

## Artigos

Rafaely Karolynne do Nascimento Campos<sup>1</sup>  
Tacyana Karla Gomes Ramos<sup>2</sup>

### Participação social de crianças em brincadeiras: aproximações às culturas da infância na educação infantil

Resumo: O presente estudo focaliza a participação social de crianças no contexto da educação infantil, analisando as formas utilizadas pela criança para ingressar e permanecer numa brincadeira coletiva em curso, organizada por parceiros de idade. Inicialmente procura-se problematizar a noção de culturas da infância construída no campo dos estudos da Sociologia da Infância e situar as aproximações teóricas relativas à brincadeira em uma perspectiva social e cultural focalizando as relações entre o brincar e as culturas da infância. Em seguida, busca-se expor as configurações metodológicas da investigação. Os dados foram produzidos a partir dos aportes da Sociologia da Infância, numa perspectiva de pesquisa etnográfica, realizada com vinte e cinco crianças de ambos os sexos, com três anos. Os resultados indicam que as formações de grupos de brincadeiras foram regidas por estratégias que utilizaram a amizade como principal forma de acesso e permanência nas situações organizadas pelos pares que brincavam.

Palavras-chave: Brincadeiras. Culturas da Infância. Educação Infantil.

### Social participation of children in play: approaches to childhood cultures in early childhood education

Abstract: This paper focus on the social participation of children in the context of early childhood education and aims to analyze how a child can join and stay in ongoing collective situations of play with same-age partners. First of all we attempt to problematize the notion of childhood cultures conceived in the field of the sociology of childhood studies and to situate theoretical approaches to play in a social and cultural perspective, focusing on the relationships between play and childhood cultures. Then, we seek to expose the methodological configurations of the investigation. The data were based on the concepts of the Sociology of Childhood, from an ethnographic research perspective, carried out with 25 three-year-old children of both sexes. The results indicate that the playgroups were formed based on strategies that used friendship as the main reason for a child joining and staying in the situations of play.

Keywords: Play. Childhood Cultures. Early Childhood Education.

---

<sup>1</sup> Doutoranda e Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em educação da Universidade Federal de Sergipe. Universidade Federal de Sergipe. E-mail: rafakarolynne@yahoo.com.br

<sup>2</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco. Professora Associada da Universidade Federal de Sergipe. E-mail: tacyanaramos@gmail.com

## Introdução

**E**ste estudo é resultado de uma pesquisa de mestrado já concluída que teve como objetivo compreender como as crianças vivenciam e produzem suas culturas a partir das atividades de brincadeiras de livre escolha dentro da rotina de uma instituição municipal de Educação Infantil situada em Aracaju – Sergipe. A pesquisa fundamentou-se nos aportes teóricos da Sociologia da Infância, tendo como núcleo central o conceito de infância como construção social e a criança como ator social, sujeito histórico-cultural. No processo de investigação, as brincadeiras do grupo de pares não constituíram apenas como um contexto de observação, mas foi tomado como objeto de investigação sociológica, a partir das relações que estabelece com a produção das culturas da infância (BORBA, 2005).

O presente trabalho representa um recorte da pesquisa e focalizará a questão da participação social das crianças nas ocasiões de brincadeiras, destacando as relações de amizade na formação do grupo de pares, discutindo o acesso das crianças aos grupos de brincadeiras, buscando pontuar os aspectos que dizem respeito às relações sociais estabelecidas pelas crianças nos seus processos interacionais.

Alguns pressupostos marcam o ponto de partida desse trabalho. As culturas infantis se constituem como um dos temas privilegiados nos estudos da Sociologia da Infância, campo que compreende a infância como uma categoria que é construída social e culturalmente em contextos específicos, e entende a criança como atores sociais que integram essa categorial.

A Sociologia da Infância rompeu muitos paradigmas em relação à maneira de perceber a criança, pois propõe o importante desafio teórico-metodológico de considerar as crianças como atores sociais que produzem cultura a partir da relação com o outro. Ao conceber a criança como um ator social e, conseqüentemente, como produtora de cultura, a criança deixou de ser vista enquanto sujeito isolado e começa a ser vista enquanto sujeito social, que aprende nas relações entre seus pares (CORSARO, 2009).

Sarmento (2005) aponta que os estudos sociais da infância fazem uma distinção e um enquadramento conceitual ao ator social criança e à categorial estrutural e geracional da infância. Em primeiro lugar, compreender a criança como ator social significa reconhecê-la como um sujeito ativo socialmente, situado no tempo e no espaço, sujeito participante e protagonista de suas ações.

Em segundo lugar, entender a infância - período socialmente construído - enquanto categoria social é compreendê-la como parte da sociedade. Para os estudos sociais da infância, as crianças não estão dissociadas da cultura dos adultos, mas são membros da sociedade em que vivem suas infâncias. Desse modo, a Sociologia da Infância compreende a infância como uma categoria que é construída social e culturalmente em contextos específicos, e entende a criança como atores sociais que integram essa categoria.

