

CRIANÇAS BEM PEQUENAS E RELAÇÕES DE AMIZADES EM SITUAÇÕES DE BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

YOUNG CHILDREN AND FRIENDSHIPS IN PLAY SITUATIONS IN THE CONTEXT OF EARLY CHILDHOOD EDUCATION

Rafaely Karolynne do Nascimento Campos **1**
Tacyana Karla Gomes Ramos **2**

Resumo: Este trabalho se insere no âmbito de um ensino-aprendizagem de línguas que tem revisto o lugar do componente lexical a partir de novas abordagens didáticas e experiências de aprendizagem que se complementam muito mais do que se opõem. Apresentamos a proposta de um recurso educacional digital que busca introduzir a noção de colocações para o aprendiz de FLE, de modo que possa contribuir para sua competência de saber-aprender novas palavras. A partir de considerações mais amplas a respeito do léxico e de sua abordagem no ensino de línguas, definimos e situamos nosso objeto de análise e nossa proposta. Para o levantamento de colocações, nos apoiamos em uma metodologia mista, que se utiliza tanto de procedimentos da Linguística de Corpus quanto da tradução; para a elaboração da sequência didática, buscamos privilegiar uma abordagem epilinguística, ilustrada no artigo.

Palavras-chave: Colocações. Ensino-aprendizagem de FLE. Linguística de Corpus. Tradução. Recurso Digital Educacional.

Abstract: This paper takes part in a language teaching-learning context that has reviewed the place of the lexical component from new didactic approaches and learning experiences that complement rather than oppose each other. This study presents the project of a digital learning resource that seeks to introduce the notion of collocations to French as foreign language learners. As such, it aims to improve their ability to learn new words. It defines and situates the object of analysis and the project based on broader considerations about the lexicon and its approach in language teaching. The research relies on a mixed methodology, which uses both Corpus Linguistics and translation procedures to identify collocations. Finally, this work privileges an epilinguistic approach to develop the didactic sequence.

Keywords: Collocations. Teaching-learning of French as a Foreign Language. Corpus Linguistics. Translation. Digital Learning Resource.

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). **1**
Pedagoga do Instituto Federal de Sergipe (IFS).
Lattes: <https://lattes.cnpq/9333817129182177>.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8868-1079>.
E-mail: rafakarolynne@yahoo.com.br

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Professora Associada do Departamento de Educação da Universidade Federal de Sergipe (UFS). **2**
Lattes: <https://lattes.cnpq/8613836191193344>.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6227-9682>.
E-mail: tacyanaramos@gmail.com

Introdução

A cultura de pares, definida “como um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e interesses que as crianças produzem e compartilham na interação com seus pares” (CORSARO, 2009, p.32), se constitui como processo estruturante do cotidiano das crianças, sendo produzida e partilhada através da experiência social, revelando-se nos modos de sentir, agir, pensar e interagir que as crianças empreendem ativamente com mundo e com os sujeitos.

Sendo assim, as crianças estão inseridas em contextos em que se apropriam criativamente de informações e conhecimentos provenientes do mundo adulto e a partir do processo denominado de reprodução interpretativa (CORSARO, 2011), elas produzem uma série de culturas de pares e assim contribuem no processo de produção, reprodução e extensão da cultura adulta. Essa interpretação alinha-se à ideia de que as crianças não recebem passivamente uma cultura já estabelecida, mas que elas operam transformações nessa cultura, apropriando-se criativamente das informações do mundo adulto para produzir culturas de pares. As crianças estão sempre participando e são parte de duas culturas intrinsecamente entrelaçadas, a cultura dos adultos e as culturas infantis (CORSARO, 2003).

Nessa perspectiva, as crianças sistematizam as ações sociais apreendidas por meio de suas relações e interações com o mundo que as cerca e, nesse processo de subjetivação constroem simbolicamente seus modos de vida, reproduzindo, assimilando, interpretando e produzindo suas culturas da infância (SAMERNTO, 2003; CORSARO, 2011; BORBA, 2005).

Ao produzirem suas culturas, nesse processo de reprodução e produção cultural, as crianças revelam-se como atores sociais, sujeitos ativos na sociedade, que não apenas reproduzem a cultura adulta, mas com suas potencialidades “formulam interpretações da sociedade, dos outros e de si próprios, da natureza, dos pensamentos e dos sentimentos, e o fazem de modo distinto para lidar com tudo que as rodeia” (SARMENTO, 2005, p. 373).

Pesquisadores inscritos no campo da Sociologia da Infância apontam as articulações que as culturas da infância estabelecem com a brincadeira (SARMENTO, 2003; CORSARO, 2009; BORBA, 2005; FERREIRA, 2004, dentre outros). Na perspectiva proposta por Sarmento (2003), as culturas da infância são integralizadas pelas brincadeiras que as crianças produzem como também pelos modos específicos de ser e de se comunicar dos grupos de pares. O referido autor compreende também o brincar como um dos pilares das culturas da infância (SARMENTO, 2002) e defende a ideia de que as culturas infantis são culturas de pares, ou seja, agindo coletivamente, as crianças vão se constituindo enquanto ser social, criando seus próprios modos de ser e agir no mundo e desenvolvem o sentimento de pertencimento ao grupo.

Nesse contexto, a brincadeira tem se tornado foco de inúmeros pesquisadores e estudiosos por ser considerada como relevante para se compreender os modos de ser criança e suas relações com outros sujeitos, com os objetos e a natureza à sua volta, configurando-se como um espaço potente para a investigação de aspectos acerca da participação das crianças na cultura.

A partir das interações com seus pares em ocasiões de brincadeiras, as crianças se apropriam criativamente de formas de ação social tipicamente humanas e de práticas sociais específicas dos grupos aos quais pertencem, aprendendo sobre si mesmas e sobre o mundo em que vivem (BORBA, 2005). Ao brincar, as crianças compreendem e constroem a cultura, uma cultura específica, a cultura de pares.

Estudos sociológicos no campo da infância vêm sustentando que um dos valores centrais da cultura de pares é o fazer coisas conjuntamente e estar reunidas desenvolvendo atividades que lhes despertem interesse, sendo considerada uma das atividades mais atrativas para as crianças pequenas (CORSARO, 2011). Ao desenvolverem atividades coletivamente, as crianças passam a ver seus parceiros ou companheiros de brincadeiras como amigos. Sendo assim, as amizades são construídas coletivamente pela participação ativa das crianças no empreendimento de atividades conjuntamente em seus mundos e nas culturas de pares.

