbólica por parte das crianças e a constituição das suas representações e crenças em sistemas organizados, isto é, em culturas (...). Os estudos da infância, mesmo quando se reconhece às crianças o estatuto de actores sociais, têm geralmente negligenciado a auscultação da voz das crianças e subestimado a capacidade de atribuição de sentido às suas acções e aos seus contextos (...). As culturas infantis assentam nos mundos de vida das crianças e

estes caracterizam-se pela heterogeneidade. (...) A interpretação das culturas infantis, em síntese, não pode ser realizada no vazio social e necessita de se sustentar nas análises das condições sociais em que as crianças vivem, interagem e dão sentido ao que fazem.” (Sarmiento, 1997:20-22)

Segundo Sarmiento (2003:4), entende-se por culturas de infância, a capacidade das crianças *“construírem de forma sistematizada modos de significação do mundo e de acção intencional, que são distintos dos modos adultos de significação e acção”*.

A especificidade das culturas da infância é-nos revelada pelo papel das crianças como actores sociais. Estas culturas emergem das práticas sociais quotidianas, são reelaboradas nas práticas sociais e culturais, transmitidas pelos grupos de crianças mais velhas, e são sempre imbuídas de significações historicamente adaptadas (Sarmiento, 2000).

As crianças constroem a sua cultura através da observação e da participação. Desenvolvem-se cultural e socialmente, tal como os adultos, enquanto participantes activos nas relações que estabelecem o que faz com que *“ se insira na sociedade não como um ser estranho, mas como um actor social portador da novidade que é inerente à sua pertença à geração que dá continuidade e faz renascer o mundo”* (Sarmiento, 2002:10).

Seguindo o pensamento de Sarmiento (idem), o lugar da infância é um “entre-lugar” ou seja, o espaço entre dois modos – o dos adultos e o que é reinventado nos seus mundos, de vida – e entre dois tempos – o passado vivido e o futuro. Portanto, é um entre-lugar socialmente construído, mas existencialmente renovado pela acção colectiva das crianças.

As culturas infantis estão em estreita interligação com a cultura dos adultos,

“...as crianças se apropriam interpretativa, selectiva e criativamente desse mundo adulto e ordem institucional, quando procuram dotá-los de sentido para si e no âmbito da acção colectiva, elas constroem, simetricamente, pela sua participação activa em redes

de sociabilidade intra e inter-geracionais, um lugar comum referenciado aos interesses infantis em que (re)produzem o seu mundo social” (Ferreira,2004:113)

Corsaro (1997:4) enuncia a sua teoria à volta de duas considerações:

- O entendimento de que as crianças, activa e criativamente, produzem as suas culturas de pares enquanto contribuem para a produção da sociedade adulta;
- A consideração de que a infância, como um período socialmente construído, no qual as crianças vivem a sua vida, é uma categoria estrutural que é parte integrante da sociedade.

Sendo as crianças seres sociais, fazem parte e participam na construção das culturas sociais: constroem, nas suas relações de pares, culturas infantis específicas que estão intrinsecamente interligadas com as culturas sociais mais gerais. Perceber, então, a complexidade da interligação entre ambas, do ponto de vista das crianças, exige que se examine a sua acção colectiva, que se desenvolve na cultura de pares.

É lá, nesses espaços – tempos, que as culturas se mesclam com as especificidades das crianças na forma de verem e viverem o mundo. É lá, que elas constroem e reconstroem a sua participação na vida social e as suas maneiras de entender, compreender, dar significado a si mesma como sujeitos e às relações com os outros.

Assim, constituindo-se como um reflexo das produções culturais dos adultos e igualmente das culturas geradas pelas crianças em interacção, as culturas de infância “vivem” da interpretação que as crianças realizam da cultura adulta e dos seus pares, com a qual contactam, transmitem e transformam de acordo com as suas necessidades, preocupações, ligação com conhecimentos anteriores, nomeadamente através da comunicação inter e intrageracional. Porque acontecem nos mundos das crianças, as culturas de

infância são caracterizadas por uma heterogeneidade, nomeadamente das condições sociais de vida, de género, etnia e classe social e por isso não se pode falar em cultura mas sim, em culturas de infância.

A pluralidade das culturas de infância não advém somente da diversidade dos contextos sócio-culturais das crianças. As crianças observam e absorvem as culturas dos adultos e de modo específico fazem uma reinterpretação activa criando as suas próprias culturas.

Neste sentido, a sua interpretação não pode ser feita no vazio, mas necessita de se sustentar na análise das condições sociais, potenciadoras e/ou constrangedoras, nas quais as crianças vivem, interagem e dão sentido ao que fazem (cf. Sarmento, 2000).

Coloca-se então, e como refere Sarmento (2004), a questão da interpretação da sua autonomia. Esta só faz sentido, se forem consideradas as diversas construções sociais da infância, atendendo às condições em que vivem, se relacionam, interagem no mundo actual. Estas considerações reportam-se às relações que as crianças estabelecem quer com os seus pares, quer com os adultos, quer com todos os meios de apropriação e difusão da informação a que têm acesso, os quais ajudam a estruturar os seus modos representacionais e ao mesmo tempo, a sua própria cultura.

Neste sentido, podemos afirmar que as culturas de infância radicam na cultura dos adultos fazendo parte dela, mas com características diferenciadoras e alternativas, pelo facto de se inserirem num determinado grupo etário.

A propósito destas especificidades, Corsaro (2002) fala no conceito de culturas de pares, defendendo que a cultura de pares é produzida nas interacções face a face, sendo que estas culturas de pares fazem parte de uma cultura de grupo mais alargado de crianças, que podem ser definidos em termos de intervalos etários e espaços geográficos.

Par este autor, as relações com os seus pares, nos seus espaços e tempos de partilha comum são fundamentais nesta construção. Neste sentido, Corsaro (1997:114) define cultura de pares como sendo *“um conjunto de*

actividades ou rotinas, artefactos, valores e preocupações que as crianças produzem e partilham na interacção com os seus pares”. É através da cultura de pares que as crianças realizam a apropriação, a reinvenção e a reprodução do mundo que a rodeia. Assim, as culturas de infância,

(...) vivem desse vai-vém das suas próprias representações do mundo geradas nas interacções entre pares, nos jogos e brincadeiras e no uso das suas próprias capacidades expressivas (verbais, gestuais, iconográficas, plásticas), nas condições biopsicológicas em que as crianças vivem - com a cultura dos adultos, transmitidas através das suas instituições de veiculação e reprodução cultural, e disseminadas, quer sobre a forma de produtos culturais para a infância, quer sobre a forma de conteúdos culturais das comunidades de pertença das crianças” (Sarmento, 2000, 158-159).

Neste vai-vém entre culturas, as culturas de infância transportam as marcas dos tempos, exprimindo a sociedade com todas as suas condições, estratos e complexidade.

Para Sarmento (2004:22) *“As culturas de infância exprimem a cultura societal em que se inserem, mas fazem-no de modo distinto das culturas adultas, ao mesmo tempo que veiculam formas especificamente infantis de inteligibilidade, representação e simbolização do mundo”*.

Assim, as crianças são seres sociais, fazem parte e participam na construção das culturas sociais. Aceitando que elas constroem, nas suas relações de pares, culturas infantis específicas, estas estão intrinsecamente interligadas com as culturas sociais mais gerais. Para percebermos a complexidade da interligação entre ambas, do ponto de vista das crianças, exige que se examine a sua acção colectiva, que se desenvolve na cultura de pares.

Como já referimos anteriormente, é lá, nesses espaços – tempos, em que as culturas adultas se misturam com as especificidades das crianças, no seu modo de verem e viverem o mundo que as envolve, constituindo-se como uma subcultura que faz parte integrante das culturas sociais, com especificidades próprias de um grupo social de tipo geracional que existirá, temporalmente e

que continuará a partilha de conhecimentos que serão transmitidos para a geração seguinte.

É lá, que elas constroem e reconstróem a sua participação na vida social, assim como as suas maneiras de ver, entender, compreender e dar significado a si mesmas como sujeitos e às relações que mantêm com os outros.

Sarmiento (2004:23) aponta “quatro eixos estruturadores das culturas de infância:

- **A interactividade** é um dos eixos estruturadores das culturas de infância, a qual não pode ser compreendida fora do contexto das interacções, uma vez que, acontece quando as crianças estão num processo de interacção com os outros, partilhando actividades, rotinas, artefactos e valores. Portanto, através desta interacção com os seus pares as crianças, satisfazem as suas necessidades afectivas e emotivas. Ela é particularmente visível nos jogos e nas brincadeiras das crianças, nos seus contextos de interacção com os seus pares.

Assim, para brincar, as crianças precisam de desenvolver acções comuns entre si. Precisam igualmente de negociar, de procurar um entendimento para que reciprocamente possam conduzir e orientar acções comuns, dentro de um determinado contexto espaço-temporal. Desta forma, o brincar torna-se uma oportunidade para fazer e encontrar amigos. As competências de interacção são transmitidas e repetidas no plano diacrónico quando se transmitem rituais, jogos, e modos de brincar de uma geração de crianças para a geração seguinte. Neste sentido, *“isto permite que seja toda a infância que se reinventa e recria, começando tudo de novo”* (Sarmiento, 2004:28).

Parker e Gottman esclarecem que,

“(...) os jogos fantasiosos são a forma mais complexa de actividade conjunta e ocorre caracteristicamente entre amigos. Neste tipo de jogo os parceiros envolvem-se em actividades simbólicas e de “faz-de-conta”, mutuamente definidas, atingindo assim um nível mais elevado de coordenação e, presumivelmente, o nível mais elevado de prazer” (cit.Ladd e Coleman, 2002:124).

- **A ludicidade**, embora não sendo exclusiva da infância, constitui um traço fundamental das culturas da infância. O brincar é a condição da aprendizagem da sociabilidade por isso, a ludicidade manifesta-se nas actividades diárias das crianças, quando tudo lhe serve para brincar. Assim, a cultura lúdica, constitui-se como referencial próprio da ideia de infância, ou daquilo que é “infantil” sendo basilar na reprodução que as crianças fazem do mundo, e na (re) construção dos seus próprios universos.

Na perspectiva, de Brougère, esta cultura é transversal à sociedade, uma vez que, no acto de brincar, a criança procede a uma “apropriação dos códigos culturais” e como actividade social significativa do homem é consequentemente uma condição da “aprendizagem da sociabilidade” (1995:61). Brougère considera que brincar é a principal actividade da infância, tornando-se *“arquétipo de toda a actividade cultural que, como a arte, não se limita a uma relação simples com o real”* (1998:19). Desta forma, enquanto brincam, as crianças aprendem a controlar um universo simbólico particular, o qual constroem de acordo com as suas próprias decisões e que apenas existe enquanto quiser.

No entender de Ferreira, brincar é parte integrante da vida social das crianças, *“é um processo interpretativo com uma textura complexa, em que criar realidades requer negociações do significado, conduzidas pelo corpo e pela linguagem”* (2004:199), especialmente quando a actividade se desenvolve de forma colectiva, uma vez que é necessário, em relação aos parceiros de brincar, ajustar acções e intenções, descodificando assim, os universos que se vão (re) criando. Afirma ainda que,

“ (...) o brincar não está separado do mundo real. Pelo contrário, é um dos meios de o realizar e nele agir, e não unicamente para as crianças se prepararem para ele mas, usando-o como um recurso comunicativo, para participarem na vida quotidiana pelas versões da realidade que são construídas na interacção social, dando significado às acções” (2004:199).

- **A fantasia do real** – através da qual as crianças transpõem o real imediato, reconstruindo-o criativamente pelo imaginário. Segundo Sarmiento

(2004:26) é “*fundacional do modo de inteligibilidade*”, quer dizer dos modos de vida das crianças no mundo adulto. Assim, a transposição imaginária das situações vivenciadas, das pessoas que coabitam no mundo da criança, constitui-se como um modo específico de “ser criança”. Aqui, o faz-de-conta é inerente ao modo como olham e integram o mundo.

Desta forma, o jogo simbólico deve ser encarado como um processo activo de interpretação, compreensão e intervenção na realidade social.

As brincadeiras de faz-de-conta permitem na perspectiva de Harris (1996:50) “que a criança acalente realidades possíveis”, criando assim, novos mundos sem os confundir, no entanto, com os mundos reais.

É a brincar que a criança aplica conhecimentos que nem sempre sabe explicar por palavras (cf. Iturra, 2002).

- **A reiteração** – funciona como eixo estruturador das culturas de infância, revela também a especificidade dos mundos da infância. Não sendo linear, o tempo é sempre recursivo, continuamente reinvestido de novas possibilidades, sem medida e capaz de ser reiniciado. Este tempo da infância exprime-se no plano sincrónico quando a criança recria continuamente as mesmas situações e acontecimentos podendo ser iniciado e/ou repetido, quando a criança quiser.

As culturas de pares são importantes para a constituição das crianças entre si como grupo social. Mas neste complexo processo de construção das culturas infantis, não deveremos esquecer que

“De resto, um aspecto que importará sublinhar é que este desenvolvimento se reveste de um carácter global, no qual as interacções com as diferentes agências e instâncias não podem ser facilmente destrinchadas” (Pinto, 2000: 72-73)

Pode, então, dizer-se que o processo socializador não é nem exclusivamente vertical, nem exclusivamente unidimensional. Sendo, pelo contrário, multidireccional e multidimensional, devem ter-se em conta, na análise sociológica, quer os processos de transmissão de cultura pelos adultos, quer a acção das crianças na socialização.

3 - O Jardim-de-infância ... a interacção entre pares.

Todos sabemos que as condições de vida das crianças são muito diferentes. Sabemos, igualmente, que o conhecimento sobre as crianças e sobre a infância tem evoluído imenso. Mas, à medida que esse conhecimento aumenta, cresce também a ambivalência dos comportamentos sociais dos adultos enquanto pais, professores, responsáveis pelas crianças, se atendermos a que quanto mais o adulto se consciencializa da importância, capacidade e competência que as crianças têm sobre as suas vidas, mais estas são controladas e decididas pelas dos adultos, pelo facto de permanecerem imenso tempo nas instituições.

Sabe-se que é no seio da família que ocorrem as primeiras relações de carácter interpessoal e social, no entanto, reconhece-se a importância da inserção da criança em grupos sociais mais alargados e de esta ser orientada para aprendizagens mais específicas, as quais competem à escola. Assim, as práticas de educação (e também de cuidados) das crianças deslocam-se de acções moldadas por grupos familiares, privados, singulares, para grupos homogéneos, públicos e globais.

A escola é, sem dúvida, um lugar de encontro, confrontos e de transformações das culturas de cada uma das crianças. Ao proporcionar interacção entre pares (sendo uma condição fundamental para o desenvolvimento de relações e laços de sociabilidade), a escola torna-se um dos mais importantes espaços de educação, onde acontecem e se estabelecem os valores e sistemas simbólicos que configuram as culturas de infância.

Para conferir sentido à vida do Jardim de Infância, será necessário *“Embrenhar nos meandros da(s) ordem(ns) social(is) instituinte(s) das crianças”* (Ferreira, 2004:183), o que nos permite dar conta da importância das interacções sociais como base dos processos de negociação, participação e aprendizagem social em actividades contextualizadas que, ao facultarem a apropriação do valor e da qualidade dos espaços, objectos, pessoas, acções,

estão na origem e produção de culturas infantis locais. Tal como refere Ferreira (2004: 183)

“Assim, as interações sociais são processos de relação, comunicação e identificação que permitem a negociação das definições da realidade de cada indivíduo e facilitam a criação de entendimentos comuns acerca do significado de símbolos e acções e a sua aceitação mútua, por forma a tornar bem sucedida a acção cooperativa. Assim sendo, constituem-se em “saídas” e recursos para a expressão individual e reconhecimento pessoal e social” (idem)

O Jardim-de-infância faculta a inscrição das práticas sociais das crianças num *“conjunto estável de actividades ou rotinas, artefactos, valores, interesses, preocupações que as crianças produzem e partilham em interacção com os seus pares”* (Corsaro, 1988:3). A socialização entre as crianças assume um papel primordial na constituição de grupos de pertença, significando isso reconhecer às interações e relações sociais o seu carácter de práticas culturais estruturantes de regularidades sociais, através de produção e reprodução de rotinas de acção no quotidiano do Jardim.

Ferreira (2004:186) considera o Jardim-de-infância,

“...como um local privilegiado de colectivação das actividades do grupo de crianças, em que o quotidiano interpessoal de se ser criança se (re) constrói ao longo do tempo, em particular nos seus encontros nos espaços-tempos para/das crianças, é privilegiadamente nestes momentos, que se tem oportunidade de relevar a expressão da variabilidade e das desigualdades nos processos participativos de cooperação e reciprocidade e a centralidade que aí assumem a propriedade, alianças, estatutos e poder, as normas sociais, a afirmação de acordos e a sua quebra, a discussão, os conflitos, as disputas e a acção estratégica”

A autora considera ser durante estes encontros, nos espaços-tempos das crianças, que se releva o papel que desempenham as relações sócio - afectivas preferenciais e significativas que se verificam no seio do grupo e estão na base, quer de negociação, quer da gestão, quer das (des)confianças que constroem os consensos sociais e as solidariedades interpessoais.

4 - A amizade ... na infância

– Concepções de amizade

Amizade – “afeição por uma pessoa; simpatia; dedicação; atracção”

Amigo – “aquele que ama ou nos tem amizade; afeiçoado; aliado” (Dicionário da Língua Portuguesa, 1975, Porto Editora)

A amizade representa uma forma particular de relacionamento entre pares na infância, sendo por vezes comparada com outras formas distintas de relacionamento, como a aceitação social e as relações com os colegas. Neste sentido os amigos são elementos fundamentais da vida social de qualquer criança, portanto, são pontos referenciais em tudo o que lhe diz respeito.

Na família, na escola ou na rua, em todos os “grupos” e contextos onde as crianças interagem, “os outros” revelam constantemente se estamos ou não a ser aceites ou o que devemos fazer para “pertencer ao grupo”, quer através da participação em brincadeiras ou conversas, quer na partilha e/ou demonstração de haveres pessoais, como, por exemplo, roupa, acessórios e brinquedos.

Alberoni (1998:99) diz-nos que *“Duas crianças tornam-se amigas inventando brincadeiras, libertando a fantasia, indo explorar o grande e misterioso mundo que os rodeia”*. Assim, o acto de brincar/jogar, com outra (s) criança (s) é um modo de iniciar uma amizade.

Como é evidente, as crianças experimentam diferentes tipos de relações com os seus pares. Assim, definem e redefinem o seu conceito de amizade e paralelamente, as concepções de como funcionam as interações entre pares (cf. Ramsey, 1991).