Essa maneira de compreender a criança e a infância vem problematizando novas questões para o entendimento tradicional da concepção de criança como um objeto de um processo de inculcação de valores e normas úteis para o futuro, ou seja, um ser passível de socialização por meio das instituições

sociais, e a infância como um período sociável, um período de crescimento. Assim, os conceitos contemporâneos de socialização revelam um esforço epistemológico na superação da ideia de criança como passiva nos processos de socialização (BELLONI, 2009).

Nesse sentido, em substituição ao conceito tradicional de socialização, Corsaro propõe o conceito de reprodução interpretativa. Corsaro (2011, p. 31-32, *grifos do autor*) justifica o uso dos termos. Assim, o processo é *interpretativo* pois “as crianças criam e participam de suas próprias e exclusivas culturas de pares quando selecionam e se apropriam criticamente de informações do mundo adulto para lidar com suas próprias e exclusivas preocupações”. A noção de *reprodução* “inclui a ideia de que as crianças não se limitam a internalizar a sociedade e a cultura, mas *contribuem ativamente* para a produção e mudanças culturais” (Corsaro, 2011, p. 31-32, *grifos do autor*).

O foco da reprodução interpretativa formulada por Corsaro (2011) está no lugar e na participação das crianças na produção e reprodução da cultura, diferentemente dos conceitos de socialização que focavam na internalização de conhecimentos pelas crianças. Nessa perspectiva, o autor compreende a socialização como um processo de apropriação, reinvenção e reprodução. Essa interpretação alinha-se à ideia de que as crianças não recebem uma cultura já estabelecida, mas que elas operam transformações nessa cultura, apropriando-se criativamente das informações do mundo adulto para produzir culturas de pares.

De acordo com Corsaro (2005, *apud* BELLONI, 2009, p.74) “essa reinterpretação dos conteúdos culturais constitui o núcleo central do processo de desenvolvimento da criança, concebido como a construção de uma cultura específica”, a construção de uma cultura infantil.

É interessante destacar nesse ponto, o conceito de cultura que a Sociologia tem se apropriado. Conforme Cohn (2005), ao invés de conceber a cultura como algo empiricamente observável e delimitado, os antropólogos privam-se de falar em costumes, valores ou crenças para compreendê-la como “[...] um sistema simbólico acionado pelos atores sociais a cada momento para dar sentido a suas experiências [...]”, portanto “[...] é aquilo que faz com que as pessoas vivam em sociedade compartilhando sentidos” (Cohn, 2005, p. 19). Na compreensão da autora tomar a cultura a partir desse entendimento possibilita conceber de uma melhor forma seu funcionamento e sua mudança, “porque a cultura não está nos artefatos nem nas frases, mas na simbologia e nas relações sociais que as conformam e lhes dão sentido” (COHN, 2005, p. 20).

Nessa perspectiva, Cohn (2005) ressalta que a *cultura infantil* não pode ser concebida no singular, mas no plural, culturas infantis, já que existem particularidades sociais e culturais das crianças. Dessa forma, falar em *culturas infantis* é mais adequado, visto que existem múltiplas possibilidades de ser criança.

Assim, entende-se por culturas da infância as culturas próprias das crianças, “são as atividades sociais, rotinas, valores e ideias que as crianças desenvolvem e partilham na interação com seus pares (CORSARO, 2009). Nesse sentido, Corsaro aborda as culturas infantis como estruturantes do cotidiano das crianças, revelando-se nos modos de sentir, agir, pensar e interagir com mundo.

Nessa linha de ideias, a contribuição de Sarmento (2003, p.3-4) para essa compreensão é fundamental, em que ele entende as culturas da infância como “a capacidade das crianças em construírem de forma sistematizada modos de significação do mundo e de ação intencional, que são distintos dos modos adultos de significação e ação”.

Sarmento (2003) aponta as culturas da infância como o elemento distintivo da categoria geracional. Assim, as crianças pertencem a um grupo específico dentro da estrutura social e nesse grupo produzem uma cultura própria dentro de sua categoria geracional, que o distingue do grupo dos adultos através de suas ações, normas, valores, modos de ser, sentir, agir e interagir com o mundo.

Por meio de múltiplas negociações com seus pares, as crianças produzem uma “cultura infantil” que é constituída a partir do movimento de produção e reprodução de cultura (OLIVEIRA; TEBET, 2010). Essas culturas não são uma reprodução social, mas um processo inovador e criativo da participação da criança na sociedade. Também, essas culturas são independentes do mundo infantil.

Borba (2005) salienta que as crianças estão inseridas em um mundo adulto estruturado por relações materiais, sociais, emocionais e cognitivas que sistematizam suas ações e suas relações com o mundo. Sendo assim, elas “constroem processos de subjetivação no quadro da construção simbólica de seus modos de vida, estabelecendo com os adultos interações que as levam a reproduzir as culturas sociais e recriá-las nas interações de pares” (SARMENTO, 2008, p. 180).

É na busca por compreender o mundo dos adultos, que as crianças vêm a produzir seus próprios mundos, constituindo suas identidades como crianças e como membros de um grupo social, produzindo suas culturas de pares (CORSARO, 2011). Nesse contexto, na compreensão do autor, emergem as culturas infantis, não como um produto pré-existent das crianças, funcionando como algo que elas utilizam para guiar seus modos de ser, mas se constituem como um processo produzido e partilhado através da experiência social.