É na brincadeira, nesse fazer coletivo que as crianças descobrem afinidades e tornam-se amigas (DELALANDE, 2001). Nesse sentido, Corsaro (2003) critica os estudos tradicionais da psicologia do desenvolvimento acerca das relações sociais e, mais especificamente, das rela-

ções de amizade que afirmam não haver interações complexas ou duradouras entre as crianças pequenas e que elas só passam a ver seus parceiros como amigos aos onze ou doze anos de idade. A argumentação do autor se alinha à ideia de que os estudos etapistas do desenvolvimento infantil baseavam a investigação do desenvolvimento da criança a partir de referências adultas, ou seja, as pesquisas eram desenvolvidas com foco nos padrões adultocêntricos e não com foco na cultura de pares, no modo de agir, ser, fazer, sentir da criança. A partir desse pressuposto, Corsaro (2003) afirma que a psicologia do desenvolvimento, na perspectiva anteriormente mencionada, interpreta mal as compreensões infantis acerca das relações de amizade, uma vez que baseia tais compreensões a partir do entendimento adulto sobre o que é ser amigo. Para o autor, é preciso compreender os processos reais de amizade das crianças pequenas, ou seja, o que se passa entre elas e não se concentrar no conceito de amizade da criança baseado nas percepções dos adultos.

Um grande motivo pelo qual os psicólogos do desenvolvimento subestimam as habilidades e conhecimento sobre amizade de crianças pequenas é que eles se concentram nos resultados. Ou seja, eles identificam e classificam as crianças em vários estágios na aquisição do conhecimento sobre amizade em relação à idade ou outras habilidades de desenvolvimento dos adultos. Existe uma suposição aqui de que as crianças devem adquirir ou internalizar os conceitos adultos de amizades antes que possam realmente ter relações de amizade complexas (CORSARO, 2003, p. 67 - tradução nossa).

De acordo com Corsaro (2003), se investigarmos as interações de crianças pequenas descobriremos um mundo de relações sociais complexas. Seus diversos estudos etnográficos inscritos no campo da Sociologia da Infância afirmam que as crianças pequenas se engajam desde cedo em construir amizades, relações sociais que são desenvolvidas desde a mais tenra idade e não apenas na fase final da infância. O que o autor tenta salientar é que as concepções de amizade para as crianças são diferentes das concepções que nós adultos temos. A amizade para as crianças pequenas significa “produzir atividade compartilhada em conjunto, em uma área específica, e protegê-la contra as invasões alheias” (CORSARO, 2011, p.165).

Nas discussões acerca das relações de amizade entre as crianças, compartilhando deste mesmo pensamento, Trevisan (2007) sinaliza que meninos e meninas investem uma quantidade significativa de tempo e energia nas situações de amizade, empreendendo muito tempo com os amigos e aprendendo várias competências sociais como negociação, comunicação interpessoal, capacidades de aprendizagem, de regras, dentre outras. A autora ainda ressalta que nessas relações as crianças são capazes de absorver e transformar rituais adultos e papéis sociais, reapropriando-se deles, trazendo-os para as suas culturas infantis.

A importância que as crianças atribuem à amizade é uma das características comuns dos pontos centrais, o que dar um valor simbólico a amizade entre crianças. Contudo, a definição de amizade depende grandemente da idade das crianças e do número de experiências sociais em suas culturas de pares, conforme pontua Trevisan (2007). Nas pesquisas da referida autora, as crianças pequenas, costumam definir amizade a partir da identificação de um amigo particular e não a características mais abstratas e universais acerca do que é um amigo. Além disso, essas crianças normalmente se referem aos parceiros de brincadeiras como seus amigos, corroborando com as ideias de amizade de Corsaro (2003) - produzir atividade compartilhada em conjunto. Já as crianças mais velhas, por terem mais experiências em instituições educativas, segundo a autora, conseguem definições mais elaboradas e abstratas a respeito do conceito de amizade.

Conforme Trevisan, quanto mais experiências a criança possui, maior é a sua capacidade de entender e efetivar diferentes tipos de relações sociais. Na definição de amizade, as crianças mais velhas introduzem questões morais, qualidades simbólicas, revelando uma compreensão da complexidade desta relação. Por isso, as crianças mais velhas não se importam tanto com a quantidade de amigos, mas com a qualidade destas amizades, mesmo que sejam poucas, bus-

cam que sejam amizades sólidas e verdadeiras. Trevisan (2007) também destaca que as crianças mais velhas são capazes de distinguir diferentes níveis na amizade, ou seja, colega, amigo, melhores amigos. Nesse sentido, as crianças estão conscientes que há diferentes intensidades nas relações de amizade, ou seja, diferentes formas de relações sociais. Essa compreensão parece não ocorrer com as crianças menores, que se preocupam em manter o maior número possível de relações para que tenham êxito em suas relações de brincadeiras (CORSARO, 2003; 2011), como veremos mais adiante.

Adler e Adler (1998) acompanham tal reflexão, afirmando que essa diferenciação entre o nível de amizade, é um fator relevante para pensarmos sobre a intimidade que as crianças revelam nos diferentes tipos de amizade, quanto mais forte a amizade que estabelecem, mais íntimas se tornam.

Para Muller (2008), a noção de amizade surge com a ideia de atividades compartilhadas em espaços-tempos específicos da escola, como nos momentos do recreio e do pátio. É na escola que as crianças são introduzidas nesse contexto sociocultural e que começam a partilhar diariamente de situações que constituem um importante elemento para a constituição do eu e do sujeito social. É a partir das interações entre pares, das relações de cooperação nas brincadeiras e nas atividades partilhadas, e em determinadas circunstâncias em situações de competição, que surgem as relações de amizade entre crianças.

Para Salgado (2010), as relações de amizade estão fortemente vinculadas à formação dos grupos de brincadeiras, ou seja, ao modo como as crianças constituem os grupos para brincar e os requisitos que definem para formá-los, elegendo quem participa, como e em que circunstâncias. A autora ainda salienta que as crianças criam estratégias para se inserirem nos grupos, demonstrando os valores que constroem nas relações com seus pares. Nesse contexto, ser amigo, ter e fazer amizades se constitui como um significativo passaporte para tornar-se membro do grupo e participar das brincadeiras, sob pena de ser excluído de todos os acontecimentos da vida cotidiana empreendida pelas crianças no contexto da instituição de Educação Infantil. Essa constatação, presente nas investigações de Salgado (2010), nos leva a compreender o empenho que as crianças investem para se ter e ser amigos e o valor atribuído a quem tem muitos amigos, principalmente para as crianças menores que possuem conceitos de amizade, em grande medida, relacionado aos parceiros de brincadeiras.