Se atendermos a que as relações entre pares revelam um carácter de natureza transitória, as crianças desenvolvem preferências por alguns dos seus colegas, que podem estar relacionadas com factores tais como: as preferências de espaço, os tipos de jogos a serem desenvolvidos ou o tipo de brinquedos em uso. Neste sentido, quando as crianças encontram outras com as mesmas preferências é provável que estabeleçam relações mais estáveis e duradouras. No entanto, se estas preferências forem alteradas por qualquer motivo, é provável verificar-se a dissolução dessa amizade estabelecida até então, uma vez que ela não é vista, como um compromisso a longo prazo (cf. Ramsey, 1991).

Na perspectiva de Garcia (2005:288) *“As relações de amizade acontecem dentro de redes sociais complexas, incluindo as crianças (com suas características individuais), seus pares e amigos, além de familiares e outras pessoas”*. Estrutura-se de forma a criar certos tipos de amizade e a restringir o aparecimento de outras. Nem sempre é fácil de alcançar e tem um valor fundamental para a criança que sente necessidade em criar laços afectivos com os seus pares

Nas concepções de amizade e dos amigos as crianças *“distinguem, de resto, diferentes tipos de amigos revelando diferentes graus de intensidade e de intimidade nas relações que estabelecem”* (Trevisan, 2006:108)

A amizade tem vindo a ser estudada a partir do campo da psicologia e concretamente a amizade entre as crianças tem vindo a ser tematizada por alguns autores, entre eles Rubin (1980), que estabeleceu três fases para as concepções de amizade na infância as quais, possuem características comuns: passa-se do concreto para o abstracto e do observável (que comporta os comportamentos e características), para o subjectivo (que comporta as características subjacentes).

Assim temos:

- Fase 1 - progressão na competência da criança para perceber o ponto de vista do outro. Quando muito novas as crianças vêem a amizade de um modo unilateral e egocêntrico, somente em termos do que um amigo pode fazer por eles. Só mais tarde passa a ser capaz de perceber o ponto de vista do outro;

- Fase 2 - progressão na forma como vê a pessoa. De ser meramente físico, para ser psicológico. Estes aspectos psicológicos tornam-se, progressivamente, mais importantes nas relações de amizade;

- Fase 3 - progressão da relação, de relação de interação momentânea para uma relação duradoura.

Na perspectiva de Alberoni (1998:194)

“ Na amizade não podemos proclamar uma coisa e fazer outra. Na amizade os pactos são respeitados, a lealdade merecida. A amizade deve ser leal, sincera, límpida. O amigo deve querer o bem do amigo, não por palavras, mas concretamente. Deve estar presente no momento da necessidade. Aquele que é beneficiado não se deve nem aproveitar nem aborrecer com as ingratidões. Na amizade não se pode enganar, não se pode fazer mal. Nem mesmo uma única vez. Na amizade é necessário saber ver a virtude do outro e dar-lhe valor. O amigo deve ser aberto, cheio de vida, divertido. Não deve aborrecer, não deve importunar. Um amigo não deve também ser demasiado generoso, encher de presentes, porque se o faz suscita a necessidade de retribuir, cria deveres de reconhecimento que são demasiado pesados. A amizade deve ser sempre fresca, ligeira, mesmo quando é heróica. A amizade diz sempre, mesmo perante a morte:” Não tem de quê.”.

Neste sentido as relações de amizade devem então assumir uma intensidade recíproca entre os pares. No entanto nas relações que as crianças estabelecem entre si *“a amizade e a intensidade que assume, pode não ser recíproca entre as crianças”* (Trevisan, 2006:110)

Como já referimos, para as crianças mais novas, a amizade é vista em termos de interacção momentânea. Assim, a condição mais importante para a amizade é o contacto físico. Neste sentido, as crianças privilegiam nas amizades, a interlocução directa assim como a capacidade de agradar ao outro, em detrimento das características psicológicas. Quase sempre quando lhe perguntam o porquê da preferência por este ou aquele, responde “porque gosto dele” (cf. Rubin, 1980).

As amizades das crianças podem ser diferenciadas qualitativamente e/ou quantitativamente, dependendo da quantidade de contactos e pela proximidade e intimidade da relação que têm com os seus pares (cf. Adler e Adler, 1998).

Para manter as amizades com os seus pares, as crianças têm de aprender a explicitar os seus próprios direitos, os seus sentimentos e paralelamente mostrar-se sensíveis aos sentimentos dos outros e também aos seus direitos (cf. Rubin, 1980).

Para as crianças pequenas, estabelecer contacto com outras, não é tarefa fácil, uma vez que ainda estão a adquirir as competências necessárias à sua inserção nos grupos de pares. Neste sentido, Corsaro (1985) confirma que as interacções no Jardim-de-infância são de breve duração. As crianças trocam várias vezes de grupo e tentam entrar em novos, o que nem sempre é fácil, pelo facto de que as crianças que já estão em interacção terem a tendência de proteger o seu espaço e até mesmo a actividade que realizam em relação a estranhos ou recém – chegados. Abrem, no entanto, excepção, para aquelas crianças com as quais partilham habitualmente brincadeiras e com quem interagem normalmente de forma positiva. Desta forma, as regras dos grupos de interacção são estabelecidas pela via da negociação entre quem “está dentro” e quem “está fora”, sendo uma constante na vida social da criança (cf. Rubin, 1980). Sendo assim, neste processo de inclusão e exclusão da formação e reestruturação de grupos de pares, as crianças desenvolvem a compreensão do grupo, em primeiro lugar, como sendo um conjunto de

peessoas num espaço específico e seguidamente, como uma organização colectiva onde as pessoas estão unidas por interesses comuns (ibidem).

As crianças só permitem a entrada nas suas brincadeiras, a outras crianças capazes de brincarem ou jogarem de forma igual à sua, o que justifica a tendência para a formação de grupos homogéneos, verificando-se uma coacção interna já que os membros estão condicionados às expectativas dos padrões de comportamento do grupo.

Corsaro (1985) aponta-nos algumas estratégias de acesso aos grupos, utilizadas por crianças de quatro anos:

- Primeiro a criança fica a observar, ocupando um lugar na zona de interacção;
- Depois, se esta abordagem não funciona, ela entra na área de interacção e adopta um comportamento semelhante aos dos pares, já em interacção;
- Se for repelida a criança adopta uma estratégia verbal. Faz então uma referência directa à filiação/amizade e quando uma das outras crianças responder de forma afirmativa, efectivamente a criança integra-se no novo grupo adoptando comportamentos semelhantes aos dos seus novos pares.

Ainda segundo este autor, as crianças sabem que as suas relações com os seus pares são pouco estáveis, breves, frágeis e transitórias daí, precisarem de estar atentas aos avanços de estranhos no seu próprio grupo. Paralelamente sabem que têm de iniciar novos contactos para garantir uma interacção contínua com os seus pares.

Neste sentido, atendendo a que as crianças experimentam diferentes tipos de relações entre pares, elas (re) definem, várias vezes, o seu conceito de amizade e as suas concepções, e o modo como funcionam as interacções entre pares (Ramsey, 1991).

Além do círculo interno de amizades íntimas (primos, filhos dos amigos dos pais), as crianças têm amizades casuais (crianças que fazem parte do seu

grupo alargado de amigos que pertencem a outro subgrupo mais restrito) embora com um grau de interacção menos frequente e de menor intimidade. Tal como os amigos escolares íntimos, estes amigos ocasionais são também na sua maioria do mesmo género (cf. Adler e Adler, 1998).

As crianças não mantêm, de forma homogénea, a mesma quantidade de amigos. As mais novas dizem ter, regra geral, apenas um ou dois amigos íntimos; as mais velhas afirmam ter um maior número de amigos que consideram íntimos. Essa diferença de quantidade poderá estar relacionada com: o facto de os grupos de crianças populares ser em maior número do que os das crianças não populares; o facto do tamanho dos grupos variar conforme a idade das crianças (à medida que crescem estas fazem mais amigos os quais ingressam no seu grupo) e ainda o facto de os grupos dos rapazes serem maiores do que o das raparigas (cf. Adler e Adler, 1998).

Rubin (1998) refere que aos três, quatro anos de idade, as crianças começam a assumir papéis diferentes dentro do seu grupo de pares, embora se trate de papéis pouco estruturados e formais. No entanto, partimos da constatação de que as crianças pertencentes ao mesmo grupo de pares, tendem a ser semelhantes nas características e competências relacionadas com as actividades que desenvolvem em conjunto. Desta forma, ao tentarem imitar as habilidades dos seus pares, fazem-no intencionalmente para, assim, conseguirem entrar no grupo, ganhando desta forma a aprovação do líder (cf. Rubin, 1980, 1998).

Corsaro (1985), quando realizou estudos em algumas salas de Jardins-de-infância, afirmou não ter observado nenhuma hierarquia evidente. No entanto, sabemos que umas crianças são preferidas às outras; umas exercem mais influência, outras são como que “invisíveis” e por isso menos aceites.

Os níveis de aceitação das crianças podem estar relacionados com factores individuais. De entre eles destacamos os atributos pessoais - capacidade física e aspecto exterior; os comportamentos característicos - relacionados com a personalidade, e o processamento de informação social - de carácter consciente (cf Ramsey 1991). Daqui resultam distintas formas de

interpretar e reagir perante situações iguais, que são também diferenciadas, sendo que estas diferenças surtem efeitos distintos nas interacções sociais.

Gottman et al (cf. Rubin, 1980), numa investigação realizada com crianças dos seis aos dez anos, concluíram que as crianças que conheciam mais estratégias de inserção nos grupos eram, em simultâneo, as crianças mais populares. São, portanto, crianças que sabem variar entre uma postura mais passiva de observação, para uma postura mais activa; não são dependentes dos adultos/professores embora cumpram as regras sugeridas por eles; não pedem ajuda para a realização de tarefas, nem para a resolução de problemas/conflitos porque, o recurso ao adulto não é bem visto pelos seus pares, uma vez que para eles demonstra ausência de competências ou recursos emocionais (cf. Rubin, 1980).

De acordo com Corsaro (1997), o conhecimento que as crianças possuem da posição social é influenciado pela sua concepção de estatuto, que pode ser definido por popularidade e prestígio.

Esta relação entre os actores sociais e o poder simbólico, torna os campos sociais, campos de forças onde as crianças que possuem mais capital simbólico, estarão mais aptas a saírem vencedoras. Bourdieu designou esta relação por “violência simbólica” uma vez que a cultura dominante é imposta aos dominados (cf. Bourdieu, 2001). Neste sentido, esta imposição não só é dissimulada como é tida como legítima e, portanto, a cultura dominante é interiorizada pelo dominado, que a considera natural e inevitável. Para este autor o poder simbólico surge, então, como o único poder capaz de impor significações, afirmando-se como instrumento de reprodução da ordem estabelecida.

A falta de competências linguísticas parece ser, na opinião de Rubin (1980), uma característica associada à rejeição de algumas crianças. Podem sê-lo também, pela raça, pela cultura ou pela classe social de que fazem parte. Já as crianças controversas, segundo Ramsey, não passam despercebidas e têm impacto na vida social, sendo, no entanto, consideradas como populares por uns e contestadas por outros: sobre elas não há uma opinião consensual.

Apesar de serem bem-dispostas e alegres, com bom nível de actividade e criatividade, utilizam muitas vezes, a agressão e a provocação para liderar os seus pares. Desta forma, têm comportamentos contraditórios e portanto estão menos tempo em actividades cooperativas em comparação com as crianças populares. Ao contrário das crianças controversas, as crianças negligenciadas, não têm impacto na vida social, não sendo vistas de forma negativa nem de forma positiva. Para tentarem entrar no grupo usam como estratégia a espera e nem sempre é rejeitada a sua entrada no grupo (cf. Ramsey, 1991)

Para Rubin, as crianças do pré-escolar que conseguem fazer muitos amigos, têm muitas competências sociais, como seja: competência para conseguir entrar nas actividades de grupo, competência para aprovar e encorajar os colegas e também competência para ser sensível. São, no seu entender, competências subtis e difíceis de aprender (cf. Rubin, 1980).

4.1 – Amizade e género na infância

Na perspectiva de Ferreira *“As redes de amizade podem ser vistas como importantes contributos para o processo de reprodução cultural dentro do grupo, porque é com outras crianças que se brinca, conversa, trocam ideias, se constrói e se expande a sua cultura”* (2004:194).

Há alguns autores que defendem que a amizade entre crianças está fortemente separada pelo género. Enquanto os meninos tendem a ver o grupo como uma entidade colectiva, enfatizando a lealdade e a solidariedade, as meninas vêem o grupo como uma rede de amizades de pessoas íntimas (cf. Rubin, 1980).

Meninos e meninas crescem com padrões diferentes de comportamento e aprendem diferentes modelos de relações sociais (cf. Rubin, 1980). Portanto,

não vivem as amizades da mesma forma e nem todas as crianças estabelecem, o mesmo tipo de relações de amizade.

No Jardim-de-infância verifica-se um grau considerável de separação em função de género, principalmente nas actividades espontâneas das crianças. Esta divisão parece ser influenciada por questões biológicas, uma vez que há uma maior compatibilidade de características dentro do mesmo género. Esta divisão conta também, com o reforço dos pais das crianças, que acabam por considerar mais adequados alguns estereótipos de género (cf. Rubin, 1980).

Desta forma as crianças adoptam as suas identidades de género precocemente, mas isto não significa que saibam, exactamente, o que conta como concepções, valores ou comportamentos de género considerados como adequados ou tenham uma noção clara desse seu posicionamento, nem que este seja igual para todas elas (cf. Ferreira, 2002, 2004). Esta aprendizagem inicia-se na família e continua na relação com a sociedade mais vasta e com o grupo de pares, em particular. Aceita-se a posição que afirma que meninos e meninas sofrem uma socialização diferenciada por sexo, classe social ou etnia.

Meninos e meninas quando chegam ao Jardim de Infância já têm, portanto, a marca de um género, não apenas de um sexo, marca essa que se constrói na acção concreta de cada criança, nas condições sociais (estruturais e simbólicas) que produzem as possibilidades e os constrangimentos da sua constituição. As crianças tendem a reproduzir o mundo dos adultos, com as suas dicotomias, as suas representações, as suas assimetrias, os seus estereótipos, isto é, tendem a reproduzir as ordens sociais adultas, a usar os princípios dominantes de classificação desse mundo, de acordo com o lugar que têm na ordem social do seu grupo de pares, mas fazem-no sempre de maneira activa na construção e manutenção das suas identidades de género, quer assumindo posturas de resistência, quer divulgando de forma vigorosa os estereótipos, tanto nos seus limites, como nas suas possibilidades (cf. Ferreira, 2004).

As crianças estão sujeitas e são permeáveis às representações hegemónicas de género e de relações entre os géneros, a se confrontarem com artefactos, acções, imagens que de alguma forma legitimam e propagandeiam estereótipos; tal não significa que os incorporem passivamente, já que *“os modos possíveis de ser como as crianças constroem e assumem o género, não decorrem de uma inerência biológica concreta, nem de uma inerência social abstracta mas, porque se confrontam e jogam em acções situadas, são múltiplos, complexos e contraditórios, fluidos e dinâmicos”* (Ferreira, 2004:261)

Seguindo a linha de pensamento de Rubin, as actividades das crianças com o sexo oposto, exporiam as crianças a uma mais vasta gama de comportamentos, competências, gostos e actividades que lhe permitiria uma avaliação mais real das especificidades das relações intra e inter-género.

Os meninos são mais competitivos que as meninas e tendem a interagir em grupos maiores, sempre com outras crianças com a mesma idade que a sua e têm um tipo de jogo de carácter físico. Quando não estão a jogar ou praticar desporto interagem numa posição de competição, pelo que as hierarquias são inconstantes (Goodwin, 1980 cit Thorne, 1986).

As crianças crescem com diferentes padrões de comportamento e aprendem diferentes modelos de relações sociais (cf. Rubin, 1980). Os meninos precisam do apoio do grupo para quebrar as regras da sociedade. As meninas sentem-se mais confiantes quando estão unicamente com a melhor amiga, daí as amizades dos rapazes tenderem a ser menos íntimas e expressivas do que a das meninas (cf. Rubin, 1980).

Nos grupos dos meninos verifica-se maior preocupação com as hierarquias, eles são menos sensíveis e menos íntimos, pelo contrário as meninas são mais íntimas e ciumentas. Estas diferenças podem estar relacionadas com o facto das brincadeiras dos dois géneros serem diferentes: - o brincar às casinhas é uma brincadeira que exige maior cooperação, mais cumplicidade e realiza-se com menos crianças; os jogos colectivos realizam-se em grupos maiores e prevêem maior cooperação (cf. Rubin, 1980).

Por vezes meninos e meninas interagem de forma confortável, ou seja, em situações ou tarefas que requeiram cooperação; quando as equipas de trabalho são formadas pelos professores; quando se organizam em função dos seus interesses. De referir que estes grupos são geralmente formados, por crianças em locais com menos gente, como são exemplo os bairros, e de forma imposta nas escolas, por professores para se realizarem trabalhos de grupo ou até mesmo na formação de equipas de jogos ou de trabalho (cf. Thorne, 1986).

“Para brincar...brincar...brincar muito...brincar sempre” (Bea, 4 anos)
As Representações e as Práticas das Crianças sobre a Amizade

Capítulo III

ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS

1 - “Ser amigo é ... brincar comigo ... ajudar ... a fazer desenhos ... emprestar-me coisas...” - Concepções sobre a amizade.

- “A amizade é ser amigo dos outros”
- “ Com os amigos brinca-se ... falamos, fazemos jogos bonitos ... e também passeamos com eles” (Diogo)
- “ E às vezes podemos dar prendas, aos amigos” (Tomás)
- “ Ter amigos é bom porque, com os amigos ficamos mesmo muito contentes e faz-se coisas, muito engraçadas” (Didi)
- “O Tomás deu um estaladão ao meu irmão Gonçalo (...) o Gonçalo disse e a minha mãe disse que ele não é amigo dele... os amigos não batem, pois não professora?” (Cândida)
- “Pois não. Os amigos só brincam” (Catarina)

(Excerto do registo nº13 de 06 de Fevereiro, 2008)

A amizade entre as crianças é encarada por elas de forma séria. O Jardim-de-infância enquanto espaço propiciador de múltiplas interações permite que as crianças experienciem experiências diversificadas no que diz respeito às relações de amizade. Aqui, elas criam e recriam novas formas de ser e estar com os seus pares. Relacionam-se mais com uns do que com outros, preferem uns para certas actividades e outros para outras. Tentam encontrar pontos em comum (empatia, afinidades) com os seus pares e conseguem-no, nomeadamente, na importância simbólica que atribuem aos seus pares e àquilo que fazem com eles. Desta forma, vivenciam diferentes experiências, partilham informações, brinquedos ... formando grupos de amigos que, por vezes, condicionam a entrada de novos elementos.

Portanto, para as crianças, a amizade é um valor fundamental, o qual se reconhece que nem sempre é fácil de alcançar. São muitas as vezes, que as ouvimos dizer *“professora ela não é mais minha amiga”*; *“ ... a Mariana diz que agora não é minha amiga”*; *“A Maria, a Maria agora já não quer brincar comigo...não gota de mim, professora”*.