Nesse contexto, todos os argumentos aqui agrupados nos levam a acreditar que a brincadeira, compreendida como a forma principal de participação das crianças na cultura, nos permite capturar e compreender os sentidos atribuídos às relações sociais, e mais especificamente às relações de amizade empreendidas pelas crianças pequenas em seus contextos educativos. Este artigo apresenta os resultados de um estudo de Mestrado que investigou como as crianças vivenciavam e produziam suas culturas da infância, a partir das atividades de brincadeiras de livre escolha realizadas em contexto de Educação Infantil¹. O que se almeja neste recorte da pesquisa é analisar como as crianças pequenas organizam e constituem seus grupos de brincadeiras a partir da eleição de critérios de amizade para composição dos grupos brincantes.

Procedimentos Metodológicos

Escolhemos a perspectiva etnográfica com crianças como opção de investigação (GREEN; DIXON; ZAHARLICK, 2002). A investigação etnográfica é uma das abordagens mais indicadas pelos estudiosos do campo por propiciar às crianças maior participação na produção dos dados e por possibilitar apreender com mais profundidade os modos como os sujeitos interagem uns com os outros (GRAUE; WALSH, 2003). Para tanto, através da imersão prolongada do pesquisador no contexto estudado, a pesquisa envolveu a observação participante e sistemática de situações de brincadeira dos grupos de crianças. A referida metodologia envolveu diferentes estratégias, como observação participante, registro denso em diário de campo e gravações em vídeo.

¹ Estudo realizado com a aprovação do Comitê de ética em Pesquisa da Universidade Federal de Sergipe (CAAE 51979915.2.0000.5546) e também com o consentimento da professora, das crianças e de seus respectivos responsáveis.

Participaram deste estudo 25 crianças de 3 anos de idade, de ambos os sexos, matriculadas em uma instituição pública de Educação Infantil situada na cidade de Aracaju/SE.

A geração de dados teve início apenas após apreciação e aprovação do Projeto de estudo pelo Comitê de Ética em Pesquisa de uma Instituição de Ensino Superior, atendendo às normas vigentes estabelecidas. Os responsáveis legais pelas crianças – além dos dirigentes da secretaria municipal de educação, diretor da instituição, professora, pais/responsáveis - foram informados acerca dos objetivos e riscos da pesquisa, da possibilidade de desistência, solicitando-se a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. As próprias crianças, sujeitos da pesquisa, também foram informadas acerca da investigação e buscou-se o seu interesse de participação na mesma – compreendido como assentimento das crianças, interpretado a partir de suas múltiplas linguagens, não apenas no início da pesquisa, mas durante todo o processo de investigação, com o intuito de não as constranger e de garantir seu papel enquanto sujeito ativo e participativo de direito.

O procedimento de análise dos dados se debruçou a partir de situações interativas geradas no campo, de observações transcritas no caderno de campo, da combinação entre a leitura das transcrições dos vídeos e a apreciação das imagens, seguidas da seleção de episódios (PEDROSA; CARVALHO, 2005) que foram recortados, transcritos e posteriormente arquitetados e esmiuçados a partir da análise que buscou revelar como as crianças pequenas são sujeitos que participam da dinâmica social investigada, focando nos modos de escolha e de seleção de amigos no contexto da brincadeira.

Para o presente artigo foram escolhidos os episódios “Eu sou sua amiga, sim!” e “Saia! Você não é minha amiga!”, ambos tecem reflexões sobre as brincadeiras de crianças e relações sociais e foram selecionados por apresentarem aspectos considerados relevantes para o alcance dos objetivos elencados para a presente investigação e trazem situações de brincadeiras que envolvem relações de amizade e sinalizam algumas estratégias utilizadas pelas crianças para formarem seus grupos de brincadeiras.

Formação de grupos e as referências às afiliações de amizade como “senha” para acesso às brincadeiras

Os trabalhos de Corsaro vêm contribuindo para que outros estudos etnográficos realizados em diversos contextos corroborem a dimensão coletiva da brincadeira, ou seja, a organização da brincadeira em grupos de pares. As pesquisas vêm evidenciando que crianças pequenas dificilmente brincam por muito tempo de forma solitária, ao contrário, frequentemente interagem em torno de atividades coletivas, sejam nas brincadeiras, na execução de tarefas escolares e nos momentos de refeições, em contextos escolares, com composições variadas de parceiros e número de participantes (BORBA, 2005; PEREIRA, 2011). Corsaro (2003) ainda ousa dizer que quando as crianças brincam sozinhas ou estão lado a lado em um mesmo ambiente brincando próximas, mas sem interação umas com as outras, raramente essa brincadeira dura por muito tempo e muito facilmente começam a interagir e brincar conjuntamente, demonstrando suas preferências em brincar conjuntamente a partir de relações de proximidade e amizade.

Borba (2005) reforça o argumento aqui defendido ao afirmar que a própria organização da Educação Infantil favorece a formação de grupos, quer seja por meio da divisão em turmas, quer seja pela logística empreendida nas atividades cotidianas de partilha de tempo, espaço e objetos. As atividades diárias que se desenrolam na Educação Infantil possibilitam às crianças associar-se aos seus semelhantes para a realização de algo, para alcançarem um objetivo comum.

Sendo assim, a identidade de grupos é uma característica central da cultura de pares (CORSARO, 2011) e brincar é uma atividade básica para a aprendizagem da sociabilidade desde a mais tenra idade (SARMENTO, 2003). Nessa linha de ideias, ao se reunirem para brincar, as crianças criam vínculos, organizam ações, criam regras de convivência social, e nesse processo, instituem conjuntamente uma ordem social do grupo (FERREIRA, 2004) que conduz as relações de sociabilidade entre os pares.

Apoiando-se na ideia de que as crianças desenvolvem estratégias próprias para organização em grupos (CORSARO, 2011; DELALANDE, 2001; FERREIRA, 2004), o foco de análise recai

na dimensão relacional, importante para conhecermos as culturas da infância. Em atividades coletivas, as crianças constroem, negociam, compartilham significados e criam regras a partir das relações construídas nas interações vivenciadas nos contextos em que estão inseridas. Desta forma, através dos processos interativos, as crianças revelam sua capacidade de agir socialmente entre pares, de compartilhar significações, regras e valores, confirmando a ideia de que elas são socialmente ativas e protagonistas do mundo em que vivem.

As observações realizadas no contexto de Educação Infantil investigado pelo presente estudo, apontaram que raramente as crianças brincavam de forma isolada. A maioria brincava, com composições que variavam em número de participantes e gênero e vários grupos brincavam simultaneamente. Nesse processo, havia constantes recomposições entre os grupos, favorecendo grande interação e circulação de crianças.