Ramsey (1991) analisou os conceitos de amizade em crianças do pré-escolar e verificou que, nas crianças mais pequenas, a amizade é definida pela situação presente em que esta se encontra. Assim, a amizade está

dependente, nestas idades, da disponibilidade e da proximidade dos companheiros de brincadeira na sala. Neste sentido, a amizade passa mais pela oportunidade, do que pela selecção de características específicas da criança de quem se é amigo.

Como afirma Harris (1996), a emoção implica, para a criança, uma relação directa com a experiência que obteve dessa mesma emoção. Daí, ser difícil para as crianças abstrair o conceito da emoção, falar sobre ele, sem o relacionar de forma óbvia com as experiências que obteve dessa emoção.

Como já referimos, a definição de amizade e da sua importância, por parte das crianças, varia dependendo da idade das crianças e de igual modo, das experiências que tiveram com o seu grupo de pares. As crianças sentem e exprimem a necessidade de criar laços afectivos com os seus pares.

Na nossa investigação as concepções sobre a amizade foram obtidas através de entrevista/conversa em grande grupo, realizadas quase sempre, durante a exploração de uma história, uma imagem ou através da realização de trabalhos gráficos por nos parecer que nestas situações as crianças se encontram mais receptivas e disponíveis para falarem abertamente sobre o que pensam. Neste sentido, poderemos considerar esta recolha de informações, como uma entrevista uma vez que houve uma condução intencional do diálogo, no sentido de obter a opinião das crianças sobre o tema.

Estas entrevistas/conversas foram gravadas com o conhecimento das crianças (embora o fizéssemos de forma despercebida para as respostas fluírem de forma natural). Também se fizeram algumas entrevistas individuais no sentido de haver outros momentos de recolha de informação, onde fosse possível privilegiar o contributo individual sem interferência das opiniões das outras crianças. Tendo sido privilegiada a espontaneidade e fluidez do discurso das crianças, as suas concepções não se limitaram apenas a uma resposta. Por este motivo se verifica que o número de respostas obtidas não corresponde de modo algum ao número de crianças entrevistadas. Como é óbvio, esta

recolha, foi realizada em diferentes dias e diferentes situações de trabalho como é exemplo o “Dia da Amizade” (em substituição do dia dos namorados, como já vem sendo habitual), no qual as crianças montaram no placard uma gigantesca árvore da amizade.



Figura 2 - Árvore da amizade: ser amigo é...

Numa primeira fase, escutando e observando as vozes das crianças, recolhemos os seus discursos, para percebermos o significado do conceito de amizade para as crianças. Assim, este parece ser um conceito dependente duma diversidade de aspectos, nomeadamente:

1.1 – Amizade é brincadeira

- “Brincar”, quando as crianças referenciam actividades de diversão.

- “ Brincar”
- “ É fazer jogos”
- “Jogar à bola”
- “ Andar de bicicleta comigo”
- “ É brincar comigo”

“...brincam muito comigo e conversam muito comigo”
“...é brincar comigo ... é jogar e brincar”
“É, um amigo...também podemos jogar e a fazer de conta que somos irmãos e o pai e a mãe morreu...”
“... Que joga...que vai ás nossas casas”
“ (...) e brincar”
“Fazer desenhos”
“É brincar comigo”
“É brincar muito comigo”

Feita uma análise da frequência de respostas, verificamos uma maior incidência de referência ao brincar (13 referências).

Brincar é, claramente, a actividade mais comum que estas crianças realizam com os amigos. Para elas, a amizade está relacionada com o jogo e o brincar físico momentâneo. Neste sentido a amizade é vivida e vista como interacção no jogo (cf. Rubin, 1980; Corsaro, 1985; Ramsey, 1991).

1.2 – Amizade é ajuda

- “Ajudar”, quando as crianças referenciam auxiliar os colegas na realização de determinadas actividades.

“Ajudar a fazer jogos”
“Ajudar a fazer desenhos”
“Ajudar a ficar contente”
“Ajudar a tirar a bata”
“Ajudar os pequenos”
“Ensinar a fazer casinhas”
“Ensinar a dançar”
“Ensinar a comer (na cantina)”

A referência (8) ao “ajudar” é neste grupo, significativa percebendo-se um sentimento de cooperação “Ajudar a fazer jogos”; “Ajudar os pequenos” que nos leva a concluir que as crianças (algumas), já conseguem perceber o outro como ser emocional e não apenas como ser exclusivamente físico, revelando uma progressão na sua aprendizagem social (cf. Rubin, 1980).

1.3 – Amizade é afectividade

- “Gostar”, quando as crianças referenciam sentimentos e gestos de afectividade e carinho para com outras crianças.

“Gostar de mim e eu dele”
“Gostar dos amigos”
“ Dizer que estou bonita”
“ Sorrir”
“Dar-me alegria”
“Fazer-me rir”
“Dar mimos”
“Dizer olá”
“Dar beijinhos”
“ Dar a mão lá fora”

A amizade pressupõe a existência de amigos mas, também, a reciprocidade do sentimento “gostar de mim e eu dele” A referência ao “gostar” do outro, apenas se manifesta duas vezes “ gostar de mim e eu dele”; “ gostar dos amigos”.

1.4 – Amizade é Partilha

- “Partilhar”, quando as crianças referenciam o acto de “emprestar” ou “dar” algo aos colegas.

“ Emprestar brinquedo (...)”
“ Emprestar as cores”
“ Emprestar o baton e o verniz”
“Dar rebuçados...aos amigos”
“Dar chocolates”
“ Dar uma flor “
“Dar uma prenda (a um amigo) ”

A referência ao “partilhar” (7 referências) “*Emprestar o baton e o verniz*”; “*Dar rebuçados...aos amigos*” também se manifesta de forma significativa. Pensamos que este sentimento poderá ser reforçado por práticas que alguns adultos que acompanham as crianças na sala desencadeiam, nomeadamente quando os “deveres” de um amigo são referenciados, muitas vezes, pelo adulto

aquando a resolução de um conflito.

1.5 – Amizade é ausência de maldade

- “Ausência de maldade”, quando as crianças referenciam atitudes que não se devem ter com os outros.

“Não lutar “
“ Não bater”
“ Não riscar o desenho dos outros”
“ E nunca bater, nunca bater nos amigos”

Embora de forma pouco significativa, as crianças fazem referência (4), à “ausência de maldade” (a coisas que não se devem fazer a um amigo) “ E nunca bater, nunca bater nos amigos”; “Não riscar o desenho dos outros”. Parece-nos que tal se deve ao facto de que quando se estabeleceram/acordaram regras na sala de actividades, tenha havido o cuidado de as associar ao bom funcionamento do grupo, às acções que se estabelecem num mesmo espaço e tempo, e, por consequência, às interacções sociais, o que de certa forma contribui para as concepções individuais e as respostas que nos são dadas por algumas crianças. Atendendo a que estas informações foram recolhidas no Jardim-de-infância, há uma tendência para as crianças responderem de forma que pensam ser a esperada. A reforçar esta tendência, temos que uma das regras da sala é de serem todos amigos.

Em síntese

Em síntese, podemos afirmar que a amizade implica para as crianças, um processo relacional com as outras crianças ou seja, a amizade não é algo que se experiencia isoladamente. Neste sentido, ela vive-se com outros amigos, neste caso com outras crianças: *“É brincar comigo”; “É ser amigo dos amigos”; “Dar rebuçados ... aos amigos”; “Gostar de mim e eu dele”; “Emprestar o baton e o verniz”; “Não bater”*.

Em diferentes grupos de crianças podemos encontrar formas distintas de definição do sentimento de amizade, assim como formas diferentes da sua manifestação: é *“brincar”*; *“ajudar”*; *“partilhar”*; *“gostar do outro”* e *“ausência de maldade”*. Neste sentido, a amizade entre as crianças é entendida por elas como um fenómeno complexo, dependente de uma diversidade de aspectos que lhe atribuem contornos distintos e não homogéneos.

Durante o nosso estudo foi possível, observar que existiam sempre grupos de amizade onde, por vezes, era difícil entrarem outros elementos, como podemos constatar no seguinte excerto:

“As crianças encontravam-se em actividades livres.

Os meninos brincavam na área de construções e da garagem.

Na área do “quarto”, a Inês P, a Catarina, a Mariana, a Cândida e a Didi estavam radiantes com as pinturas trazidas pela Mariana e pintavam olhos e lábios frente ao espelho.

Ajudavam-se umas às outras dando opiniões e passando as pinturas umas às outras. Estavam encantadas e vinham mostrar-me o seu novo visual.

A Inês O também se queria pintar e tentou uma entrada no grupo. Não foi aceite, não a afastaram mas também não lhe emprestaram as pinturas. A Mariana não deixou “tu não” e tirou-lhe o baton que a Cândida lhe passara.

A Inês O ficou cabisbaixa sentou-se na cama a contemplar as colegas. Alguns minutos depois a Cândida pegou em duas bolsas e deu-lhe uma ... e foram ao “Macdonald’s”.

(Registo de observação nº3 de 12 de Dezembro de 2008)

Sendo a amizade um valor fundamental para as crianças, reconhece-se que nem sempre é fácil de alcançar. Como apontou Corsaro, num estudo realizado acerca da amizade entre crianças em idade pré-escolar, elas começam a perceber que a interacção com os seus pares é frágil e que a sua aceitação no grupo nem sempre é fácil (Corsaro, 1997).

2 - “Eles ... nós brincamos muito ... sempre ...brincam comigo e gostam de mim”; - **Características que as crianças preferem nos amigos**

Como verificamos, a amizade proporciona às crianças meios de diversão, fontes de feedback, sentimentos de pertença e, também, estruturas para a fundação da sua própria identidade.

Nas concepções de amizade e dos amigos, as crianças distinguem diferentes tipos de amigos, revelando diferentes graus de intensidade e de intimidade nas relações que estabelecem.

Os amigos são aqueles com quem brincam, com quem conversam e também com quem se divertem.

Ao escutarmos as crianças expressarem as suas vivências, pensamentos e sentimentos, ouvimo-las referirem com intensidade a necessidade de “um outro” para fazer com ela. Portanto, as crianças precisam sempre de um parceiro para interagirem. Neste sentido e porque referem sempre “um outro” nos seus conceitos de amizade, achamos pertinente obter com elas dados sobre o que gostam mais nos amigos.

Para a recolha das características que as crianças privilegiam nos amigos, leu-se ao grupo um pequeno poema¹ que serviu como meio de introdução ao diálogo pretendido. O registo do diálogo com as crianças foi feito numa folha de papel.²

¹ Ver anexo nº 38.

² Não foram gravados os diálogos porque, por esquecimento, as crianças deixaram no dia anterior o gravador ligado e no momento em que foi preciso estava sem pilhas.

Perante este facto sugeri às crianças adiar esta recolha de informação para a parte da tarde o que não aceitaram e como alternativa sugeriram:

«Não faz mal, professora, tu escreves muito depressa numa folha de nós desenharmos» (Catarina)

«As outras vezes fazes isso, num fazes? Quando não és investigadora às vezes tu escreves na folha as histórias que nós dizemos. Não é meninos?» (Maria).

Este grupo está muito familiarizado com o registo em papel, de histórias que inventam ou recontam com a ajuda da educadora.

2.1- “A Mariana é simpática ...e bonita”

- Características que as meninas preferem nos amigos.

As características que as meninas referenciam preferir nos amigos dependem duma diversidade de aspectos de carácter lúdico (brincar), emocional (gostar/deixar) e de afinidade (semelhança).

Feita a leitura das respostas às características que as meninas preferem nos amigos, verificamos maior número de referências (8) ao “brincar” como característica preferida.

Denota-se, portanto, uma relação estreita entre a amizade e a ludicidade.

“Eles brincam comigo”(Francisca)

“A Mariana e a Cândida deixam-me brincar com a bolsa delas, o baton, as pinturas e”
(Catarina)

“Deixa-me pensar...eu gosto das minhas amigas porque brincam muito, muito comigo” (Maria)

“As minhas amigas deixam-me brincar com elas gostam dos meus desenhos e dizem a Catarina faz desenhos espectaculares” (Catarina)

“Gosto de brincar” (Catarina)

“Gosto de brincar com elas aqui e lá fora e quando vamos à quinta” (Bea)

“Gosto de brincar com os amigos que são meus amigos” (Cândida)

“Eles deixam-me brincar ... brinco muito” (Raquel)

“Gosto de brincar com eles” (Francisca)

“...Gosto de brincar com todos mas mais, com os meus amigos porque são amigos” (Diana)

“De fazermos danças ... eeee cantar e brincar com os jogos... fazer puzzles “; (Inês O.)

Verificamos, também de forma significativa, a referência (6) ao “gostam de mim” e “deixam-me brincar” como características de preferência nos amigos o que revela, uma ideia de dependência da criança relativamente aqueles que considera amigos.

“São meus amigos ... gostam de mim” (Inês P.)

“Um amigo gosta de mim...e eu dele” (Catarina)

“Eu gosto dos meus amigos todos, todos porque eles gostam de mim e assim temos muita alegria” (Catarina)

“Eles deixam-me brincar ... brinco muito” (Raquel)

“A Mariana e a Cândida deixam-me brincar com a bolsa delas, o baton , as pinturas e” (Catarina)

“As minhas amigas deixam-me brincar com elas gostam dos meus desenhos e dizem a Catarina faz desenhos espetaculares” (Catarina)

De apontar duas referências às características de “afinidade” em termos de gostos

“ A Mariana tem roupa cor-de-rosa como eu... eu tenho muita também” (Francisca)

“ Elas têm roupa como eu, a Mariana” (Maria)

De referir também outras duas referências a características de personalidade

“O que eu mais gosto nas minhas amigas é elas serem simpáticas”(Bea)

“ A Mariana é simpática ...e bonita” (Catarina)

Uma criança refere como característica o ser protagonista na relação de amizade

“Eles fazem o que eu gosto...o que eu quero” (Mariana)

Em síntese, podemos afirmar que as características que as meninas preferem nos amigos revelam, principalmente, uma relação estreita entre a amizade e a ludicidade assim como uma ideia de dependência das crianças relativamente àqueles que considera amigos. As características de personalidade e de afinidade também são apontadas mas apenas por quatro crianças.

2.2 – “Brincar ... fazer jogos no chão”

- Características que os meninos preferem nos amigos.

As características que os meninos referem preferir nos amigos dependem duma diversidade de aspectos como “brincar”, “gostar” e “emprestar”.

Feita a leitura das respostas às características que os meninos preferem nos amigos, verificamos maior número de referências (12) ao “brincar” como característica preferida. Observa-se (como aconteceu com as respostas das meninas), uma relação estreita entre a amizade e a ludicidade.

- “ Jogar à bola” (Duarte)
- “ eu gosto mais que eles ... fazem comigo torres muito grandes”(Duarte)
- “ Brincam sempre muito comigo” (Duarte)
- “ Brincar” (Daniel)
- “ Eles brincam comigo...eu com eles fazemos jogos e, e corremos” (Daniel)
- “Gosto que brinquem comigo” (Diogo S)
- “ eles ouvem-me quando estou triste e põem-me a rir, brincam comigo e eu fico alegre outra vez e, emprestam-me bonequinhos” (Filipe S)
- “Gostam de mim, os meus amigos gostam de mim e eu gosto que eles queiram brincar comigo”(Filipe R)
- “ Eles emprestam-me carrinhos, coisas...gostam de mim” (Hugo)
- “...lutam comigo brincam” (J.Pedro)
- “ Eu empresto os meus carros para eles brincarem ... eu brinco com os deles” (Pedro G)
- “ De brincar e jogar” (Tomás)
- “ Eles brincam comigo e num batem, o Miguel bate...” (Paulinho)
- “Emprestam a mim brinquedos de casa ... eu ponho às cavalitas neles...brincamos” (Diogo C)
- “ Brincar ... fazer jogos no chão” (Simão)
- “ Gosto de brincar aqui com eles e na areia” (Luís)

Verificamos também, de forma significativa, referência (5) ao “gostar” como características de preferência nos amigos o que deixa transparecer, a ideia de dependência da criança relativamente àqueles que considera amigos.

- “Gostam de mim, os meus amigos gostam de mim e eu gosto que eles queiram brincar comigo” (Filipe R)
- “...gostam de mim” (Hugo)
- “ Gosto deeee, gostam de mim” (Paulinho)
- “Não sei...olha gosto deles” (Luís)
- “ Gosto deles ... o Diogo é sempre meu amigo” (J.Pedro)

Quatro meninos fazem referência ao “emprestar” como característica de preferência nos amigos:

- “ Eles emprestam-me carrinhos, coisas...gostam de mim” (Hugo)
- “Emprestam a mim brinquedos de casa ... eu ponho às cavalitas neles...brincamos” (Diogo C)
- “ Eu empresto os meus carros para eles brincarem ... eu brinco com os deles” (Pedro G)
- “ (...)emprestam-me bonequinhos” (Filipe S)

De referir que um menino refere o “ajudar” como característica de preferência nos amigos

“ Que ajudem-me a fazer jogos”(Filipe S)

Podemos, então, em síntese afirmar que as características que os meninos preferem nos amigos revelam, sobretudo, uma relação estreita entre a amizade e a ludicidade. Prevalece, também, uma ideia de dependência das crianças relativamente àqueles que consideram amigos. Alguns meninos (4) apontam o facto de os colegas “emprestar” brinquedos como, característica de preferência nos amigos.

2.3 – “Eles brincam comigo...eu com eles fazemos jogos e, e corremos”; “Eles emprestam-me carrinhos, coisas...”

- Análise comparativa das características que as crianças preferem nos amigos

Se compararmos as respostas que emergiram do discurso dos dois grupos, podemos verificar que tanto as meninas, como os meninos, referem o “brincar” como aquilo que gostam/preferem mais nos amigos.

Nos discursos dos meninos não foi visível a preferência de género, uma vez que fazem referência a “eles” no geral. O mesmo não se verifica no discurso das meninas, sendo que oito meninas fazem referência a “amigas” ou a “elas” e doze meninas referem-se aos amigos como “eles,” não especificando se se referem a meninas ou meninos.

A brincadeira é, sem dúvida, central na construção de relações de amizade entre crianças. Esta referência ao “brincar” por todas as crianças, está relacionada com o facto de os grupos de brincar terem padrões de comportamento idênticos, o que faz com que a criança se identifique com as características dos pares com quem brinca, assim como, com o prazer que o

brincar lhes proporciona nesta idade. (cf. Rubin, 1980).

Também se verifica uma referência significativa aos sentimentos, “Gosto”; “Gostam”. Quer os meninos, quer as meninas fazem referência ao “gostar” dos amigos, não se verificando diferenças entre géneros. Depreende-se então que o “gostar” tem, também, uma importância significativa para as crianças.

Denota-se, igualmente, uma referência aos “bens” – brinquedos - dos colegas. Esta referência é quase exclusiva dos rapazes (4 referências para uma das meninas). É importante frisar, que fazem sempre menção à acção “emprestar” para brincarem e desta forma interagirem com os seus pares: *“Eles emprestam-me carrinhos, coisas...”*; *“Emprestam a mim brinquedos de casa...”*.

Apenas as meninas fazem referência às características físicas das amigas: *“é bonita”* e de personalidade: *“são simpáticas”*. Este facto não nos surpreende se considerarmos que somente as meninas fazem referência às dimensões estéticas, nomeadamente à roupa das outras meninas. São elas quem se preocupa mais com a aparência física, como nos foi possível observar várias vezes, durante este estudo, nomeadamente, no cantinho do cabeleireiro, a fazerem penteados e a pintarem-se e na arca das trapalhadas a vestirem-se com diferentes roupas e acessórios. Estes episódios nunca foram observados com os rapazes.

De referir que, em ambos os géneros, se faz pelo menos uma vez referência ao comportamento dos colegas: *“num batem”*, *“nem empurram”* são características que as crianças identificam como pertinentes e importantes numa relação de amizade.

3 - “Os amigos...gosto deles e de ficar com eles...a brincar”

- Actividades que as crianças gostam de fazer com os amigos.

Depois de percebermos as características que as crianças privilegiam quando escolhem os seus amigos quisemos saber o que gostam mais de fazer com eles.

Há um aspecto curioso que destacamos de imediato. As respostas recolhidas relacionam-se somente com actividades específicas que as crianças realizam no jardim-de-infância. Parece-nos que este aspecto deverá ser analisado atendendo à influência do meio, quer no comportamento dos sujeitos, quer nas representações que esses mesmos sujeitos produzem acerca da realidade social. Estas crianças estão inseridas em contexto educativo, que funciona como uma unidade de cultura, onde interagem, estabelecendo valores e sistemas simbólicos (cf. Sarmento, 2002). Atendendo a que permanecem imenso tempo no Jardim, este é o contexto que mais vivenciam e, portanto, que mais referenciam sendo um espaço onde interagem com os amigos.

Com as respostas obtidas, elaboramos a seguinte tabela.

Tabela 4 – Actividades preferidas pelas crianças, de acordo com o género

	Brincar	Jogar	Desenhar	Colagem/ plasticina	Fazer fichas	Cantar
Meninas (n=9)	9	4	2	1	1	1
Meninos (n=13)	13	8	1	1		
Total	22	12	3	2	1	1

Mais uma vez, depois de analisarmos a tabela representada, concluímos que o “brincar” é de todas as actividades a mais referenciada (22 referências) pelos dois géneros. Todas as crianças referem esta actividade, seguida pelo

“jogar” com 12 referências. De referir que neste ponto, três meninos especificam este jogar como sendo o “jogar à bola”. Estes dados, corroboram a análise feita no ponto dois, em que, o que as crianças preferiam nos amigos eram igualmente a acção “brincar”.

A pouca referência ao desenhar (3 crianças), à colagem/plasticina (2 crianças) e ao cantar (1 criança), compreende-se pelo facto de estas actividades serem de cariz individual o que pressupõe pouca interacção. De facto, as crianças privilegiam as actividades que requerem e proporcionam maior interacção com os seus pares.

4 – “Qualquer pessoa ou menino pode ser um amigo, só deve ser amigo de nós” - Quem são os meus amigos.

Pretendemos compreender, dentro das interacções sociais deste grupo de crianças, “quem são os seus amigos”, “de quem são amigos” e quem são os seus “melhores amigos”. Fizemo-lo de forma aberta e não restritiva em termos de quantidade de respostas. Conscientes da influência que a proximidade física das crianças pode exercer nos seus discursos, tivemos o cuidado de o fazer de forma individual, no fim do lanche, conforme as crianças saíam para o recreio.

Tabela 5 – Quem são os meus amigos na sala

	IP	M	C	Fr	B	Câ	R	Di	IO	Ma	Du	Da	Ds	Fs	H	F.r	Jp	P	T	Dc	Pa	S	L	R
IP+																								
M			X		X			X			X	X	x	X		X				X		x		
C		X		X	X			X		X	X													
Fr	X	X	X		X			X																
B	X	X	X	X		x		X		X														
Câ	X	X		X	X			X	X															
R*																								
D		X												X										
IO	X	X	X	X	X	x																		
Ma	X	X	X	X				X																
Du												X	x		X							x		
Da											X		x	X			X		X					
DS				X					X	X				X		X								
FS ^a																								
H											X		x						X					
FR											X	X	x	X										
JP*																								
P ^a																								
T		X		X	X			X		X	X	X	x		X		X			X	x	x		
DC								X					x						X					x
Pa													x											
S				X				X				X	x											
L												X												

+ - Não veio ao Jardim

*- Respondeu “ muito ... são todos meus amigos”

^a – Respondeu todos

Da leitura da tabela verificamos que todas as crianças dizem ter amigos e atendendo à quantidade de amigos que enumeram parece-nos ser importante para elas terem muitos amigos.

São as meninas quem referenciam maior número de amigos. A Mariana referencia ter dez amigos; a Bea sete; a Inês O, a Cândida e a Catarina seis amigos. A Francisca e a Maria afirmam ter cinco amigos cada e a Didi dois. De referenciar que a Raquel diz ter “*muitos...são todos meus amigos*”.

Apenas duas meninas, a Mariana (7) e a Didi (1) referenciam ter amigos do sexo masculino. Curiosamente, a Mariana referencia ter mais amigos rapazes, respectivamente, sete rapazes e três meninas. A Catarina indica como amigo um rapaz e cinco meninas. A Didi é a menina que enumera menos amigos – uma menina e um menino.

Em relação ao género masculino, verifica-se que os rapazes referenciam ter menos amigos do que as meninas. O Tomás é o menino que referencia ter mais amigos (13). O Daniel e o Diogo S referenciam cada cinco amigos, o

Duarte, o Filipe R, o Diogo C e o Simão afirmam ter cada um, quatro amigos. O Hugo diz ter três amigos, o Luís e o Paulinho, dizem ter apenas um amigo cada.

De referir que três meninos, o Pedro, o J Pedro e o Filipe R não nomeiam ninguém afirmando serem “todos” seus amigos.

O Tomás, o Diogo S e o Simão referenciam ter amigos meninas e meninos.

Em síntese e considerando uma análise comparativa no que diz respeito à dimensão de género, verificamos que três rapazes têm amigos dos dois sexos e só duas meninas afirmam o mesmo. As duas meninas referenciam uma, um amigo e outra, cinco amigos rapazes. Por sua vez, os rapazes referenciam um, duas meninas, outro, três e ainda outro, cinco meninas amigas. De referir no entanto, que o número de amigos referenciados, quer por meninas quer por meninos são sempre em maior número do mesmo sexo. Este facto explica-se pelo facto de os amigos serem para as crianças “figuras de identificação” (Almeida, A. 2000:22) com os mesmos gostos e pontos de interesse comuns.

4.1 - “Porque eles brincam muito comigo”

- Porque são meus amigos.

Quando tentamos perceber com as crianças porque é que determinadas crianças são amigas, é possível destacar três aspectos persistentes nos seus discursos: ou porque “brincam” com eles, ou porque “emprestam” brinquedos ou ainda porque “gostam” deles.

Em primeiro lugar, estas crianças consideram como amigas, aquelas crianças que brincam com elas.

Numa análise mais detalhada podemos perceber que a ideia dominante nos discursos das crianças parece ser a permanente referência ao “brincar”, como actividade intrínseca a uma relação de amizade.

O “brincar comigo” continua sem dúvida, a ser o factor principal para as crianças considerarem nas suas interações os seus pares como seus amigos. Das vinte e duas respostas obtidas, dezassete referem o “brincar” como razão para os colegas serem seus amigos.

- “ Porque brincam comigo, fazem piadas e eu acho piada; fazem desenho comigo, brincam comigo, fazem o que eu quero, emprestam-me os brinquedos e gostam de mim” (Mariana).
- “ Porque elas também brincam comigo quando brinca a Mariana, e jogam, trazem roupa bonita, escrevem comigo, fazem fichas, desenhos e jogam às vezes comigo na areia” (Catarina)
- “ Porque eles brincam muito comigo” (Didi)
- “Porque brincam muito comigo” (Bea)
- “ Porque elas brincam comigo, gostam de mim e também deixam fazer o que eu lhes digo...porque elas emprestam aqui brinquedos para eu brincar” (Cândida)
- “Porque me emprestam coisas...brincam comigo e fazem jogos comigo” (Inês O)
- “Porque brinca muito comigo” (Maria)
- “ Porque andam na minha escola e brincam comigo e trabalham e ajudam-me” (Filipe S)
- “ Porque eles brincam muito comigo” (Tomás)
- “ Porque todos me ajudam a fazer coisas que nós não sabemos fazer...porque brincam comigo e que nos ajudam a fazer desenhos” (Daniel)
- “ Andam sempre a brincar comigo...ficamos felizes comigo ee fazem-me mimiinhos ... e gostam de mim” (Diogo)
- “Porque brincam comigo e jogam comigo e jogam à bola comigo e gostam de mim ...simpático e emprestam-me” (Duarte)
- “Porque eles emprestam-me brinquedos e comigo...brincam comigo na areia, fazem corridas comigo...fazem plasticina...fazem desenhos e ...ajudam-me” (Filipe R)
- “ Porque sim...gostam...brincam comigo...emprestam brinquedos” (J.Pedro)
- “Porque brincam ...jogam comigo” (Hugo)
- “ Porque sim...brincam comigo” (Simão)
- “ Porque sim...porque eu digo...porque ele brinca ...eu brinco com ele” (Luís)

A segunda razão mais apontada para identificar os amigos relaciona-se com o acto de “emprestar”. Seis crianças, três meninos e três meninas, fazem referência ao “emprestar brinquedos” para considerarem os seus colegas seus amigos.

- “Porque eles emprestam-me brinquedos e comigo...brincam comigo na areia, fazem corridas comigo...fazem plasticina...fazem desenhos e ...ajudam-me” (Filipe R)
- “ Porque sim...gostam...brincam comigo...emprestam brinquedos” (J.Pedro)
- “Porque brincam comigo e jogam comigo e jogam à bola comigo e gostam de mim ...simpático e emprestam-me” (Duarte)
- “Porque me emprestam coisas...brincam comigo e fazem jogos comigo” (Inês O)
- “ Porque elas brincam comigo, gostam de mim e também deixam fazer o que eu lhes digo...porque elas emprestam aqui brinquedos para eu brincar” (Cândida)
- “ Porque brincam comigo, fazem piadas e eu acho piada; fazem desenho comigo, brincam comigo, fazem o que eu quero, emprestam-me os brinquedos e gostam de mim” (Mariana).

Um aspecto interessante, que na nossa opinião merece ser destacado, nesta dimensão, tem a ver com o facto de este motivo nunca ser apresentado como único argumento para identificar os amigos. Ele aparece sempre associado com outros aspectos.

A terceira razão com mais visibilidade nos argumentos das crianças relaciona-se com a associação entre “ser amigo” e “gostar”. Sete crianças, três meninas e quatro meninos, referem que os colegas são seus amigos por “gostar de mim”:

“ Porque sim...gostam...brincam comigo...emprestam brinquedos” (J.Pedro)
“ Porque brincam comigo, fazem piadas e eu acho piada; fazem desenho comigo, brincam comigo, fazem o que eu quero, emprestam-me os brinquedos e gostam de mim” (Mariana).
“Porque elas acham-me bonita e gostam muito de mim. Os meninos emprestam-me brinquedos e dizem que eu tenho umas fitas bonitas” (Francisca)
“Porque eles gostam muito de mim” (Raquel)
“ Porque emprestam-me brinquedos ... gostam de mim... eu gosto deles” (Pedro G)
“ Andam sempre a brincar comigo...ficamos felizes comigo ee fazem-me mimiinhos ... e gostam de mim” (Diogo)
“Porque brincam comigo e jogam comigo e jogam à bola comigo e gostam de mim ...simpático e emprestam-me” (Duarte)

Finalmente, três meninos apontam o “ajudar” a fazer coisas como referência para serem seus amigos e ainda o facto de os amigos exaltarem o aspecto físico: “Porque elas acham-me bonita e gostam muito de mim. Os meninos emprestam-me brinquedos e dizem que eu tenho umas fitas bonitas” (Francisca).

Duma análise de todos estes discursos, gostaríamos, finalmente, de frisar a seguinte ideia: Nos seus discursos as crianças referem mais que uma razão para serem seus amigos, sendo que nove referem apenas uma razão.

Quando identificam somente uma razão, essa identificação recai sobretudo para o “brincar” (sete crianças referem o “brincar”). É residual a referência a outros aspectos.

Seis crianças referem duas razões (uma o “brincar e emprestar”, duas o “brincar e ajudar”, uma “emprestar e gostar”, outra o “brincar e gostar” e outra o “brincar e roupa”).

Seis crianças referem três razões (quatro referem o “brincar/emprestar/gostar”, uma refere o “bonita/emprestar/gostar” e outra o “brincar/emprestar/ajudar”).

De salientar que uma criança considera o colega amigo “Porque é meu amigo” e outra “Porque sim”.

4.2 - “Eu gosto do Luís...fazemos lutas...a brincar” - De quem sou amigo.

Quisemos perceber com as crianças de quem é que são amigas. Percebemos que neste ponto as crianças são bastante mais cuidadosas e selectivas do que em relação a “quem são os meus amigos”.

Tabela 6 – De quem sou amigo

	I.P	M	C	Fr	B	Câ	R	D	IO	Ma	Du	Da	Ds	Fs	H	F.r	Jp	P	T	Dc	Pa	S	L	R
IP.*																								
M	X			X		X			X	X														
C		X																						
Fr*																								
B		X		X																				
Câ		X		X																				
R		X	X	X	X																			
D		X	X	X	X					X														
IO.			X	X		X																		
Ma		X																						
Du												X	X		X							X		
Da											X		X	X			X							
DS											X	X		X	X		X		X					
FS		X		X									X											
H											X		X						X					
FR											X	X	X	X										
JP											X		X					X						
PG													X				X							
T													X											
DC																								X
Pa													X											
S				X				X				X	X											
L												X												

* - Não veio ao Jardim

Da análise da tabela 6 podemos retirar algumas ideias acerca da identificação que as crianças fazem acerca daqueles de quem elas consideram ser amigas. Assim, um primeiro aspecto a referir tem a ver com o facto de haver uma discrepância em termos de género.

As meninas referem menos crianças “de quem sou amigo” do que os meninos.

Duas meninas referem cada, cinco meninas “de quem sou amigo”; uma refere quatro e outra, três; duas referem duas e uma refere apenas uma.

No que respeita aos meninos, quatro meninos referem quatro crianças “de quem sou amigo”; três meninos referem, três crianças; um refere duas e outro, seis; três meninos referem uma criança.

No caso das meninas não se verifica nenhuma referência aos meninos como “de quem são amigas”

Em relação aos meninos, verificamos que dois nomeiam meninas de quem são amigos.

Um segundo aspecto que podemos referir da análise desta tabela, tem a ver com a discrepância no número de referências de crianças “de quem são os meus amigos” e “de quem sou amigo”.

Como constatamos na tabela anterior, quando analisamos “quem são os meus amigos” as crianças referem ter muitos amigos, não se verificando agora o mesmo em relação a “de quem sou amigo”.

Verifica-se um decréscimo muito acentuado no número de referências, feito pelas meninas quando analisamos “quem são os meus amigos” em comparação com “de quem sou amigo”. Cinco meninas referem menos de metade das crianças “de quem sou amigo” do que para “quem são meus amigos”, sendo que duas referem metade das crianças.

Os rapazes são mais consistentes e, apesar de se notar um decréscimo das referências, este decréscimo é de apenas de um amigo em três crianças; dois numa e três noutra criança.

É curioso verificar que as crianças que referenciaram serem todos seus amigos, agora referenciam serem apenas amigos de quatro (Raquel) e de três (J.Pedro e Filipe S) crianças.

Igualmente curiosas são as referências do Tomás, uma vez que tendo identificado treze amigos como “quem são os meus amigos” no ponto anterior, agora, apenas identifica um “de quem sou amigo”.

Outro aspecto interessante tem a ver com as referências, quer de meninas, quer de meninos, relativamente a “quem são os meus amigos” e “de quem sou amigo”, as quais coincidem, uma vez que todos dizem ser amigos de alguns meninos, que referenciam como seus amigos na tabela anterior (5).

De referir que a Diana referenciou duas crianças suas amigas, mas considera-se, no entanto, amiga de mais três crianças.

Curiosamente o Diogo S. não referenciou ser amigo de algum menino que referenciou como seu amigo.

Em síntese podemos afirmar que as crianças consideram que têm muitos amigos na sala, mas, o mesmo não acontece com o “serem amigos de”. São mais selectivos quando se referem a “serem amigos de outros”, sendo neste ponto mais selectivas as meninas do que os rapazes.

4.3 - “Porque eles emprestam-me brinquedos ...brincam comigo” – Porque sou amigo

Tal como para a questão anterior, quisemos saber porque é que as crianças se dizem amigas dos seus pares e, mais uma vez, confirmamos que o “brincar” é central na construção das relações de amizade para ambos os géneros.

As mesmas razões apontadas para a questão “porque acho que são meus amigos”, são aqui igualmente apontadas para a questão “porque sou amigo deles”.

Assim, a categoria “brincar” continua a ser persistente nas falas das crianças, como se pode comprovar com os excertos seguintes:

“...eee gosto de brincar com elas” (Mariana)

“...porque ela brinca muito comigo... e joga jogos” (Catarina)

“ Porque eles brincam muito comigo...brincam muito comigo” (Didi)
“...e brincam comigo...”(Bea)
“...e depois elas brincam comigo” (Cândida)
“...e brinco, e brinco com elas e também gosto de cantar muito com as minhas amigas” (Inês O)
“...ela brinca comigo...” (Maria)
“ Porque elas são...jogam comigo e jogo com elas...e de fazer jogos” (Raquel)
“... Brincam comigo...” (Filipe S)
“...e brincam comigo à bola” (Pedro G)
“ Porque ele brinca...” (Tomás)
“ Porque eles andam sempre a brincar comigo ...e a jogar...” (Diogo S)
“...porque brincam comigo e jogam comigo eee brincam comigo e fazem buracos comigo...e brincam comigo” (Duarte)
“...brincam comigo” (Filipe R)
“ Brincam muito comigo...fazem jogos e brincam comigo nos legos e jogos de luta e quando jogam lá fora” (Hugo)
“...brincam comigo...” (Simão)

Esta referência encontra-se nos discursos de dezasseis crianças para as quais ser amigo é essencialmente “brincar” juntos.