Em alguns momentos, ocorriam interações entre dois ou mais grupos, entrelaçando as brincadeiras, agregando novos componentes, formando um grupo de brincadeiras maior. Em outros momentos, alguns grupos se dispersavam, dando origem a novos grupos. Essas atividades interacionais e criativas das crianças revelam, sobretudo, elementos referentes à dimensão relacional e à integração, ao modo como as crianças constroem suas estratégias relacionais, buscando contatos sociais umas com as outras, afirmando-se como sujeitos de relação, que manifestam o forte desejo de partilha e participação social nas culturas de pares.

No quadro 1 abaixo, mapeamos, a partir dos 56 episódios recortados para o estudo, a participação das crianças nos episódios gerados, a quantidade de parceiros de brincadeiras das crianças nesses episódios, além de destacarmos os parceiros de brincadeiras mais frequentes de cada criança.

Quadro 1. Participação das crianças nos episódios e parceiros de brincadeiras

Nome	Nº de episódios dos quais participou	Nº de parceiros de brincadeiras	Parceiros de brincadeiras mais frequentes
Sibele	18	23	Denzel, Matheus, Layza
Cristofer	11	19	Denzel, Matheus, Natanael
Débora	07	16	Rafaela, Luísa, Letícia, Layza
Deivysson	05	23	Natanael, Guilherme
Denzel	18	20	Matheus, Cristofer, Ruan, Sibele
Emmily	05	21	Luísa, Erica
Erica	13	21	Sibele, Francielle, Layza
Francielle	09	22	Janaína, Kethyle
Glauber	04	20	Pedro, Valter
Guilherme	09	19	Natanael, Pedro, Cristofer
Janaina	06	09	Kethyle, Letícia, Francielle
Kethyle	13	23	Francielle, Janaina
Laysa	17	20	Rafaela, Letícia, Sibele, Luisa
Letícia	19	21	Layza, Janaina, Rafaela
Luísa	17	23	Layza, Rafaela, Emmily
Matheus	14	21	Denzel, Cristofer, Sibele
Natanael	08	19	Guilherme, Cristofer, Pedro
Nicolas	07	19	Pedro, Valter, Natanael
Pedro	13	23	Denzel, Cristofer, Natanael

Rafaela	11	21	Layza, Letícia, Erica
Ruan	14	23	Denzel, Pedro
Valter	08	22	Pedro, Nicolas

Fonte: Elaborado com base nos registros de pesquisa (CAMPOS, 2017).

Constata-se, a partir da análise do quadro, que todas as crianças do contexto apresentam um grande número de parceiros de brincadeiras, ou melhor, que todas buscavam se relacionar com todas as crianças (em média 20 parceiros, com exceção apenas para Janaína que apresentava um número restrito de parceiros se comparada aos demais). Um fator importante a considerarmos é a constatação de parceiros preferidos, como também podemos identificar no quadro. Entretanto, como pode ser observado, mesmo apresentando companheiros prediletos com os quais se relacionam de forma mais intensa e cotidiana, os episódios sinalizam o interesse das crianças em manter interação com um maior número de parceiros.

Os dados alçados evidenciam como as crianças procuram estender suas relações para o maior número possível de colegas como uma forma de ampliar a possibilidade de ingresso bem-sucedido nos grupos de brincadeiras e a interação satisfatória com seus pares (CORSARO, 2011). De acordo com Corsaro, essa tendência de alargar as relações sociais com o maior número de parceiros de brincadeiras está fortemente relacionada à compreensão que as crianças possuem acerca da instabilidade das interações.

As observações realizadas nesse aspecto levam-nos a concordar com a argumentação de Corsaro (2011) que, por meio da experiência social adquirida nas interações com seus pares nas escolas de Educação Infantil, as crianças percebem a fragilidade das interações e que a aceitação em grupos de brincadeiras em desenvolvimento muitas vezes é difícil, por isso, procuram expandir seus contatos sociais ao maior número possível de colegas para que as chances de entradas bem-sucedidas e interação satisfatória nos grupos de pares sejam alcançadas.

Corsaro aponta duas características das interações das crianças que contribuem para um grande número de tentativas de acesso e de resistência na participação de algumas crianças nas brincadeiras. Uma delas é que a maioria dos episódios tem curta duração, o que acaba levando as crianças a buscarem novas brincadeiras, novos grupos brincantes. O segundo ponto é que algumas crianças têm participação temporária nos episódios e que se retiram da brincadeira sem nenhuma comunicação ao grupo, buscando outra atividade, o que leva a buscar novos grupos e assim acesso aos grupos. Isso nos leva a entender o porquê das resistências, visto que alguns grupos procuram proteger seus espaços de brincadeiras, limitando a participação de algumas crianças no desenrolar das brincadeiras em curso.

A análise das tentativas de acesso nas brincadeiras associados às aceitações e resistências evidencia a complexidade do brincar, regido por regras e valores construídos conjuntamente pelas crianças em suas experiências cotidianas entre pares e também por suas experiências extraescolares (BORBA, 2005). Nesse complexo processo de interações, as crianças exploram, testam e desenvolvem habilidades de amizade, emergindo a construção de suas identidades sociais e o fortalecimento da ordem social de suas culturas de pares.

Mas como esses grupos se constroem? Como se organizam e se compõem os grupos de brincadeira? Que critérios são definidos na escolha dos parceiros de brincadeira? Quais requisitos são definidos para compor os grupos brincantes? Qual o principal valor associado à escolha dos pares nas brincadeiras? Borba afirma que

A ação conjunta de uma criança com seus parceiros se constrói de várias formas: imitando os, seguindo suas instruções, coordenando as atividades do grupo, contribuindo com a brincadeira e com os parceiros fornecendo objetos, ideias ou ações. O importante é construir uma cumplicidade com os companheiros (2005, p. 165).

Com base nas observações realizadas destacaremos alguns aspectos que sobressaíram na análise da formação dos grupos de brincadeira. A descrição e análise das interações e ne-

gociações que se dá entre as crianças envolvidas nas ações narradas nos episódios² abaixo nos permitem uma interpretação deste processo de construção de significados acerca das relações de amizade, sinalizando o desejo que as crianças possuem de se engajar em atividades conjuntas com a utilização de referências verbais à amizade.

Episódio 01: “Eu sou sua amiga, sim”

Crianças envolvidas: Letícia (3 anos e 5 meses); Layza (3 anos e 4 meses); Rafaela (3 anos e 8 meses)

Num canto da sala, Letícia e Rafaela brincam com várias bonecas do tipo Barbie. Layza se aproxima e pega uma boneca e logo vai se inserindo no contexto da brincadeira. Letícia olha para Layza e olha para Rafaela, que parece não se importar com a entrada de Layza na brincadeira. Com expressões de pirraça, Letícia diz para Layza:

Letícia: Me dê a minha filha! (tentando puxar a boneca que está com Layza)

Rafaela olha para Letícia e em seguida olha para Layza.

Layza: Não! (e continua brincando com a boneca)

Letícia: Me dê a boneca!

Layza parece ignorar a solicitação de Letícia.

Letícia: Me dê a boneca! **Você não é minha amiga!**

Layza responde: **Sou sua amiga, sim!** Não sou, Rafaela?

Rafaela: Ela é minha amiga (apontando para Layza). Eu gosto de brincar com ela.

Letícia: **Mas não é minha amiga!**

Rafaela: **Mulher, deixe ela. Ela é nossa amiga!**

Letícia faz expressões de quem não gosta muito da ideia, mas aceita a presença de Layza no grupo brincante, após intervenção de Rafaela.

Letícia: Tá certo, mas me dê essa boneca, ela é minha filha! Tome essa aqui (entregando outra boneca para Layza)

Layza: Me dê vá, **sou amiga sua e sua** (apontando para Letícia e Rafaela).

Nessa primeira cena, Letícia usa a estratégia verbal de negação da amizade como forma de conseguir a saída de Layza da brincadeira. Sua tentativa não tem resultado satisfatório, pois Layza não cede, o que faz com que ela volte atrás na sua ameaça como se nada tivesse acontecido. Letícia costuma usar essa estratégia como forma de selecionar os parceiros de amizade. A menina parece ter consciência da sua importância como participante de brincadeira e também como líder, posição que normalmente exerce nos grupos dos quais participa.

A disputa pela boneca aqui ocorre apenas como pano de fundo para permitir a participação ou não de parceiros de brincadeiras. Layza parece ter ciência que ingressar no espaço da brincadeira e desenvolver ações conjuntamente é uma das formas de estratégia de ingresso na brincadeira que costuma funcionar. Contudo, Letícia não fica satisfeita e deseja que ela não participasse do seu contexto brincante no momento, recorrendo a uma das estratégias de exclusão do parceiro na brincadeira que é a negação às referências de amizade.

Nesse processo, um primeiro aspecto a ser destacado no episódio descrito acima é o uso da palavra amigo na tentativa de conseguir manter o engajamento na brincadeira. Pode-se inferir que a concepção de Letícia acerca da amizade está estritamente relacionada ao compartilhamento, ou seja, a noção de amizade diz respeito às atividades compartilhadas e aos objetos/brinquedos compartilhados. Sendo assim, Letícia faz afirmações às referências à afiliação: **Você não é minha amiga!** Ao responder negativamente, Layza afirma que é amiga, numa tentativa de compartilhamento da boneca e continuar a desenrolar as práticas lúdicas. Entretanto, Letícia afirma que não é amiga dela, ratificando seu conhecimento sobre amizade vinculada às situações interativas particulares das brincadeiras e ao compartilhamento de brinquedos e/ou objetos. Parece-nos que o compartilhamento deve prevalecer nas brincadeiras que envolvem

² Utilizamos as seguintes convenções para as transcrições dos episódios: Palavras em negrito indicam ênfase; (...) indica pausa na fala; (---) indica trecho incompreensível; Períodos entre parênteses tem a função de explicar o contexto da fala.

a compreensão das relações de amizade.

Na sequência de ações, não conformada com negação da amizade (CORSARO, 2011) e com a tentativa de compartilhamento negada, Layza recorre ao apoio de Rafaela e mais uma vez faz referências verbais à amizade questionando se ela é sua amiga. Rafaela prontamente afirma ser amiga de Layza e utiliza um outro argumento que merece destaque em nossa análise. Ao afirmar que é amiga de Layza, Rafaela acrescenta: “Eu gosto de brincar com ela”, o que reforça nosso argumento que as relações de amizade para crianças pequenas estão relacionadas ao compartilhamento das práticas lúdicas.

Mais uma vez Letícia utiliza a negação da amizade como forma de excluir Layza da brincadeira, mesmo após Rafaela afirmar que são amigas e que gosta de brincar com Layza. E então Rafaela utiliza o apelo “Mulher, deixe ela. Ela é nossa amiga!”. Rafaela recorre ao apelo referindo à amizade que as duas mantém com Layza. Para confirmar tal dado, vamos recorrer ao Quadro I - Participação das crianças nos episódios e parceiros de brincadeiras, nele perceberemos que Letícia tem como parceiros de brincadeiras mais frequentes Layza, Janaina, Rafaela. De igual modo, os parceiros de Layza são: Rafaela, Letícia, Sibebe, Luísa. E os de Rafaela: Layza, Letícia, Erica, o que as confirma como parceiras frequentes de brincadeira.

Nos parece que esse apelo de Rafaela faz com que Letícia aceite a presença de Layza no grupo. Contudo, memos aceitando, insiste em pegar a boneca, oferecendo uma outra à Layza. Dessa ação, destacamos uma outra compressão sobre as relações de amizades para crianças pequenas: compartilhar algum brinquedo, em determinadas situações, é entendido pelas crianças como um passaporte para a entrada no grupo brincante, variando de acordo com as crianças e suas relações com o grupo com o qual querem brincar.

Cabe-nos aqui também ressaltar a estratégia utilizada por Rafaela, nos revelando um entendimento acerca de quem tem o poder de dar continuidade à brincadeira por ter a posse do brinquedo ou por ter uma posição de liderança, mas que tais relações podem ser negociadas no contexto da brincadeira. Consciente dessas relações sociais, Rafaela parece entender acerca das lideranças e estratégias de poder que se desenrolam em função do contexto em que a brincadeira se desenvolve (CORSARO, 2003).

Os dados alçados do episódio apresentado reforçam os achados de outros estudos, tais como o desenvolvido por Salgado e Silva (2010). Na busca por investigar como as crianças constituem os grupos para brincar, as autoras evidenciaram que ser amigo nesse contexto confere à criança um suporte afetivo e relacional que permite o compartilhamento de objetos/brinquedos e a inserção da criança no grupo brincante. A socialização dos bens adquiridos conduz a um movimento demarcatório que classifica, enquadra e define os sujeitos na brincadeira (SALGADO; SILVA, 2010). Define quem tem a posse do objeto, quem determina o tema da brincadeira, quem coordena as ações dos participantes, quem pode ou não participar, determina as definições da brincadeira e estas serem aceitas pelos parceiros.

Tal compreensão nos leva a afirmar que a criança que detém a posse de um objeto, seja permanente ou temporária, objeto desejado e valorizado pelo grupo, passa a ocupar lugar de protagonista na brincadeira, muitas vezes ocupando o papel de líder, detendo, dessa forma, do poder que se configura de diversas maneiras nas múltiplas relações sociais entre pares. Conforme sugere Salgado e Silva (2010), nessas situações, se estabelece uma relação, uma ponte entre o grupo de crianças e aquele que ocupa o poder e papel de líder e aquela criança que deseja participar.