Outra razão para as crianças serem amigos de outras, são o “gostar” dessas crianças ou elas deles, sem concretizar:

“ ... Gostam de mim e eu também gosto delas...também gosto delas” (Mariana).
“ Porque elas gostam de mim...” (Francisca)
“ ... E elas gostam de mim” (Cândida)
“ Gosto delas...” (Inês O)
“ Porque eu gosto muito dela ...” (Maria)
“ ... E gostam de mim” (Filipe S)
“ Porque gostam de mim” (Duarte)
“Porque sim ... gosto deles” (J. Pedro)
“ Porque sim...gosto deles...e eles de mim” (Simão)
“...e gosto deles...” (DiogoS)

Outra razão, ainda, tem a ver com a posse de artefactos dos colegas como motivo para se considerarem seus amigos. O emprestar brinquedos e a roupa que vestem exerce influência na escolha de “porque sou amigo”:

“Também traz roupa bonita...e traz brinquedos de casa...” (Catarina)
“ ... dizem que eu tenho roupa engraçada” (Francisca)
“Porque elas trazem brinquedos de casa ...andam com roupa igual á minha” (Bea)
“Porque elas trazem-me coisas, eu algumas vezes empresto a elas alguma coisa” (Cândida)
“ Porque dão-me brinquedos” (Pedro G)
“Porque eles emprestam-me brinquedos” (Filipe R)

“...têm a roupa engraçada...” (Mariana)
“...e traz brinquedos de casa...” (Catarina)
“Porque elas trazem-me coisas, eu algumas vezes empresto a elas alguma coisa, e elas são minhas amigas” (Cândida)

Finalmente, as crianças consideram os amigos a partir da afirmação de sentimentos, que vão desde o facto de que **“Somos amigos...quando uma pessoa está triste eles animam”** (Daniel), até à ideia de que são simpáticos ou simplesmente porque são amigos:

“... e elas são minhas amigas ...” (Cândida)
“Porque somos amigos ...” (Filipe S)
“Porque sim ... é meu amigo”(Paulinho)
“...e são minhas amigas” (Didi)
“... elas são minhas amiga...” (Bea)
“Porque somos amigos ...” (Filipe S)
“Porque sim ... é meu amigo”(Paulinho)

Os sentimentos que as crianças experienciam em relação a outras crianças, também são um factor de escolha de “porque sou amigo”.

Em síntese

Em síntese, podemos afirmar que as crianças afirmam-se amigas de outras crianças porque brincam com elas; pelos artefactos que os colegas vestem ou emprestam; por gostarem dos colegas e pela vivência de sentimentos.

Para além deste aspecto um outro a destacar tem a ver com o facto de nas suas respostas as crianças referirem mais que uma razão para serem amigos dos seus pares:

- Nove crianças referem duas razões (quatro crianças referem o “brincar e gostar”, as outras quatro “gostar e roupa”; “emprestar e gostar”; “brincar e amigos” e “emprestar e brincar”).

- Quatro crianças referem apenas uma (três referem o “brincar” e uma o “gostar”).

- Quatro crianças referem três razões (“brincar/emprestar/gostar”; brincar/amigos/roupa”; “brincar/roupa/emprestar” e “brincar/gostar/amigos”

De salientar, finalmente, que uma menina refere quatro razões para ser amiga dos colegas (“simpatia/roupa/ gostar/brincar”).

5 - “Porque eles andam sempre a brincar comigo ...e a jogar ...e gosto deles...e são engraçados e divertidos” – Os melhores amigos.

No sentido de caracterizar com mais detalhe e profundidade as suas relações de amizade, pedimos às crianças que desenhassem numa folha de desenho o seu “melhor amigo”. Conforme nos entregavam os desenhos, registamos numa folha o nome dos seus “melhores amigos” representado (s) no (s) desenho (s).



Desenho da Catarina



Desenho do Filipe S



Desenho da Inês P

Figura 3 – Desenhos dos “melhores amigos”

As opções de registo gráfico do “melhor amigo” foram diferenciadas. Algumas crianças realizaram tantos desenhos, quantos os seus melhores amigos. Outras crianças representaram num só desenho mais que um melhor amigo. Algumas crianças, ainda, preferiram desenhar o rosto dos seus “melhores amigos”.

A partir da análise dos desenhos e dos testemunhos das crianças sistematizamos na tabela seguinte as representações acerca dos “melhores amigos”.

Tabela 7 – Melhores amigos

	IP	M	C	Fr	B	Câ	Ra	D	IO	Ma	Du	Da	Ds	Fs	H	F.r	Jp	P	T	Dc	Pa	S	L	R
IP.		X				x			X															
M	X			X		x				X														
C		X		X																				
Fr		X	x											X										
B		X		X																				
Câ		X		X																				
Ra		X		X																				
D		X	x	X	X					X														
IO.			x	X		x																		
Ma		X																						
Du												X	X		X									
Da											X		X	X			X							
DS											X	X		X	X		X		X					
FS		X		X									X											
H											X		X						X					
FR											X	X	X	X										
JP											X		X								x			
P													X				X							
T													X											
DC		X																						X
Pa													X				X							
S				X				X				X	X											
L												X												

Se compararmos esta tabela, com a tabela “de quem sou amigo” constatamos que não há grandes diferenças. As referências que as crianças fizeram acerca “de quem sou amigo”, são praticamente as mesmas para os “melhores amigos”. De salientar que as crianças que referenciam mais “melhores amigos” (Mariana, Francisca e Diogo S) são, precisamente, as

crianças que são nomeadas mais vezes como melhores amigos (respectivamente 10,9,11 referências).

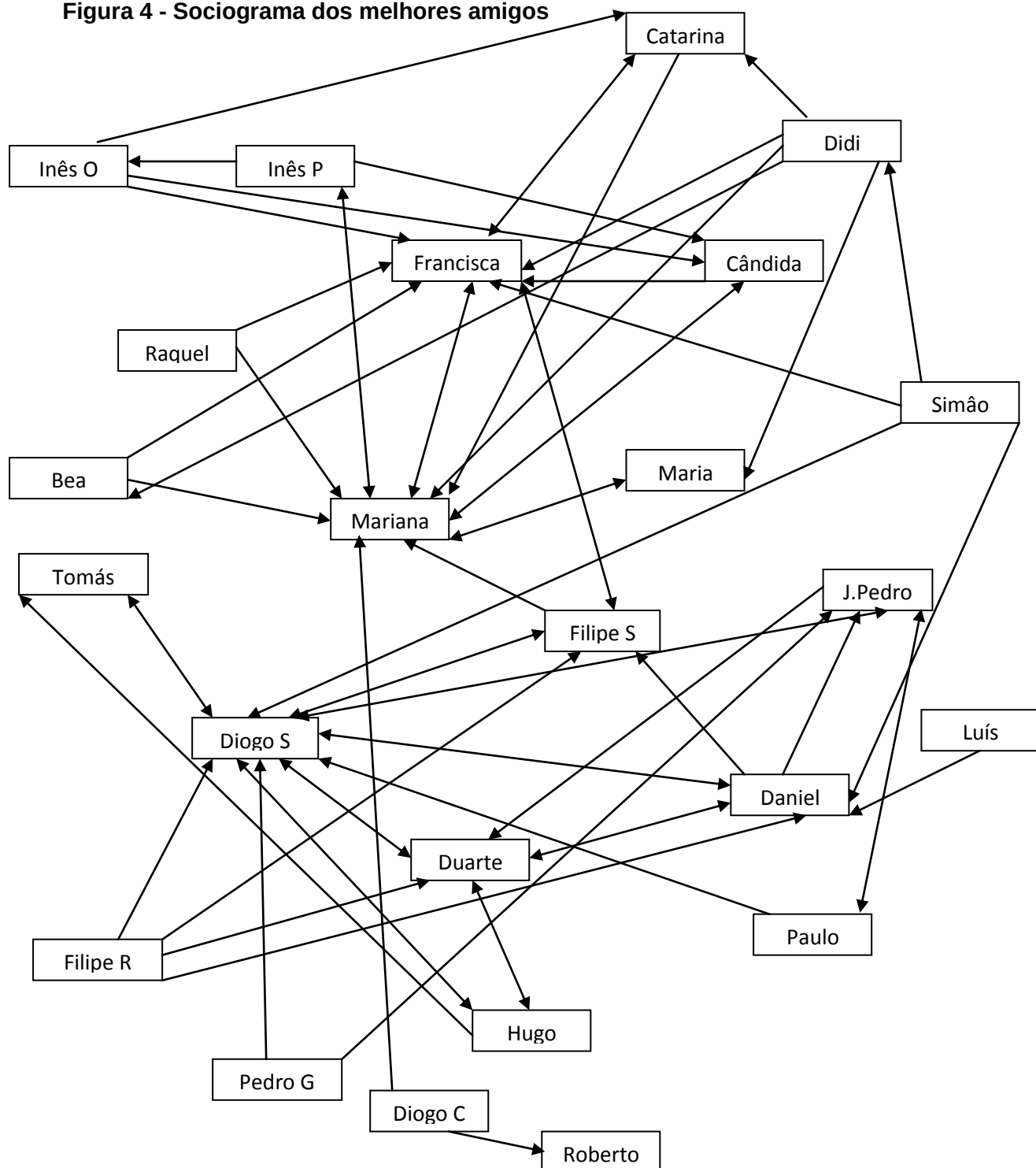
Apenas a Francisca nomeia um rapaz como melhor amigo (o Filipe S). No entanto, o mesmo não se verifica nas nomeações feitas pelo género masculino: o Filipe S refere duas meninas como melhores amigas, sendo que uma delas é sua prima; o Diogo C identifica uma menina e o Simão duas.

De referir que sete crianças não foram identificadas como melhores amigos, sendo uma do género feminino e seis do género masculino. Três dessas crianças, são crianças mais pequenas que faltam muitas vezes ao jardim e quando o frequentam tendem a isolar-se, por vezes, em actividades mais solitárias ou actividades paralelas.

De referir ainda o caso específico de uma menina, a qual é rejeitada pelos seus pares, principalmente pelas outras meninas o que se pode explicar também pelo facto dela se isolar e brincar muitas vezes só. Pelo contrário, o caso do Tomás é também específico, uma vez que apesar de revelar bastante iniciativa de interacção, reage muito de forma violenta e imprevisível, podendo ser este o motivo para não ser nomeado.

Com o intuito de melhor ilustrar as complexas redes de amizade das crianças, apresentamos de seguida o sociograma dos melhores amigos.

Figura 4 - Sociograma dos melhores amigos



Podemos observar que existe um distanciamento bastante significativo entre três crianças e o restante grupo, no que diz respeito às referências de “melhores amigos”. A Mariana, a Francisca e o Diogo S. são as crianças mais

referenciadas como “melhores amigos”, sendo a Mariana e o Diogo S. referenciados como melhores amigos por dez crianças e a Francisca por nove crianças. O Daniel e o Duarte foram considerados por cinco crianças como “melhores amigos” seguidos pelo Filipe S e o J. Pedro com quatro nomeações. A Catarina, a Cândida, a Maria, o Tomás e o Hugo são referenciadas duas vezes. Com uma referência, de um “melhor amigo” temos a Inês P, a Inês O, a Didi, a Bea, o Paulo e o Roberto. Cinco crianças não foram nomeadas como “melhores amigos” (a Raquel, o Simão, o Luís, o Diogo C, o Pedro G e o Filipe R).

Nas referências a “melhores amigos” é visível uma grande reciprocidade nas crianças mais referenciadas. Assim as crianças referenciadas como “melhores amigos” pela Mariana, Francisca, Diogo S, Duarte e Daniel, consideram-nas igualmente como seus “melhores amigos”.

No que se refere à reciprocidade entre géneros, esta verifica-se apenas em relação à Francisca e ao Filipe S.

Embora não tenha grande significado neste grupo, os melhores amigos apesar de serem, por norma, do mesmo género podem ser inter-género como é o caso da Francisca que referencia o Filipe S. como melhor amigo; o Diogo C. e o Simão que referenciam também, a Mariana e a Diana como melhores amigos.

5.1- “O melhor amigo” é o “ amigo mais fixe”?

Os dados relativos à categoria do “amigo mais fixe” da sala, foram recolhidos durante uma actividade de expressão plástica - enquanto moldavam plasticina, as crianças começaram espontaneamente a fazer corações. Pedimos-lhes, então que os oferecessem aos meninos da sala que

considerassem “fixes”. Foram muitos os corações ...³



Figura 5 - Crianças moldando os corações



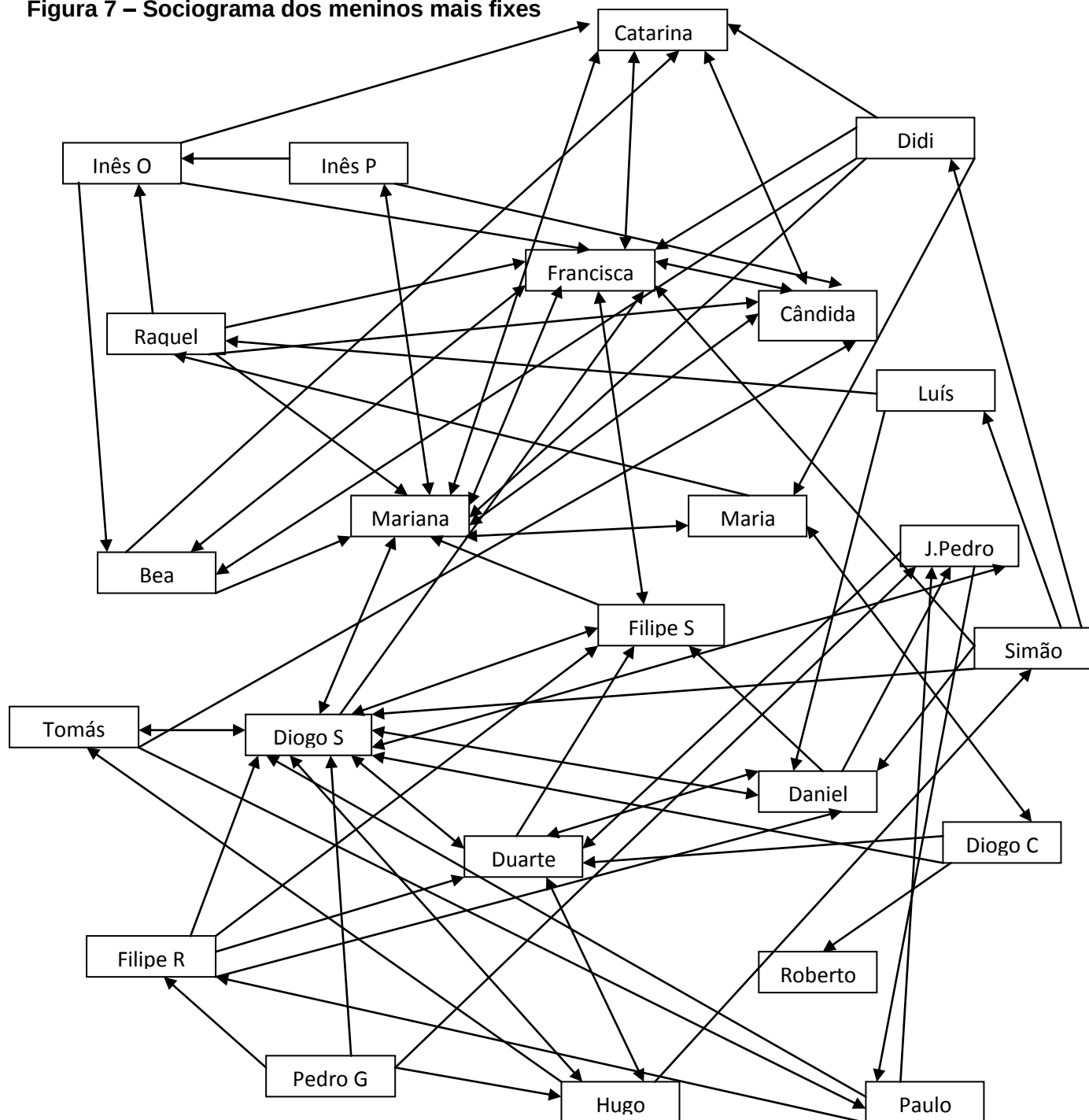
Figura 6 - Criança oferecendo o coração ao menino fixe

Registamos, num papel, o nome de quem oferecia os corações e a quem. Registamos, igualmente, as verbalizações das crianças sobre o porquê dessa escolha, tendo sempre o cuidado de o fazer de forma individual, para evitar a possibilidade das crianças serem influenciadas pelos seus pares.

Os dados recolhidos foram analisados e organizados em sociograma.

³ Importa explicar que o termo “fixe” é frequentemente utilizado pelas crianças mais pequenas quando se referem a algo ou alguém que gostam ou considerem engraçado, e com o qual se identificam num ou noutro aspecto. Constitui já um termo de gíria geracional e é muito utilizado neste grupo.

Figura 7 – Sociograma dos meninos mais fixes



Feita a leitura do sociograma verifica-se que as crianças “mais fixes” do género feminino são a Mariana, com dez corações dos quais seis são recíprocos, e a Francisca, respectivamente, com nove corações, sendo cinco de carácter recíproco. A Mariana recebeu dois corações de meninos, o Diogo

S. (sendo esta nomeação recíproca) e o Filipe S.

A Francisca foi igualmente presenteada por dois meninos, pelo seu primo (sendo recíproco) e pelo Diogo S.

De referir nesta análise um elemento que confere alguma diferença em termos de análise e que diz respeito ao caso da Cândida. A Cândida, tendo sido referenciada por três crianças como “melhor amiga”, recebeu agora o dobro de referências para criança mais “fixe” (sendo três nomeações de reciprocidade). De referir que teve uma nomeação masculina, o Tomás, sendo este seu primo. Se no grupo das meninas se verifica que três têm nomeações relativamente próximas, o mesmo não se verifica, relativamente ao género masculino onde se evidencia o Diogo S, com um distanciamento muito significativo – treze nomeações, sendo nove de carácter recíproco. O Duarte, o Daniel e o Filipe S. são os meninos que a seguir apresentam mais nomeações, seis e cinco, manifestando-se, igualmente, reciprocidade de nomeações. De resto todas as crianças foram nomeadas pelos seus pares como crianças “fixes”, com uma a duas nomeações.

Importa referenciar que se observa uma tendencial selecção de crianças “mais fixes” dentro do mesmo género. Assim, os rapazes nomeiam 36 vezes rapazes e somente 9 raparigas, e estas nomeiam 39 vezes raparigas e somente 3 rapazes. Daí, podermos concluir, que o círculo de crianças “mais fixes” dos dois géneros se diferencia ligeiramente nas preferências por género: as meninas identificam principalmente outras meninas, enquanto, os rapazes apesar de identificarem maioritariamente rapazes, também identificam meninas como “mais fixes” num número superior ao identificado pelas meninas. Quanto a reciprocidades, estas estão maioritariamente presentes, incidindo fortemente nas três crianças mais nomeadas como “fixes”- A Mariana, a Francisca e o Diogo S.

De referir ainda que as crianças que não tinham sido nomeadas como melhores amigos foram agora consideradas como crianças “fixes,” daí nos parecer pertinente, cruzar os dados recolhidos nesses dois parâmetros.

Tabela 8 – Comparação dos meninos mais “fixes” com os melhores amigos

	I.P.	M	C	Fr	B	Câ	R	D	IO	Ma	Du	Da	Ds	Fs	H	F.r	Jp	P	T	Dc	Pa	S	L	R
I.P.		X0				X0			X0															
M	X0		0	X0		X0				X0			0											
C		X0		X0		0																		
Fr		X0	X0		0	0								X0										
B		X0	0	X0																				
Câ		X0	0	X0																				
R		X0		X0		0			0															
D		X0	X0	X0	X0					X0														
I.O.			X0	X0		X0																		
Ma		X0					0													0				
Du												X0	X0	0	X0									
Da											X0		X0	X0			X0							
D											X0	X0	X0	X0	X0		X0		X0					
Fi S		X0		X0									X0											
H											X0		X0						X0			0		
FR											X0	X0	X0	X0										
J P											X0		X0					X0						
PG													X0	0		0	X0							
T						0							X0								0			
D C		X0									0		0											0
Pa													X0			0	X0							
Si				X0				X0				X0	X0										0	
L							g					X0			0									
To tal	1 1	10 10	3 6	9 9	1 2	3 7	0 2	1 1	1 2	2 2	5 6	5 5	11 13	4 6	2 3	0 2	4 4	1 1	2 2	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1

Legenda:

x – melhores amigos
0 - meninos mais “fixes”

Como podemos observar, na generalidade, verifica-se uma coincidência de nomeações (mais “fixe” e “melhor amigo”) em 64 nomeações. Para estas crianças ser mais “fixe” parece ser um pré – requisito para ser “melhor amigo” e vice-versa, uma vez que as crianças identificaram como mais “fixes”, as mesmas crianças que referenciaram como “melhor amigo”. Apenas se observaram 16 referências a crianças mais “fixes” que não tinham sido referenciadas como “melhores amigos”.

A Raquel, o João Pedro, o Paulinho, o Simão e o Luís que não tinham sido referenciados como “melhores amigos”, foram, agora, referenciadas como crianças “mais fixes”, embora apenas com uma referência cada.

Não se verificam diferenças entre as meninas e os meninos no que respeita à associação entre os “melhores amigos” e o ser mais “fixe”.

Das crianças que mais se destacam, por serem consideradas de “melhor amigo” e de mais “fixe”, duas são do género feminino: a Mariana e a Francisca e uma do género masculino: o Diogo S. No entanto, de todo o grupo, a criança considerada mais “fixe” é o Diogo S, tendo sido igualmente considerado o “melhor amigo”. A segunda criança é a Mariana e distanciou-se do Diogo por uma referência para “melhor amigo” e por três referências para mais “fixe”. Devemos, no entanto, ter em conta que há uma segunda menina, a Francisca, com o número de referências muito próximas de ambos – nove referências nos dois parâmetros.

De referir, finalmente, que quer a categoria “melhor amigo” quer a categoria “mais fixe” são marcadas pela dimensão de género, ou seja, os rapazes indicam, maioritariamente, outros rapazes para melhores amigos e para mais “fixes”, sucedendo o mesmo com as meninas.

5.2 – O “melhor amigo” e a sua relação com a posse de bens

Um outro aspecto que ressalta dos discursos das crianças para escolherem “o melhor amigo” relaciona-se com a existência de objectos partilhados entre elas no Jardim-de-infância.

Esta informação resulta de diálogos estabelecidos com as crianças durante a elaboração dos desenhos do “melhor amigo”.

- “ A Mariana tem muitas pinturas e eu pinto os olhos e os lábios” (Inês O)
- “ A Cândida deixa-me ver o seu livro” (Raquel)
- “ Porque eles emprestam-me os brinquedos , carrinhos as motas” (Hugo)
- “ O Filipe traz muitos jogos ...o computador e nós brincamos todos” (Daniel)
- “ A Mariana tem roupa igual à tua, bonita e tem fios iguais aos meus” (Catarina)
- “ Eles emprestam-me os carrinhos e dinossauros e brincam comigo e eu com eles” (J. Pedro)
- “Porque brinco sempre com eles, e empresta-me os fios” (Cândida)
- “ Eles chamam-me para brincar com eles e a Mariana empresta-me a bolsa dela nos dias que a trás” (Catarina)
- “ Porque ele empresta-me a máquina para atirar” (Daniel)

Feita a leitura das respostas verificamos que nove crianças referem a posse de bens dos colegas, para escolha do “melhor amigo”.

Também neste aspecto a questão de género se apresenta como importante na análise, uma vez que os argumentos apresentados pelas meninas são distintos daqueles apresentados pelos meninos.

As meninas (5) fazem referência à roupa, aos livros e a objectos de acessórios (fios e pinturas). Por sua vez, os meninos (4) apenas referenciam o empréstimo de brinquedos.

De salientar ainda que destas nove crianças, cinco delas (duas meninas e três meninos) fazem referência somente à posse de bens como requisito para considerar outras crianças como “melhores amigos”, enquanto, as restantes quatro referenciam a posse de bens associada ao acto de brincar juntos.

5.3 – O “melhor amigo” é aquele com quem mais brincam.

“Porque brincam muito comigo e eu com eles” (Inês P)
“São meus amigos e brincamos aqui” (Tomás)
“Eles ajudam-me a fazer desenhos e jogos... brincam comigo” (Paulinho)
“Brincamos muito” (Didi)
“Porque gosto de brincar com eles” (Luís)
“O Filipe traz muitos jogos ...o computador e nós brincamos todos” (Daniel)
“Porque fazemos muitas coisas, fazemos recortes e ele dá-me as folhas para rasgar” (Filipe S)
“Gosto de brincar com eles à bola” (Duarte)
“Gostam de brincar comigo, e eu também gosto de brincar com eles” (Maria)
“Gosto dos meus amigos porque, me ajudam e brincam” (Pedro G)
“Brincam comigo ...brincamos muito” (Francisca)
“Eles emprestam-me os carrinhos e dinossauros e brincam comigo e eu com eles” (J. Pedro)
“Porque eu brinco com eles” (Filipe R)
“Gosto de brincar e de me ajudarem nos jogos” (Simão)
“Porque brinco sempre com eles, e empresta-me os fios” (Cândida)
“Porque somos amigos e os amigos brincam muito” (Bea)
“Eles chamam-me para brincar com eles e a Mariana empresta-me a bolsa dela nos dias que a trás” (Catarina)
“Gosto de estar com eles e de lutar, a brincar” (Diogo S)
“Porque gosto de fazer desenhos com eles” (Diogo C)
“Para brincar ... brincar...brincar...brincar muito... brincar sempre” (Bea)
“Porque eles ajudam-me e brinco com eles” (Hugo)

Verificamos, em termos gerais, que as crianças referem o brincar (20

vezes), como justificação para a escolha dos melhores amigos. O mesmo se verificou durante o tempo de observação e permanência no campo como elucida o seguinte excerto:

“As crianças brincam nos cantinhos nos seus grupos de pares habituais.
A Mariana dirige-se a mim e pede-me a máquina fotográfica para tirar uma foto à Catarina, à Francisca e à Bea.
Fiquei a observá-las. Quando me entregaram a máquina, depois de muitas outras fotos disparadas, perguntei porque tiraram só as três.
“Porque somos as melhores amigas” (Catarina)
E porquê? – perguntei.
“Porque brincamos muito, muito” (Francisca)
“Brincamos sempre... muito mais ... muito tempo” (Bea)
Os melhores amigos são aqueles com quem se “Brinca muito e mais tempo e com quem estamos mais tempo” (Catarina).”

(Registo de observação nº39 de 8 de Junho)



Figura 8 – Melhores amigas

Em síntese podemos afirmar que para as crianças “o melhor amigo” é o menino que consideram “mais fixe” da sala, com quem partilham brinquedos e com quem mais brincam.

6 - “(...) de brincar, brincar muito com todos” - Espaços e interações: onde e com quem brincam na sala.

Para a recolha destas informações entrevistamos as crianças individualmente, perguntando-lhe de forma aberta, em que “área da sala, gostam mais de brincar” e “com quem brincam na sala”. Estas questões

surgiram em momentos diferentes da pesquisa.

Ouvidas as suas vozes, o que se apresenta abaixo é uma análise das preferências que as crianças identificam relativamente aos espaços preferidos de brincadeira.

Tabela 9 – Em que área gosto mais de brincar com os meus amigos

	Área da Casinha	Área dos Jogos/legos	Biblioteca	Área do desenho
Inês P.				
Mariana	X		X	
Catarina	X			
Francisca	X			
Bea	X			
Cândida			X	
Raquel	X			
Diana	X			
Inês O.	X			
Maria	X			
Duarte		X		
Daniel		X		
Diogo S		X		
Filipe S	X			X
Hugo	X		X	
Filipe R	X			
J Pedro	X	X	X	X
Pedro G		X		
Tomás	X			
Diogo C	X			
Paulinho		X		
Simão		X		
Luís		X		
Total	14	8	4	2

Feita uma apreciação global da tabela, podemos verificar que as crianças preferem brincar na área da casinha (14 referências) seguida pela área dos jogos (com 8 referências). A área da biblioteca é referenciada por quatro crianças e a do desenho apenas por duas.

Se procedermos a uma análise tendo em conta a dimensão de género, constatamos que a área da casinha é referenciada por meninas e por meninos ao contrário da área dos jogos/legos que é exclusivamente da preferência dos

meninos. Na área da biblioteca não se encontram distinções significativas entre géneros, uma vez que é identificada por dois meninos e por duas meninas. Por fim, a área do desenho só foi referenciada por dois rapazes – o Filipe S. e o J. Pedro. O facto de nenhuma outra criança referir esta área, assim como a pouca referência à área da biblioteca, deve-se na nossa opinião ao facto de estas áreas serem de cariz mais isolado, proporcionando pouca interacção entre pares.

Tabela 10 – Análise dos parceiros de brincadeira em função do género – meninas

	I.P	M	C	Fr	B	Câ	R	Di	IO	Ma	Du	Da	Ds	Fs	H	F.r	Jp	P	T	Dc	Pa	S	L
I.P.*																							
M	X			X					X														X
C		X																					
Fr	X	X	X		X																		
B		X	X			X		X	X														
Câ	X	X		X	X			X	X														
R	X							X		X								X					
D	X	X	X	X	X																		
IO	X	X		X	X																		
Ma		X																					
Tt	6	7	3	4	4	1	0	3	3	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0

*- não veio ao Jardim

Podemos constatar que, à semelhança do que tinha acontecido noutras ocasiões, há crianças que são identificadas por outras enquanto amigas mais frequentemente.

Numa análise por género podemos afirmar que há duas meninas que são mais solicitadas para brincar – a Mariana e a Inês P. com sete e seis referências respectivamente. Surgem a seguir a Francisca e a Bea (4 referências cada), a Catarina, a Didi e a Inês O. (3 referências cada) e a Cândida e a Maria (1 referência cada). Estas duas últimas crianças embora só tenham sido referidas uma vez, nas observações que fizemos, constatamos que são crianças que interagem bastante com os seus pares. De referir que somente duas meninas referem gostar de brincar com rapazes.

Podemos então afirmar que as preferências das meninas para a escolha

dos seus pares de brincadeira recaem sobre crianças do mesmo género. De registar aqui uma excepção, que é o caso da Raquel que não foi referenciada, tal como já tinha acontecido com a escolha dos melhores amigos. No entanto, ela refere gostar de brincar com três meninas e um menino. A Raquel é por vezes rejeitada no grupo de brincadeiras onde se encontra a Mariana como comprova o seguinte excerto:

As crianças estão sossegadas e em actividades livres.

No canto do “quarto” brincam a Mariana, a Bea, a Didi e a Raquel.

O grupo interage mas, percebe-se que há um elemento que é rejeitado.

A Mariana lidera o grupo e é ela quem dá ordens “ Bea faz a cama da bebé... bem feita ...ouviste?”

O faz - de - conta continua e a conversa desenrola-se apenas entre três crianças. A Raquel permanece no grupo tentando interagir mas sem resultados.

A líder continua a distribuir tarefas “ Didi adormece a bebé. Eu vou á rua mas vou antes arranjar-me...trocar de roupa”.

Enquanto a Mariana veste um casaco da “casinha” a Didi adormece a boneca, a Bea passa a ferro e a Raquel muda de roupa a outro boneco como se não fizesse parte do grupo de faz -de - conta.

A Mariana de carteira na mão anuncia que vai tomar um chá e convida a Didi e a Bea a acompanhá-las, o que fazem com gosto. A Raquel ficou assim, sozinha com o seu boneco e ignorada.

As três meninas dirigem-se à “cozinha” e a Mariana pede à Catarina e ao Hugo que lhes façam um chá.

Vão para a biblioteca e é lá que bebem o chá.

Também sou convidada para o chá o que é muito habitual acontecer. Aceito sempre e aproveito para entrar no mundo mágico das “minhas” crianças.

Como faço quase sempre, meto conversa mas desta vez, conduzi a conversa à espera de resposta para a razão de não terem chamado a Raquel e conduzi “o faz de conta” para esse campo... Quando fiz o reparo que as tinha visto com outra amiga a Mariana apressou-se em explicar que “ não é nossa amiga, não queremos brincar com ela”.

“ Mas vocês estavam no mesmo cantinho...” afirmei.

“ Mas nós não queremos....ela é que vem atrás de mim...eu disse não sou tua amiga”

Quando perguntei porquê apenas ouvi um “ porque sim”

(Registo de observação nº8 de 23 de Janeiro)

Tabela 11 – Análise dos parceiros de brincadeira em função do género – meninos

	I.P	M	C	Fr	B	Câ	R	Di	IO	Ma	Du	Da	Ds	Fs	H	F.r	Jp	P	T	Dc	Pa	S	L	R
Du												X	X											
Da											X		X	X			X		X					
D S											X	X			X	X	X		X		X		X	
F S				X						X			X											
H											X		X						X					
FR											X	X	X	X										
J P											X		X								X			
PG													X				X							
T													X											
DC										X			X					X						X
Pa											X		X				X							
S								X					X											
L			X								X		X						X			x		
Tt	0	0	1	1	0	0	0	1	0	2	7	3	12	2	1	1	4	1	4	0	2	1	1	1

A leitura da tabela, referente às preferências manifestadas pelos rapazes relativamente aos parceiros de brincadeira, não difere em muito da leitura feita relativamente ao quadro relativo ao género feminino. Verificamos, igualmente, que há uma constância na escolha de crianças do mesmo sexo como parceiros de brincadeira. Há também uma constância na escolha das mesmas crianças do grupo como parceiros. Assim, podemos ver que o Diogo S. é o menino mais escolhido para brincar (12 referências), seguido pelo Duarte (7 referências), o João Pedro e o Tomás (4 referências), o Daniel (3 referências), o Paulinho e o Filipe S (2 referências). Neste grupo verifica-se que há um maior número de meninos referenciados uma só vez (Hugo, Filipe R, Paulinho, Simão, Luís e Roberto) em comparação com o grupo de meninas, onde só aparecem duas meninas com uma referência.

Os pares de brincadeira dos meninos são essencialmente outros meninos, no entanto, por vezes os meninos também brincam com as meninas. Estes referem cinco meninas com quem brincam, enquanto, que as meninas apenas referem dois meninos como pares de brincadeira.

Este facto comprova-se com os dados decorrentes das nossas observações, onde constatamos que os rapazes brincavam em grupos do

mesmo género e as meninas em grupos do seu género como comprovam as seguintes fotos, tiradas pelas próprias crianças.

Figura 9 – Grupos de brincar: meninos/meninos; meninas/meninas



Neste grupo de crianças prevalecem as relações de brincadeira entre crianças do mesmo sexo, reunindo interesses semelhantes e brincadeiras comuns e distintas a raparigas e a rapazes como ilustra os excertos transcritos:

“As crianças brincavam em pequenos grupos. Os meninos concentravam-se no canto das construções e garagem. As meninas dividiam-se pela área da cozinha e do quarto (...)”

(Registo de observação nº 15 de 11 de Fevereiro)

“Hoje o grupo quis fazer jogos.
Os rapazes sentaram-se numa mesa e as meninas noutra.
Os mais pequenos ficaram no chão nas construções.
(...)”

(Registo de observação nº20 de 27 de Fevereiro)

“Hoje saímos em passeio até uma quinta perto do Jardim.
Quando chegamos, as crianças sentaram-se como habitualmente debaixo de uma grande árvore. Reparei que há uma tendência para os rapazes se sentarem de um lado e as raparigas do outro.
Ao fim de alguns minutos, já todos corriam à volta das árvores no espaço que habitualmente sabiam poder brincar.”

(Registo de observação nº25 de 11 de Março)

Como podemos verificar, em dias distintos é possível perceber que meninos e meninas formam grupos de brincar com interesses diferentes. Os meninos brincam com meninos e as meninas com meninas. No entanto, tal observação não invalida a existência de relações de amizade entre os dois sexos. Elas existem e são visíveis através da observação de brincadeiras entre rapazes e raparigas como podemos comprovar no seguinte excerto e fotos.

“ (...)

Quando acabamos o jogo das palavras “decretei” actividades livres.

As meninas dividiram-se pela área da cozinha, do quarto e cabeleireiro.

O Diogo C e o Filipe partilharam os afazeres da cozinha com as meninas. Os restantes meninos juntaram-se todos na área das construções e garagem.”

(Registo de observação nº37 de 27 de Abril)

Figura 10 – Grupos de brincar: meninos/meninas



Em síntese, podemos concluir que as crianças preferem as áreas de actividades onde a interacção é mais intensa. A “área da casinha” é preferida por meninos e por meninas e a dos “jogos” somente por meninos. Denota-se que há crianças que são identificadas por outras enquanto amigas mais frequentemente. Verifica-se uma constância na escolha de crianças do mesmo sexo como parceiros de brincadeira.

Os pares de brincadeira das meninas são maioritariamente, outras meninas enquanto, que, para os meninos embora sejam essencialmente outros meninos por vezes também são meninas.

Prevalecem assim, as relações de brincadeira entre crianças do mesmo sexo, reunindo interesses semelhantes e brincadeiras comuns e distintas a raparigas e a rapazes.

7 - “ Porque andam na minha escola e brincam comigo e trabalham e ajudam-me...” - Redes de amizade do grupo de crianças

“Hoje no recreio, o Daniel encontrou um caracol no muro do jardim (...)
“ Caracol, caracol põe os pauzinhos ao sol” – disse eu quando me juntei ao resto do grupo. (...) A Catarina perguntou se o caracol estava sozinho ou se tinha mais alguns amigos. Correram todos atrás do Daniel até ao local onde este o encontrou.
Daí a pouco, regressaram desapontados e sem outro caracol (...)
Como aceitei, expliquei-lhes que queria saber se costumavam ir brincar para casa de outros meninos depois da escola/ao fim de semana. (...) Enquanto conversei com eles e procurei saber se iam brincar para casa de outros meninos, apercebi-me que se referiam muitas vezes a casa dos primos.
Então combinaram que a cor laranja representaria a casa dos primos, a cor lilás a casa de amigos (...)”