Nas brincadeiras, as atitudes como o dar e o trocar objetos/brinquedos comprovam a motivação de uma criança para se fazer aceita no grupo e que criam laços de solidariedade entre as crianças (DELALANDE, 2001). Ao aceitar uma outra boneca oferecida por Letícia, Layza sinaliza o interesse pelo brincar conjuntamente com o amigo e não apenas o interesse na posse do seu objeto, ratificando o valor atribuído à amizade, uma vez que se ter um amigo implica em se ter acesso à cultura de pares e apoio nas interações sociais (FERREIRA, 2004). O desfecho do episódio, oferece pistas interpretativas que o interesse pelo objeto passa a ocupar uma posição secundária, em detrimento do interesse em manter os laços de amizade. A análise interpretativa do episódio apresentado reflete o fato de como as crianças estão construindo conhecimentos acerca de suas relações de amizade.

Cabe ressaltar que nos 56 episódios recortados para a investigação, a referência à afi-

liação, com questionamentos do tipo “Você é meu amigo(a)?” foi utilizada em 12 episódios de brincadeiras conjuntas, nas quais as referências verbais à amizade foram empregadas numa tentativa de manter o compartilhamento de ações conjuntas e de objetos/brinquedos. Esse dado sinaliza a concepção de amizade atrelada à realização de ações e brincar junto e o quanto as referências às afiliações eram utilizadas como estratégias significativas no acesso aos grupos, revelando o quanto as crianças expressam a preocupação em ser e ter amigos.

No contexto de pesquisa investigado, constatamos o quanto as referências às afiliações de amizade conferiam privilégios, vantagens e benefícios aos participantes dos grupos de brincadeiras em detrimento a outras crianças. Esse dado reforça os achados de outros estudos de Corsaro (2003), ao afirmar que as crianças mais novas usam a amizade na tentativa de conseguir o que querem, tais como brincar, proteger suas atividades compartilhadas de estranhos, construir solidariedade e confiança mútua grupais e controlar as atividades dos parceiros de brincadeira.

Borba (2005) reforça o argumento defendido por Corsaro (2003) afirmando que as relações de amizade também são usadas para controlar o comportamento do outro, para fazer valer as regras da brincadeira, para garantir o uso de um objeto/brinquedo ou espaço, para entrar ou excluir alguma criança da brincadeira. A autora ainda ressalta que as referências verbais às afiliações do tipo “você é meu amigo” são utilizadas como um trunfo no controle das interações e da brincadeira conjunta.

Estes elementos permitem dizer que a compreensão das relações de amizade, das crianças do contexto em questão, envolve não apenas a dimensão relacional e interativa do brincar e fazer coisas entre pares, mas a apreensão de uma compreensão de amizade relacionada ao compartilhamento de ações conjuntas e de objetos/brinquedos. Nesse contexto, corroboramos com Salgado e Silva (2010) ao afirmarem que as relações de amizade se apresentam como um passaporte, ou seja, as referências verbais às afiliações do tipo “você é meu amigo” se configuram como senhas de acesso aos grupos brincantes, configurando-se como estratégia significativa de eleição de critérios de amizade para composição dos grupos brincantes.

Episódio 2: “Saia! Você não é minha amiga!”

Crianças envolvidas: Luísa (3 anos e 5 meses); Emmily (3 anos e 7 meses); Valter (3 anos e 9 meses); Layza (3 anos e 4 meses); Sibeles (3 anos e 3 meses)

Luísa, Emmily e Valter constroem uma “casinha” com cadeiras num canto da sala. Sentam no chão e começam a brincar com o jogo figuras para costurar, no qual a criança deve passar o cordão em volta da figura simulando uma costura. Layza vem em direção às crianças, puxa a cadeira e entra na “casinha”.

Emmily: Saia! Ô tia, olhe pra ela!

Layza ignora a solicitação de Emmily e senta-se na cadeira. Luísa diz para Layza:

Luísa: **Você não é minha amiga!**

Emmily: Nem venha (puxando a cadeira, formando uma barreira, para Layza não chegar perto delas). Não ligue pra ela, não, Luísa! Fique aqui Luísa, fique aqui, venha. (Mostrando a proteção com a cadeira). Fique aqui com essas pessoas, vá, vá, vá!

A cuidadora chama Layza e pede que ela vá para o banheiro. A menina levanta-se e vai em direção ao banheiro, quando Emmily diz:

Emmily: Vá pro banheiro, vá! (Apontando o dedo para Layza). Aí, tome na sua cara! (fala zombando).

Luísa e Emmily riem.

Layza retorna e diz: **Fale comigo não! (...) Cale a boca, cale!**

Luísa continua rindo. Layza dá as costas ao grupo de crianças e vai para o banheiro. Quando, de repente, retorna e diz para Luísa:

Layza: **O que é? O que é, você também?**

Sibeles está a observar a cena, quando Layza olha para ela e diz:

Layza: O que é, você também?

Layza, com expressão de birra, sorri e vai para o banheiro. As meninas riem e Emmily grita:

Emmily: Sai, cabeça de... (risos) Sai cabeça de salsicha!

Emmily, Luísa e Valter sorriem. Valter repete sorrindo:

Valter: Cabeça de salsicha!

Layza vai para o banheiro sorrindo.

Neste episódio, Emmily, Luísa e Valter já estão envolvidos num processo interativo, quando Layza posiciona-se na área da brincadeira (notem mais uma vez a estratégia de ingressar na brincadeira em curso utilizada por Layza), sentando-se numa cadeira da casinha. A atitude invasiva de Layza não é bem aceita pelo grupo, causando desagrado aos participantes. A primeira reação de Emmily é solicitar que Layza saia, contudo, ela ainda continua sentada no espaço da brincadeira e assim, Emmily recorre ao poder inerente ao adulto para a retirada da criança do espaço interativo, choramingando “Ô tia, oie pra ela!”

Contudo, Layza ignora a reação da colega, pois a menina tem intenção em participar da atividade compartilhada, e por isso ignora o apelo feito à cuidadora e persiste observando a resistência do grupo. Nesse processo, com seriedade, Luísa utiliza a estratégia de negação da amizade, afirmando categoricamente: “Você não é minha amiga!”. A afirmação de Luísa é utilizada para ratificar a não aceitação à participação de Layza no desenrolar da atividade interativa e para excluir a colega do espaço de brincadeira.