(Registo de observação nº26 de 13 de Março)

Atentos a este momento tão motivador para as crianças, aproveitamo-lo para recolher informação sobre as suas redes de amizade. Procuramos saber se essas mesmas redes se estendiam para lá do jardim e que crianças envolviam. Pretendíamos, igualmente, saber se as crianças tinham por hábito ir para casa de outras brincar.

Figura 11- Caracóis: vou brincar para casa de...



Tabela 12 - Crianças que vão brincar para casa de outras crianças

Caracol	“Casas” Laranja (primos)	“Casas” Lilás (amigos)
Meninos		
Inês P.	1	0
Mariana	1	0
Cândida	1	1
Francisca	1	1
Luís	1	0
Bea	1	0
Duarte	2	2
Daniel	1	0
Tomás	1	0
Catarina	2	1
Hugo	0	0
Simão	1	0
Diogo S	5	0
Raquel	1	0
Diana	2	0
Paulinho	1	0
Inês O	2	0
Diogo D	1	0
Filipe R	0	1
Filipe S	1	1
J Pedro	1	0
Pedro G	2	0
Maria	0	0

Da análise desta tabela podemos perceber que a rede de amizade deste grupo é muito restrita. A quase generalidade das crianças não têm por hábito brincar em casa de outras crianças, que não sejam seus familiares. Num universo de 23 crianças, apenas 7 vão a casa de outras crianças - amigos - brincar. No entanto, 20 crianças afirmam ir brincar para casa dos primos, às vezes, ao fim de semana. Três crianças nunca vão brincar para casa de outras.

Figura 12 – Tartaruga: amigos fora do Jardim-de-infância



Quisemos, igualmente, saber se as crianças tinham amigos fora do jardim. Para a recolha destes dados, e aproveitando a motivação sobre os animais com a “casa” às costas, propusemos ao grupo colorir uma imagem.⁴ Combinamos o trabalho e as regras a seguir: conforme a situação os meninos pintariam as “bolinhas” de laranja se os amigos fossem os primos, de azul se fossem irmãos e de rosa se fossem só amigos.

Obtivemos o seguinte quadro

Tabela 13 - Amigos fora do Jardim

Meninos	Tartaruga “Bolinhas” Laranja (primos)	“Bolinhas” Azuis (irmãos)	“Bolinhas” Rosas (amigos)
Inês P.	2	0	0
Mariana	3	0	4
Cândida	3	2	0
Francisca	3	0	4
Luís	2	0	0
Bea	4	0	3
Duarte	5	0	0
Daniel	3	0	0
Tomás	6	0	0
Catarina	3	0	1
Hugo	5	2	0
Simão	2	0	0
Diogo S	3	1	0
Raquel	5	0	0
Diana	3	0	2
Paulinho	0	2	0
Inês O	4	1	0
Diogo C	2	0	0
Filipe R	2	0	0
Filipe S	1	0	1
J Pedro	0	2	0
Pedro G	6	1	0
Maria	0	1	0

Tal como na tabela anterior, podemos verificar que as redes de amizade

⁴ de uma menina /menino sentada/o, com ar pensativo enquanto à sua frente passa uma tartaruga.

deste grupo são muito restritas. Apenas seis crianças afirmam ter amigos fora do Jardim-de-infância. De resto, afirmam ter amigos fora da escola, mas referem-se aos primos ou irmãos.

Confrontados com os dados das duas tabelas estamos de acordo com a afirmação de Rayou (1999:108), a respeito da formação das amizades entre crianças: “ *Os amigos são, na verdade, os colegas de escola, impostos, de uma certa forma, por uma decisão administrativa que nada tem que ver com escolhas pessoais*”. Na verdade, é no Jardim-de-infância que as crianças afirmam estar com os seus amigos e é a eles que elas mais se referem quando falam de amizade.

Considerações Finais

Enquanto educadora de infância assisto diariamente a um conjunto de interações que as crianças estabelecem entre si, na construção das suas culturas de pares. Compreender essas interações, analisando-as de um ponto de vista sociológico, foi adquirindo pertinência pela necessidade de compreender com mais acuidade a realidade social, particular do jardim-de-infância, bem como a realidade social, das relações de amizade das crianças, neste contexto.

O trabalho que agora se remata, pretendeu constituir-se como uma análise sociológica da construção da amizade nas relações de pares, num grupo de crianças, em contexto de Jardim-de-infância.

Chegado aqui, é tempo de se tentar fazer um balanço, entre o que se conseguiu observar e aquilo que se foi capaz de compreender. Apraz-nos dizer que as nossas considerações finais emergem da confluência da experiência do espaço e tempo específicos que moldou tudo aquilo a que assistimos e a forma como interpretamos as nossas observações (Graue e Walsh, 2003).

Esta pesquisa teve início com uma incursão nos quadros teóricos da Sociologia da Infância, apresentando e sustentando a ideia de que a criança é activa, competente, capaz de (re) criar e (re) inventar as suas culturas.

Pressupostos como o que defende que a “infância” deve ser vista enquanto “fenómeno socialmente construído”, e a criança enquanto “actor social competente” que deve ser estudada, enquanto “ser que já é”, e que o conhecimento deve ser obtido através da análise das verbalizações e interpretação das acções das crianças nos seus contextos quotidianos (cf. Qvortrup, 1999, 2000; Corsaro, 1985; Corsaro e Rizzo, 1988; Alderson, 1995,2003; Jenks, 1996; Pinto e Sarmiento, 1997; James, Jenks e Prout, 1998; Sarmiento, 2000, 2004; Cerisara, 2002).

Assim, o pressuposto definido inicialmente no qual se considera ser possível construir conhecimento com as crianças e a partir das crianças,

implicou analisá-las nos seus próprios contextos de vida para lhes reconhecer autoria na construção das suas culturas infantis e na criação dos seus mundos sociais

Um trabalho empírico de inspiração etnográfica permitiu o trabalho directo com as crianças e uma forma possível de recuperar as suas vozes em assuntos de seu interesse e a seu respeito. Estas, enquanto actores sociais competentes, interpretam e reinterpretam os seus mundos, reproduzindo-os, contribuindo igualmente, para a sua transformação. Enquanto actores, assume-se como elementos activos, criadores e recriadores das realidades em que se inserem, conferindo-lhe novos significados e ajudando a transformar a sociedade adulta.

Devemos, então, considerar no estudo da infância e das crianças a sua comunalidade mas, também, a sua diversidade (Christensen & James, 2005).

Portanto, as vidas das crianças não existem no vazio, por isso torna-se necessário considerar diferentes níveis de análise quando são observadas e estudadas, até porque as crianças transportam para os seus contextos de acção as suas condições estruturais desiguais, agem sobre esses contextos, revelando que as suas acções, estando sujeitas às mesmas influências e constrangimentos sociais que atingem o adulto, são uma reinterpretação da realidade social.

A partilha e realização de trabalho com diferentes tipos de organização permitem, à criança, o confronto e contribuição para o crescimento de todo o grupo, uma vez que as crianças têm níveis de aprendizagem e desenvolvimento diferenciados os quais, os mobilizam durante a sua interacção com os seus pares. Assim, o Jardim de Infância proporciona a interacção com diferentes perspectivas e comportamentos, constituindo-se como um contexto facilitador da tomada de consciência de si e do outro, aprendizagem que se efectua na acção conjunta e na relação com os outros. É através desta interacção, que a criança aprende a dar significado a comportamentos e atitudes, seus e dos outros, começando a diferenciar os modos de interagir.

As relações que as crianças estabelecem com os seus pares, produzindo e reproduzindo culturas próprias, incluem a construção de sentimentos de amizade que ajudam a (re)definir e mobilizar diferentes posições e estatutos dentro do mesmo.

Tornou-se pertinente, estudar de que forma as crianças constroem as relações de amizade nos seus grupos de pares, de que forma definem essas relações, que critérios mobilizam para a sua constituição e como enunciam diferentes graus de amizade vividas dentro das suas culturas de pares.

Procurou-se conhecer o sentido e importância da amizade para as crianças; uma amizade que se experimenta e (re)inventa no seu modo de estar e sentir. Aprofundou-se o conhecimento sobre a importância das interações no desenvolvimento biopsicossocial e na vida das crianças, assim como a necessidade das competências sociais para manter amizades com os seus pares e pertencer a um grupo de pares (cf. Corsaro, 1997; Rubin, 1980; Adler e Adler, 1989). Procurou-se, igualmente, alguma leitura sobre as características que as crianças privilegiam nos amigos, como procedem à sua selecção, assim como, a importância do brincar nestas idades, aceitando que as crianças são activas nas suas aprendizagens e nas aprendizagens dos seus pares; que são criativas e capazes de arranjar estratégias para superar as barreiras e resolver problemas que o dia-a-dia lhes apresenta, para resistir aos constrangimentos dos seus mundos sociais. Durante o brincar, as crianças, projectam as suas necessidades e aprendem a moderar as suas emoções.

As crianças revelaram-se como co-construtoras desta investigação. Foi-lhes proposto que se disponibilizassem como sujeitos do estudo. Mas a sua posição de sujeitos activos, tal como se pretendia desde o início, levou ao superar daquela posição, ou seja, entendemos que este é um estudo que "dependeu" das acções, vontades e opiniões das crianças.

Em relação ao tema de estudo desta investigação, passaremos então, a enumerar algumas conclusões conseguidas.

As crianças atribuem muita importância à amizade.

Para elas é mais importante ter muitos amigos do que bons amigos. O seu melhor amigo é aquele com quem brincam mais e, também, aquele com quem passam mais tempo. As crianças preocupam-se em terem uma rede de amigos, no jardim-de-infância, com quem possam *brincar e brincar...* Esta necessidade sobrepõe-se à formação de amizades mais profundas, até, porque, nestas idades, as amizades são breves, as crianças “saltam” de uns grupos de pares para outros, que lhe satisfaçam os seus interesses de brincadeira de momento. Consideramos que as conclusões da nossa investigação vão de encontro à ideia apresentada por (Corsaro, 1997; Ramsey, 1991), de que as crianças mais pequenas entendem a amizade “(...) *como relações múltiplas que envolvem, fundamentalmente, os parceiros de brincadeira*”. Desta forma a amizade não é um processo estável e pacífico, sendo por vezes difícil de alcançar.

A recorrência a experiências vividas com os amigos é frequente, quando pretendem explicar o que é um amigo e porque são amigos.

A amizade é central nas suas vivências quotidianas e implica, por parte das crianças, a mobilização de determinadas competências e qualidades pessoais que lhe permitirão a obtenção de popularidade no seu grupo de pares e ao mesmo tempo, uma maior rede de amigos. Entre essas competências destaca-se a importância que elas atribuem a elementos de mediação como são os brinquedos que emprestam ou partilham com outras crianças como forma de estabelecer ou fortalecer as relações de amizade com essas mesmas crianças.

A amizade: práticas e contextos

A amizade entre as crianças estrutura-se de modo a formar certos tipos de amizade e a restringir o aparecimento de outras. Desta forma, as crianças começam a perceber, que a interacção com os seus pares é frágil e que a sua aceitação no grupo nem sempre é fácil (Corsaro, 1997).

Das actividades que as crianças gostam de fazer com os amigos o “brincar” é a mais referenciada seguida pelo “jogar”. As crianças privilegiam as actividades que requerem e proporcionam maior interacção com os seus pares.

Nas interacções entre pares as meninas referenciam maior número de amigos do que os meninos. São os meninos quem afirmam ter maior número de meninas suas amigas. De referir, no entanto, que o número “de quem são os meus amigos” referenciados, quer por meninas quer por meninos são sempre em maior número do mesmo sexo.

Para as crianças pequenas o factor principal para considerarem os seus colegas como seus amigos prende-se fortemente com o facto de brincar com eles, de lhes emprestar brinquedos, de gostarem de si, de os ajudar e pela roupa que vestem. Portanto a ideia dominante nos seus discursos parece ser a permanente referência ao brincar como actividade intrínseca a uma relação de amizade.

Os espaços da sala onde as crianças interagem mais com os seus pares são a área da “casinha” sendo preferência quer de meninos quer de meninas. O mesmo não se verifica, relativamente à área dos jogos/legos que é exclusivamente da preferência dos meninos. A área da biblioteca também é preferência de ambos os sexos.

As crianças privilegiam as áreas da sala mais propícias à interacção com os seus pares.

Para brincar meninos e meninas formam grupos de brincar reunindo interesses semelhantes e brincadeiras comuns e distintas a raparigas e a rapazes. Os meninos brincam com meninos e as meninas com meninas. No entanto, este facto, não invalida a existência de pares de brincadeira entre meninos e meninas embora estes sejam pouco visíveis.

As redes de amizade deste grupo são muito restritas. A quase generalidade das crianças, não têm por hábito, brincar em casa de outras crianças, que não sejam seus familiares. As crianças afirmam sim, terem amigos fora do Jardim de Infância mas referem-se aos primos ou irmãos.

A confirmar estes dados temos Rayou (1999:108), que afirma: “ Os amigos são, na verdade, os colegas de escola, impostos, de uma certa forma, por uma decisão administrativa que nada tem que ver com escolhas pessoais”.

Na verdade, é no Jardim de Infância, que as crianças afirmam estar os seus amigos e é a eles que elas mais se referem quando se fala em amizade daí, podermos afirmar que as suas redes de amizades e as suas interacções, se restringem quase somente, às amizades construídas nos espaços do Jardim de Infância.

É aí que, tanto meninas como meninos, referem brincar mais vezes com “amigos” do que “com melhores amigos”. De ressaltar no entanto, que são as meninas, aquelas que referem brincar menos vezes com os “melhores amigos”.

Amizade e Género: semelhanças ou dissemelhanças

São as meninas quem referenciam maior número de amigos. Ambos referenciam o outro género como amigo, embora sejam os rapazes que o fazem em maior número.

Se as crianças consideram que têm muitos amigos na sala, o mesmo não acontece com o “de quem sou amigo”. Neste ponto, as crianças são bastante mais selectivos, verificando-se uma certa discrepância em termos de género. As meninas são mais selectivas na escolha de quem são amigas.

Comparando os discursos das crianças no que respeita a “porque são meus amigos” e a “porque sou amigo” constatamos que meninos e meninas apontam as mesmas razões para as duas questões. No entanto nas meninas verifica-se em “porque sou amigo” maior referência à roupa como “bonita”, “engraçada” e “igual à minha” e ao facto de serem “meus amigos”.

A escolha dos melhores amigos é feita dentro do mesmo género, embora, também se faça entre meninos e meninas.

Não se verificam diferenças de género, no que respeita à associação entre os “melhores amigos” e o ser mais “fixe”; os rapazes indicam

maioritariamente outros rapazes para “melhores amigos” e para mais “fixes” e as meninas nomeiam outras meninas.

Tal como acontece na escolha dos melhores amigos, observa-se igualmente uma tendencial selecção de crianças “mais fixes” dentro do seu grupo de género.

Desta forma, o círculo de amizade das crianças diferencia-se nas preferências por género: as meninas identificam principalmente outras meninas e os rapazes apesar de identificarem maioritariamente outros rapazes, também identificam meninas como “mais fixes”. Estas nomeações são maioritariamente de carácter recíproco.

A amizade implica selecção

As características que as crianças preferem nos amigos revestem-se de um carácter lúdico, emocional, de afinidade e de partilha de bens. Tanto meninas como meninos, revelam uma relação estreita entre a amizade e a ludicidade e deixam transparecer uma ideia de dependência da criança relativamente aqueles que considera amigo. A referência a características de “afinidade” e de “personalidade” só se verificam no grupo de meninas; a referência a características como o “emprestar brinquedos” são quase exclusividade dos meninos.

O “brincar” é a característica de preferência nos amigos, mais referenciada pelas crianças. Esta referência ao brincar por todas as crianças está relacionada com o facto de os grupos de brincar terem padrões de comportamento idênticos, o que faz com que a criança se identifique com as características dos pares com quem brinca, assim como, com o privilégio da acção feito por crianças nesta idade. (cf. Rubin, 1980).

Apesar de as crianças considerarem *ter mais amigos* do que *de quem são amigos*, verifica-se que são amigos de algumas crianças que consideram suas amigas.

Praticamente todas as crianças consideram os seus amigos como

melhores amigos. De referir que as crianças que consideram ter maior número de amigos, são igualmente mais consideradas como melhores amigos. É visível uma grande reciprocidade de referências nas crianças mais referenciadas como sendo “melhores amigos”.

Para estas crianças ser mais “fixe” parece ser um pré – requisito para ser “melhor amigo” e vice-versa uma vez que, as crianças referenciaram para mais “fixes” as mesmas crianças que referenciaram como “melhor amigo”.

As razões apontadas pelas crianças para o facto de serem amigas, de outras crianças são, o “brincar” com os colegas, o “gostar” dos colegas e os “artefactos” exibidos como o empréstimo de brinquedos e a roupa que vestem e os “sentimentos” que vivenciam nas interacções com os seus pares.

A referência à posse de bens, como possível escolha dos melhores amigos, é muito pouco significativo. «Brincar...brincar muito... e muito mais tempo» acarreta um peso muito forte na selecção dos melhores amigos.

Assim para as crianças o “melhor amigo” é aquele com quem mais brincam.

A amizade está intrinsecamente relacionada com a brincadeira

Para conceptualizar a amizade as crianças referem, maioritariamente, a existência de “um outro”, não sendo portanto algo que se experiencie isoladamente mas sim uma acção recíproca. Rubin (1980), corrobora estes dados ao afirmar que as crianças vêem a amizade como interacção, sendo o brincar e o jogar com outra criança, uma forma de iniciar uma amizade e que nas crianças mais novas a questão da proximidade é definida através do melhor amigo sendo esta, que distingue o melhor amigo dos outros amigos.

Para as crianças a amizade é sobretudo “brincar” com os seus pares.

O brincar é fundamental para as crianças destas idades, não se verificando diferença de género quanto a este aspecto. A referência aos amigos é feita a “eles” (aos dois sexos) no geral. O brincar está sempre

presente no seu quotidiano e a quem elas nunca dizem “não”. É justificação para tudo... É por brincar que são amigos, é por brincar muito, muito, que são os melhores amigos, é por brincar que elegem os meninos mais “fixes,” é por brincar... brincar.... Portanto, a brincadeira é central na construção de relações de amizade entre crianças.

A brincar com os amigos, principalmente em situações de brincadeira espontânea, as crianças mobilizam diferentes competências, tais como o negociar, o avaliar os sentimentos do outro, o gerir conflitos, assim como o estabelecimento e reformulação de normas de funcionamento, etc... - constituem assim, aquilo que Rayou chama de “sociedade infantil” (1999).

Em suma, para as crianças que participaram nesta investigação é importante a amizade porque com os amigos podem:

“Para brincar...brincar...brincar muito...brincar sempre” (Bea, 4 anos)

Finalmente, no remate deste percurso sinto que de forma alguma este estudo está acabado. Estou consciente dos meus limites e de que muito ficou por observar com olhos de ver, muito ficou por ouvir... No entanto, devo registar que para além da satisfação de construir um trabalho diferente com as crianças, onde todos aprendemos e fomos investigadores, este percurso me ajudou a questionar e problematizar a minha prática profissional, tornando-me mais reflexiva e consciente das competências das crianças.

Referências Bibliográficas

A

Adler, P. e Adler, P. (1998). *Peer Power. Preadolescent culture and identity*. London: Rutgers University Press.

Alberoni, F. (1998). *A Amizade*. Círculo de Leitores.

Alderson, P. (1995). *Listening to Children: children, ethics and social research*. Ed. Barnardos. Essex.

Alderson, P. (2003). "Os direitos de participação da criança na investigação, no quotidiano e nas políticas" - Documento policopiado (resumo de comunicação apresentada no IEC, Universidade do Minho, Braga).

Alderson, P. (2005). "Crianças como pesquisadoras: os efeitos dos direitos de participação na metodologia de pesquisa". In *Educação & Sociedade*. Campinas. Vol. 29, n.º 91, 419-442.

Almeida, A. N. (2000). "A Sociologia e a Descoberta da Infância: Contextos e Saberes". In *Fórum Sociológico* 3/4, 2.ª série (2000). Lisboa: Universidade Nova de Lisboa, 11-32.

Almeida, A. N. (2000). "Olhares sobre a infância: pistas para a mudança" in *Os Mundos sociais e culturais da infância*, Braga, Instituto de Estudos da Criança, Actas do Congresso, volume II, 7-18

B

Bogdan, R. Biklen, S (1994). *Investigação Qualitativa Em Educação - Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*, Colecção Ciências da Educação. Porto Editora.

Bourdieu, P. (2001). *O Poder Simbólico*. Lisboa: DIFEL.

Brougère, G. (1998). "A criança e a cultura lúdica. In Kishimoto, T. (org.). *O Brincar e as suas Teorias*. São Paulo: Pioneira, 18-32.

Brougère, G. (1995). "Jeu, sociabilité et socialisation". In Claude Carré, M. (org.). *Plaisirs d'enfance, l'enfant, actor de lien social*. Paris, Syrus

C

Cerisara, A. B. (2002). "Em Busca do ponto de Vista das Crianças nas Pesquisas Educacionais: Primeiras Aproximações". In Sarmento, M.J. e Cerisara, A.B. *Crianças e Miúdos – perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Porto: Edições Asa, 35-54

Christensen, Pia. James, Allison (2005). *Investigação com crianças. Perspectivas e Práticas*, Porto, Edições Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

Corsaro, W. (1985). *Friendship and peer cultures in the early years*. Norwood, NJ: Ablex.

Corsaro, W. E Rizzo, T.A. (1988). "Discussers and friendship: socialization process in the peer culture of Italian nursery school children", *American Sociological Review*.53, 879-894

Corsaro, W. (1997). *The sociology of childhood*. London: Pine Forge Press

Corsaro, W. (2002). "A Reprodução Interpretativa no Brincar ao "Faz-de-Conta" das Crianças". In *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 17, 113 - 134.

Corsaro, W. (2005). "Entrada no campo, aceitação, e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas". In *Educação & Sociedade. Campinas*. Vol. 29, n.º 91, 443-464.

Corsaro, W., e Molinari, L., (2005). "Entrando e Observando nos Mundos das Crianças" - Uma Reflexão sobre a Etnografia Longitudinal na Educação de Infância em Itália. In Christensen, P. e James, A. *Investigação com Crianças Perspectivas e Práticas*. Porto: Escola Superior de Educação Paula Frassinetti,

D

Dicionário da Língua Portuguesa, 1975, Porto Editora

Durkheim, Émile (2001). *As Regras do Método Sociológico*. Lisboa, Editorial Presença

F

Ferreira, Manuela (2002). "Crescer E Aparecer" ou...para uma sociologia da infância in *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 17, 3 -12

Ferreira, M. et all (2002). "As fitas da infância" ou... dialogando a partir de imagens cinematográficas de crianças. In *Educação, Sociedade & Culturas*, n.º 17, 155-183.

Ferreira, M. (2003). "Os estranhos «sabores» da perplexidade numa etnografia com crianças em Jardim-de-infância" in Telmo H. Caria, *Experiência Etnográfica em Ciências Sociais*. Porto: Afrontamento: 149-166.

Ferreira, M. (2004). *A gente o que gosta é de brincar com os outros meninos! Relações sociais entre crianças num Jardim de Infância*. Porto: Edições Afrontamento.

Ferreira, M. (2004). "Do "Averso" do Brincar ou... as Relações entre Pares, as Rotinas da Cultura Infantil e a Construção da(s) Ordem(s) Social(ais) Instituinte(s) das Crianças no Jardim de Infância". In Sarmento, M. J. e Cerisara, A. B., *Crianças e Miúdos – perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Porto: Edições ASA, 55–104.

G

Graue, M. E., Walsh, D. (2003). *Investigação Etnográfica com Crianças – teorias, métodos e ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

H

Harris, P. L. (1996). *Criança e Emoção – O Desenvolvimento da Compreensão Psicológica*. São Paulo, Livraria Martins Fontes Editora Ltda.

I

Iturra, R. (2002). "A epistemologia da infância: Ensaio de antropologia da educação". In *Educação, Sociedade & Culturas*, n.º 17, 135-153.

J

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

James, A, Jenks, C. e Prout, A. (1998). *Theorizing childhood*. Oxford: Polity Press.

Jenks, C. (1996). *Childhood*. London: Routledge

L

Ladd, G. W. e Coleman, C. C. (2002). "As relações entre pares na infância: formas, características e funções". In Spodeck, B. (org.). *Manual de Investigação em Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 119-166.

M

Mayall, B. (2000). "Negotiating childhoods". *Children 5-16: Research Briefing*. Number 13.

Mayall, B. (2005). "Conversas com Crianças – Trabalhando com Problemas Geracionais". In Christensen, P. e James, A. *Investigação com Crianças Perspectivas e Práticas*. Porto: Escola Superior de Educação Paula Frassinetti, 123 – 142.

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

Montandon, C. (2001). “Sociologia da Infância: Balanço dos Trabalhos em Língua Inglesa”. In *Cadernos de Pesquisa*. n.º 112, 33-60.

P

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, 9-30

Pinto, Manuel (1997), “A infância como construção social” in Manuel Jacinto Sarmiento e Manuel Pinto (orgs) (1997) *As crianças. Contextos e identidades*, Braga, Centro de Estudos da Criança, col. Infans, 31-74

Pinto, Manuel (2000). *A televisão no quotidiano das crianças*. Porto: Editora.

Q

Qvortrup, J. (1994). *Childhood matters: social theory, practice and politics*. Ed. Aldershot. Avebury.

Qvortrup, J. (1999). “A infância na Europa: novo campo de pesquisa social.” Braga: CEDIC - (texto policopiado).

Qvortrup, J. (2000). “Generation – an important category in sociological childhood research”. Actas do Congresso Internacional “Mundos Sociais da Infância”, Vol.II, Braga: CESC/IEC – UM, 102-112.

Qvortrup, J. (2001). “Childhood as a Social Phenomenon Revisited” in M. Bois-Reymond & H. Sunker, *Childhood in Europe*. Approaches, Trends, Findings: 215-241, New York: Peter Lang Pub.

Qvortrup, J. (2005). “Macro-análise da Infância”. In Christensen, P. e James, A. *Investigação com Crianças Perspectivas e Práticas*. Porto: Escola Superior de Educação Paula Frassinetti, 73-96.

R

Ramsey, Patricia G. (1991). *Making friends in school. Promoting peer relationships in early childhood*. New York, Teachers College Press

Rayou, Patrick (1999). *La grande école. Approche sociologique des competences enfantines*. Paris, PUF.

Rubin, Z. (1980). *Children's Friendships*. Cambridge: Harvard niversity Press

Rubin, Z. (1998). *Amistades Infantiles*. Madrid: Ediciones Morata.

S

Saramago, S. (2001). "Metodologias de pesquisa empírica com crianças". *Sociologia, Problemas e Práticas*. n.º 35, 9-29.

Sarmento, M. J. e Pinto, M. (1997). "As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo". In Pinto, M. E Sarmento, M. J. (org.). *As Crianças Contextos e Identidades*. Braga. CESC – Universidade do Minho, 9-30.

Sarmento, M. J. (2000). "A Infância e o Trabalho: a (re)construção social dos "ofícios da criança". *Fórum Sociológico* 3-4 (II.ª série), 33-47.

Sarmento, M. J. (2000). "Sociologia da Infância: Correntes, Problemática e Controvérsias". In *Sociedade e Cultura. Cadernos do Noroeste*. Série Sociologia. Vol 13 (2), 145-164.

Sarmento, M. J. (2000). *Lógicas de acção nas escolas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Sarmento, M. J. (2002). "Infância, Exclusão Social e Educação para a Cidadania Activa". *Movimento* (revista da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, Brasil, nº 3, Maio:53-74.

Sarmento, M. J. (2002). "Infância, Exclusão Social e Educação como Utopia Realizável". In *Educação, Sociedade & Culturas*. n.º 17, 13-32.

Sarmento, M. J. (2003). “Imaginário e Culturas da Infância”. Braga: Instituto de Estudos da Criança. (documento policopiado).

Sarmento, M. J. (2004). “As Culturas da Infância nas Encruzilhadas da Segunda Modernidade”. In Sarmento, M. J. e Cerisara, A. B. (Org). *Crianças e Miúdos. Perspectivas Sócio- Pedagógicas da Infância e Educação*. Porto: ASA, 9-34.

Sarmento, M. J. (2005). “Gerações e Alteridade: Interrogações a partir da Sociologia da Infância”. In *Educação & Sociedade*. Campinas. Vol. 29, n.º 9

Sirota, R. (2001). “Emergência de uma Sociologia da Infância: Evolução do Objecto e do Olhar”. In *Cadernos de Pesquisa*. n.º 112, Março de 2001, 7- 31.

Soares, N. e Tomás, C. (2004). “Da Emergência da Participação à Necessidade de Consolidação da Cidadania da Infância... Os Intrincados Trilhos da Acção, da Participação e do Protagonismo Social e Político das Crianças”. In: Sarmento, M. J. e Cerisara, A. B., *Crianças e Miúdos – perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Porto: Edições ASA, 135–161.

Fernandes, Natália (2005). “ Nota Introdutória” in Christensen, Pia; James, Allison (2005), *Investigação com crianças. Perspectivas e Práticas*, Porto, Edições Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

T

Thorne, B (1986). “Pultin a price on children”. Review article on V.A. Zelizer’s. *Pricing the Priceless Child*. *Contemporary Sociology*, 14.

Tomás, Catarina (2007). *Há muitos mundos no mundo... Direitos das Crianças, Cosmopolitismo Infantil e Movimentos Sociais de Crianças. Diálogos entre crianças de Portugal e do Brasil*. Braga: Instituto de Estudos da Criança/Universidade do Minho.

“Para brincar...brincar...brincar muito...brincar sempre” (Bea, 4 anos)
As Representações e as Práticas das Crianças sobre a Amizade

Trevisan, Gabriela (2006). “Afectos e amores entre Crianças – a construção de sentimentos na Interacção de pares”. Tese de Mestrado, Universidade do Minho, Braga

“Para brincar...brincar...brincar muito...brincar sempre” (Bea, 4 anos)
As Representações e as Práticas das Crianças sobre a Amizade

ANEXOS

Guião Entrevista

- Com quem brincas mais na sala?
- Em que área da sala gostas mais de brincar?
- De todos os meninos da sala de quem és amigo? Porquê?
- O que gostas mais de fazer com os teus amigos?
- Aqui na sala quem são os teus amigos?
- Porque achas que são teus amigos?

Jardim de Infância EB1-Padrão

Carreira

Dezembro de 2008

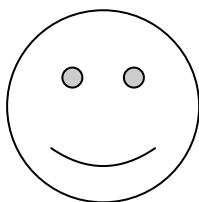
Autorização das Crianças

A minha professora explicou-nos que quer fazer um trabalho /estudo para a escola dela. Vai ser uma investigadora e que precisa de nos ver brincar e fazer algumas perguntas.

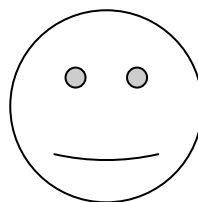
Ela não quer fazer isso sozinha. Precisa da nossa participação. Para isso conversou connosco e explicou-nos que quem quiser fazer parte desse estudo deve pintar a carinha conforme a sua vontade, para valer como uma assinatura dos grandes.

Quem quer participar no estudo e deixa a professora/ investigadora tirar-nos fotografias, gravar o que nós dizemos e também escrever o que estamos a fazer no caderno dela tem de pintar a carinha que está a rir-se; quem não quer isto tem de pintar a carinha que não ri

Sim Quero



Não Quero



Nome: _____

Exs. Srs. Encarregados de Educação

Carreira, 10 de Dezembro de 2008

Venho por este meio apresentar por escrito a investigação que pretendo desenvolver no jardim de Infância frequentado pelo(a) vosso(a) educando(a).

Como já é do vosso conhecimento, encontro-me, neste momento, a desenvolver a investigação para a tese de mestrado em Sociologia da Infância, no Instituto de Estudos da Criança (IEC), na Universidade do Minho, com orientação da Doutora Natália Fernandes.

Esta investigação, já apresentada na primeira reunião de pais deste ano lectivo, pretende realizar um estudo subordinado ao tema “Amigo é ... para se guardar – Representações sobre a amizade entre crianças dos 3 e os 5 anos”. Tem como pressupostos de partida que a criança tem competência para definir, interpretar e atribuir significado às suas vivências. Assim, pretende-se verificar e compreender, pelo ponto de vista das crianças, os significados das suas relações de amizade num contexto culturalmente definido – o Jardim de Infância - e mais concretamente:

- Saber quais as representações que as crianças têm sobre a amizade com os seus pares assim como as suas práticas, relacionando-as com os padrões de interacção verbalizados por si e também relacioná-los com a formação de grupos de brincadeira nas actividades livres da sala.

- Verificar como se estabelecem as relações de amizade no Jardim de Infância

- Perceber de que forma as relações de amizade interferem nos sentimentos (como a solidão, a inter-ajuda)

- Verificar de que forma as questões de género influenciam as relações de amizade entre pares.

- Compreender quais os critérios usados pelas crianças para seleccionarem o(s) seu(s) amigo(s).

Este estudo implicará a observação das crianças no contexto do Jardim de Infância (incluindo as saídas ao exterior) assim como, entrevistas com as mesmas, registos fotográficos de interações entre as crianças, registos gráficos feitos pelas crianças e notas de campo do investigador.

Desta forma e por se tratar de crianças, esta investigação exige a autorização dos pais para que os seus filhos possam participar nele e igualmente a autorização da própria criança (a investigação será também apresentada às crianças onde se explicita o que se pretende delas em termos de participação)

Esta investigação será desenvolvida no presente ano lectivo, prevendo-se o terminar da pesquisa para Maio do mesmo ano.

Como preocupações éticas de pesquisa, assumimos a garantia do anonimato da criança (através da ocultação do seu nome verdadeiro); a autorização expressa dos pais e das crianças para a participação no estudo.

Vimos, assim, por este meio, pedir que autorizem o vosso educando a participar nesta investigação, através do preenchimento da autorização em anexo. No final do trabalho e caso os pais manifestem interesse, ser-lhes-ão apresentados os dados obtidos ao longo da investigação.

Convicta que possam contribuir para a realização deste estudo e entender a sua importância, disponibilizo-me para esclarecer qualquer questão ou dúvida.

Com os melhores cumprimentos

M^a de Lurdes P. de Faria Silva

Universidade do Minho
Instituto de Estudos da Criança

Declaração

Eu, _____, encarregado de educação de _____, declaro que autorizo o meu (minha) educando (a), a participar na investigação no âmbito do Mestrado em Sociologia da Infância, subordinada ao tema “Amigo é...para se guardar” – Representações sobre a amizade entre crianças dos 3 e os 5 anos, realizada por M^a de Lurdes P. de Faria Silva, sob orientação da Doutora Natália Fernandes.

Mais declaro ter sido informado (a) dos pressupostos e objectivos da investigação e das preocupações que envolvem a pesquisa, nomeadamente, sobre a gravação das entrevistas-conversa e a utilização de material fotográfico, a ser produzido durante esta mesma investigação.

Assinatura _____

Dezembro de 2008

Pedido de Autorização

De: M^a de Lurdes Pereira de Faria Silva
Rua N^a S^a de Fátima
N^o 201, 4775 – 266 Viatodos

Para:
Exm^o Senhor Presidente do Conselho
Executivo, da E.B. 2,3 de Viatodos

Viatodos, 9 de Dezembro de 2008

Eu, Maria de Lurdes Pereira de Faria Silva, educadora do Agrupamento de Escolas Vale d'Este, Viatodos, Barcelos, a frequentar o segundo ano do Curso de Mestrado em Sociologia da Infância, no Instituto de Estudos da Criança, da Universidade do Minho, venho por este meio solicitar a V. Ex.^a autorização para realizar um estudo de investigação (Tese de Mestrado), subordinada ao tema

“Amigo é ... para se guardar – Representações sobre a amizade entre crianças dos 3 e os 5 anos, no Jardim de Infância EB1 Padrão – Carreira, deste mesmo agrupamento, no qual lecciona.

Este estudo consta de uma investigação, sobre que representações têm as crianças sobre a amizade, de que forma essas relações interferem nos seus sentimentos, como se estabelecem e qual a influência das questões de género, assim como, quais os critérios usados pelas crianças para seleccionarem os seus amigos.

Importa ainda referir que esta investigação tem enfoque nas 25 crianças que frequentam o pré-escolar do jardim acima referido

Para a concretização deste estudo, é de todo importante a realização de entrevistas – conversa às crianças, assim como, a observação participante das suas dinâmicas.

Com os melhores cumprimentos,

(M^a de Lurdes Pereira de Faria Silva)

Registo de observação nº38 de 5 de Junho de 2009

Hoje li-lhes um poema de seguida, pedi - lhes que me falassem sobre o que gostavam mais nos amigos.

Menino só,
não fujas de mim...
...sozinho, não brinques.

Deixa-me brincar contigo...
voar... fazer ...
esticar e sonhar ...

Gosto de ti !

Juntos faremos um castelo
um barco e um boneco de trapos...
Sujamos as mãos ... pintamos as batas...
e gargalhamos...

E até nos zangamos!

Deixa lá, não importa...
Gosto de ti na mesma, assim como és...
gordinho...alegre...
mal vestido...
amigo!

(Lula Faria)