Como se faz notar, as resistências adotadas pelo grupo são a negação verbal com referências à afiliação, utilizada por Luísa que não aceita a participação de Layza e justifica a não aceitação. É interessante notar que as crianças que estão compartilhando a brincadeira agem como defensores do espaço interativo (CORSARO, 2011), uma vez que, envolvidos na criação e desenvolvimento das atividades compartilhadas, resistem à ideia de compartilhamento com as crianças não envolvidas no jogo.

Neste episódio, assim como na situação interativa que lhe antecedeu, o ser amigo confere à criança um suporte afetivo e relacional que permite a inclusão no grupo brincante, como uma senha de acesso ao espaço interativo da brincadeira. De igual modo, a negação da amizade não lhe oferece abertura e acesso ao grupo. Sendo assim, Layza não consegue acesso ao grupo, ao mesmo tempo em que é chamada pela cuidadora para tomar banho, o que a faz se retirar do espaço. A menina vai até o banheiro, mas ao perceber as risadas e as brincadeiras de deboche do grupo com tom de quem venceu em não permitir sua participação no grupo, Layza retorna fazendo referências verbais de confronto aos colegas.

Como podemos notar a resistência do grupo à tentativa inicial de acesso normalmente implica numa nova tentativa de acesso utilizada pela criança, que pode gerar novas resistências ou aceitação pelo grupo. Em algumas situações, devido à persistência, algumas crianças desenvolvem um conjunto complexo de estratégias de acesso que permitem seu ingresso e entrada no compartilhamento da brincadeira. As estratégias de acesso, na maioria das vezes, envolvem uma série de estratégias que se baseiam uma na outra e são ajustadas às tentativas e resistências. Nesse contexto, as crianças desenvolvem diversas maneiras de participação social.

Assim como as tentativas de acesso, a resistência à entrada de uma criança na brincadeira pode ser demonstrada de várias maneiras. Os achados de Corsaro e de Borba em suas pesquisas revelam diversas formas de resistências encontradas, tais como: gesto ou movimento indicando resistência à entrada, negação verbal sem justificativa, negação com argumentos relacionados à afiliação, negação com argumentos relacionados à propriedade do espaço ou da brincadeira, negação com argumentos relacionados a regras arbitrárias concernentes à criança ou à brincadeira, negação com justificativa de proibição pelo líder, ignorar a ação do outro.

No episódio em foco, a resistência faz com que Layza insista, contudo, com a mesma estratégia de posicionar-se na área do jogo e ignorar a resistência do grupo. Parece-nos que se Layza alternasse sua segunda tentativa, talvez a menina tivesse sucesso no ingresso, como apontado nas pesquisas de Corsaro (2011) e Borba (2005). O fato é que Layza inicialmente não é aceita, somente a partir de um conflito verbal é que ela implicitamente torna-se aceita pelo grupo. Parece-nos que a aceitação da condição de participante do grupo se concretiza quando

Layza e seus colegas desenvolvem uma relação competitiva caracterizada pela conversa de oposição e implicação, ou seja, um brincar alinhado ao enquadre de confrontar e se opor.

Outro aspecto trazido pelas crianças neste episódio é o conflito nas culturas de pares. O conflito verbal, um jogo verbal denominado por Corsaro (2011) de conversas de oposição, uma forma de implicar e confrontar brincando, torna-se a brincadeira do grupo. O autor salienta que esse tipo de conversa era utilizado frequentemente por crianças afro-americanas para “construir suas identidades sociais, para cultivar amizades e tanto para manter como para transformar a ordem social de suas culturas de pares” (p.187). No episódio descrito, as crianças não reagem negativamente a implicância de Layza, pelo contrário, a implicância enriquece verbalmente o jogo. Prova disso é o alinhamento das ações: o alinhamento das crianças ao jogo verbal proposto é alcançado pela compreensão desse enquadre interpretativo e das sequências de ações e comportamentos conjuntamente executados.

Os conflitos são elementos centrais nas culturas de pares, eles emergem naturalmente nas interações das crianças com seus pares (CORSARO, 2011). Motta nos ajuda a pensar sobre esse contexto: “o conflito é parte integrante das relações infantis e contribui para a organização social do grupo, para a construção da identidade, para a apropriação dos valores culturais e para a definição e fortalecimento de vínculos de amizade” (2009, p.189). Estes dados reforçam a ideia de que os conflitos nas interações entre pares, especialmente brigas e discussões verbais, servem para fortalecer as alianças interpessoais e organizar os grupos sociais (CORSARO, 2011). A análise interpretativa dos episódios de conflitos indica que as crianças aprendem a administrar disputas e desavenças com base nas regras construídas e compartilhadas pelo grupo. Borba contribui nesse sentido afirmando que:

[...] as experiências das crianças com os conflitos oferecem um campo de aprendizagem de regras de sociabilidade e de uma prática social coletiva na qual a construção de um espaço comum partilhado se faz a partir de relações de afinidade, amizade, diferenças, semelhanças, solidariedade, disputas, desavenças, acordos, concordâncias, igualdades, desigualdades, hierarquias, enfim a partir do enfrentamento de todas as contradições presentes nas relações que estabelecemos uns com os outros e com o mundo (BORBA, p. 240-241).

Por meio da oposição e da confrontação as crianças exploram, testam e desenvolvem habilidades de amizades, emergindo desse processo, relações de amizades competitivas que conduzem ao respeito mútuo e a solidariedade grupal (CORSARO, 2011). Nesse contexto, Muller (2008) salienta a importância dos conflitos como situações essenciais para a formação do conceito de amizade entre crianças. Se o conceito de amizade do adulto está atrelado ao compartilhamento de ações e momentos bons da vida, para as crianças, ao começarem a formar suas próprias opiniões, compreendem os conflitos como parte da construção da compreensão de amizade. “Se por um lado, os amigos são aqueles com quem se pode brincar, conversar, ir ao cinema e compartilhar momentos bons da vida, por outro, ela também entende que conflitos e até brigas são inevitáveis e fazem parte do relacionamento.” (MULLER, 2008, p. 138).

Compartilhando desse mesmo pensamento, Cruz e Carvalho (2006) afirmam que os conflitos são modos possíveis de sociabilidade entre meninos e meninas. Ao denominarem de “sociabilidade do conflito”, as autoras compreendem que o duplo movimento de distanciamento, nas situações conflituosas, e de aproximação, nas relações amigáveis, se constituem como um processo importante de participação social, no qual por meio de ações conflituosas, as crianças experimentam um movimento de partilha e, portanto, um movimento para se estar junto. Além disso, as autoras destacam que as crianças sinalizam definições de amizade, nas quais conflitos e brigas são fatores combinados e aceitos na cultura de pares.

Nesse contexto, não só as definições de amizade são distintas para crianças e adultos, os conceitos de conflitos também apresentam distintas significações: “[...] rompimentos, conflitos e brigas tomam outras dimensões e significados para as crianças de diferentes idades e adultos, mostrando que em diferentes gerações, essas manifestações resultam de fatores

sociais e individuais” (MULLER, 2008, p.137).

Notas conclusivas

As relações de amizade estabelecidas pelo grupo de crianças configuram-se como uma aprendizagem social desempenhada pelos seus membros (SALGADO, 2010) e nos revelam aspectos importantes para pensarmos a participação social de crianças em seus contextos de vida. O que sobressai nas ações das crianças é a maneira como elas se referem aos seus amigos relacionando-os à participação nestes nas brincadeiras e da forma como desenvolvem suas práticas lúdicas, elementos importantes acerca do processo de produção e reprodução cultural dentro das culturas de pares (FERREIRA, 2004).

No processo de interação com o campo de pesquisa, com base na observação e na interpretação das ações das crianças, reconhecemos que, por meio das brincadeiras, as crianças pequenas desenvolvem o exercício de reconhecimento social, enquanto sujeitos relacionais que se empenham com afinco em fazer amizades e em preservá-las em contextos de brincadeiras coletivas. Os achados do presente estudo revelam que as referências às afiliações são estratégias significativas para a formação e organização dos grupos brincantes que sinalizam significados e compreensões sociais estruturantes das culturas de pares. As crianças constroem suas identidades sociais, cultivando e mantendo amizades revelando o quanto elas expressam a preocupação em ser e ter amigos evidenciando o reconhecimento social das crianças em seus contextos de vida.

As relações de amizade entre os pares de crianças, portanto, são um reflexo dos valores e das práticas sociais e das culturas locais e mais amplas, coadunando num entendimento de amizade enquanto um processo coletivo e cultural e que tais processos de amizade são profundamente enraizados nas reproduções interpretativas e coletivas de suas culturas (CORSARO, 2011).

As brincadeiras que envolvem relações de amizade sinalizam elementos de um contexto social presente na vida cotidiana das crianças. As negociações e as estratégias utilizadas pelas crianças revelam que as culturas de pares também apresentam desdobramentos que influenciam as relações sociais e que podem ser visualizadas no contexto da Educação Infantil quando as crianças encontram tempo, espaços e autonomia para escolher com quem e como brincar.

Nesse contexto, a discussão aqui realizada traz implicações para pensar o papel do(a) professor(a) de meninas e meninos de forma a desenvolver um olhar atento e sensível para as brincadeiras, considerada como prática social e cultural, construída nas e pelas interações entre as crianças em articulação com o contexto sociocultural em que estão inseridas. Um professor que reconheça a criança como agente criativo de produção, transmissão e reprodução dos elementos culturais nas ocasiões de brincadeiras e que guie a sua prática pedagógica na direção da consolidação de uma Educação Infantil que reconhece as culturas da infância como formas de ser, estar, pensar e sentir específicas da criança.

Referências

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

BORBA, Angela Meyer. **Culturas da Infância nos espaços-tempos do brincar**. 296f. Niterói: Tese de Doutorado, Universidade Federal Fluminense, 2005.

CAMPOS, Rafaely Karolyne do Nascimento. **Modos de brincar na educação infantil: o que dizem as crianças ?**. 2017. 166 f. Dissertação (Pós-Graduação em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2017.

CORSARO, William. **We're Friends, Right ?**: Inside Kids' Cultures. Washington, dc: Joseph Henry Press, 2003.

CORSARO, William A. Reprodução interpretativa e cultura de pares. In: MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida (orgs.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009. p. 31-50.

CORSARO, William. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CRUZ, Tânia. M.; CARVALHO, Marília. Pinto. Jogos de gênero: o recreio numa escola de ensino fundamental. **Cadernos Pagu**, n. 26, p. 113-143, 2006.

DELALANDE, J. **La cour de récréation: pour une anthropologie de l'enfance**. Rennes, France: Presses Universitaires de Rennes, 2001.

FERREIRA, M. **A gente gosta de brincar com outros meninos!** Relações sociais entre as crianças no jardim de infância. Porto: Edições Afrontamento, 2004.

GRAUE, Elisabeth.; WALSH, Daniel. **Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

GREEN, J.L., DIXON, C.N. & ZAHARLICK, A. Ethnography as a logic of inquiry. In: J. FLOOD & D. LAPP (Eds.) **Handbook on research in the teaching of the English language arts**. New Jersey: Earlbaum, 2002, p.201-224.

MOTTA, Flávia. “Estou de mal com você” – As crianças e o exercício das práticas de autoridade. In: KRAMER, Sonia (org.). **Retratos de um desafio: crianças e adultos na educação infantil**. São Paulo: Ática, 2009. p. 181-197.

MULLER, Fernanda. Socialização na escola: transições, aprendizagem e amizade na visão das crianças, **Educar**, Curitiba, n. 32, p. 123-141, 2008.

PEDROSA, Maria Isabel; CARVALHO, Ana Maria Almeida. Análise qualitativa de episódios de interação: uma reflexão sobre procedimentos e formas de uso. **Revista Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 18(3), 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 10 jan. 2016.

PEREIRA, Rachel Freitas. **As crianças bem pequenas na produção de suas culturas**. 207f. Porto Alegre: Dissertação de Mestrado, Universidade do Rio Grande do Sul, 2011.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade**, 2002. Disponível na Internet: <http://www.iec.minho.pt/cedic/textos> de trabalho. Acesso em 30 mai. 2016.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Imaginário e culturas da infância. In: **Caderno de Educação**. n. 21. p. 51-59. Pelotas: UFPel, 2003.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação e Sociedade**. [online]. 2005, vol.26, n.91, p. 361-378. ISSN 0101-7330.

SALGADO, Raquel Gonçalves; SILVA, Maira Regina Souza. EU, TU, ELES: a amizade como passaporte para brincar. **Currículo sem Fronteiras**, v.10, n.2, pp.55-65, Jul/Dez, 2010.

SALGADO, Raquel Gonçalves. “Pares ou ímpares?": Consumo e relações de amizade entre as crianças na formação de grupos para brincar. In: 33ª Reunião Anual da ANPED. **Anais da 33ª Reunião Anual da Anped: Educação no Brasil: o balanço de uma década**. Cidade: Caxambu, MG, 2010.

TREVISAN, Gabriela - Amor e afectos entre crianças: a construção social de sentimentos na interacção de pares In: Dornelles, Leni Vieira (org.). **Produzindo pedagogias interculturais na infância**. Petrópolis: Vozes. 2007. p. 41-70.

Recebido em: 02 de dezembro de 2021.

Aceito em: 16 de dezembro de 2021.