Nesse sentido, Sarmento (2002, p. 4) afirma que:

As culturas da infância, sendo socialmente produzidas, constituem-se historicamente e são alteradas pelo processo histórico de recomposição das condições sociais em que vivem as crianças e que regem as possibilidades das interações das crianças, entre si e com os outros membros da sociedade. As culturas da infância transportam as marcas do tempo, exprimem a sociedade nas suas contradições, nos seus estratos e na sua complexidade.

Dessa forma, as crianças são 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).

Sarmento (2003) compreende que as culturas da infância são integralizadas pelas brincadeiras infantis como também pelos modos específicos de ser e de se comunicar dos grupos de pares. O autor compreende o brincar como um dos pilares das culturas da infância (SARMENTO, 2002). Sarmento defende 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. Nessas práticas

interativas de pares, as crianças realizam coisas conjuntamente e desenvolvem o sentimento de pertencimento ao grupo.

Nessa trilha de proposições, Brougère (2015) apresenta a hipótese de existência de uma cultura lúdica, parte importante das culturas infantis, sendo definida como um conjunto de procedimentos que permitem dar início ou organizar uma brincadeira. A cultura lúdica é um “[...] conjunto de regras e significações próprias do jogo que o jogador adquire e domina no contexto de seu jogo. [...] O jogador precisa partilhar dessa cultura para poder jogar” (Brougère, 2015, p. 23).

A cultura lúdica, como toda cultura, é fruto da interação social. Essa cultura lúdica não é produzida isoladamente, ela também é influenciada por referências externas à brincadeira. Desse modo, a cultura lúdica se apodera de elementos da cultura do contexto social da criança, como a escola, a família, a mídia televisiva, entre outros. Borba (2005) contribui nesse sentido afirmando que essa influência não se dá de forma mecânica, mas por meio de uma interação simbólica, pois na experiência do brincar, a criança interpreta os elementos que serão inseridos, dando novas significações de acordo com sua interpretação.

Na compreensão de Corsaro (2011), o brincar tem sido considerado como a forma privilegiada de participação das crianças na cultura. A partir das interações com seus pares em ocasiões de brincadeiras, através do processo de reprodução interpretativa (CORSARO, 2009), as crianças se afirmam e também se diferenciam do mundo social, em um processo de interpretação do mundo social, das pessoas e de si mesmos.

Nessa trilha de proposições, alguns trabalhos vêm sendo desenvolvidos enfatizando a brincadeira como um espaço de construção das práticas sociais e culturais infantis (CORSARO, 2009; FERREIRA, 2004; BORBA, 2005, dentre outros). Estas investigações vêm afirmando as formas específicas das culturas infantis, ressaltando a relevância do brincar nas relações sociais e desvendando aspectos inovadores e criativos da participação das crianças na sociedade.

Para levar adiante o reconhecimento das crianças como sujeitos e atores sociais é necessário adotar uma concepção de pesquisa *com* as crianças e não sobre crianças. Tal postura exige do pesquisador pensar em metodologias que tenham foco nas vozes, olhares e ponto de vista das crianças em contextos específicos, com experiências específicas e em situações da vida real (CORSARO, 2009), conforme apresentaremos a seguir.

## Configuração Metodológica da Investigação

A fim de trazer uma descrição que se aproximasse de uma perspectiva das crianças, utilizamos os procedimentos metodológicos da pesquisa etnográfica: observação participante com anotações em diário de campo, fotografias e gravações em vídeo. A abordagem etnográfica e seus instrumentos é indicada pelos autores do campo como a mais apropriada (GRAUE; WALSH, 2003), 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.

Por meio da observação participante acompanhamos as atividades de brincadeiras de livre escolha do grupo de crianças durante os meses de fevereiro a junho de 2016. Participaram da pesquisa 25 crianças, sendo 12 meninas e 13 meninos, com faixa etária de 3 anos a 3 anos e 10 meses, no início da pesquisa. Tendo em vista que os dados gerados na pesquisa em tela não apresentam situações que denigrem e/ou expõem negativamente a imagem das crianças e tratando-se de uma pesquisa que se fundamenta nas concepções de crianças como autores sociais e produtoras de culturas, não negamos suas identidades, sua condição de sujeitos e nem escondemos a autoria de suas ações (KRAMER, 2002). Portanto, nesse trabalho utilizamos os nomes verdadeiros das crianças participantes da investigação.

As crianças foram observadas durante situações rotineiras nos espaços da sala de referência, no parquinho, na brinquedoteca e na sala multiuso da instituição. Como forma de registro utilizamos anotações em diário de campo, fotografias e gravações em vídeo. A observação participante foi realizada com idas na escola de três a cinco vezes na semana com duração aproximadamente entre três a quatro horas por dia, perfazendo um total de 119 horas.

Para a geração de dados, através da observação participante, focalizamos nosso olhar para as práticas sociais e culturais das crianças nos processos de brincar, buscando registrar em fotografias e gravações em vídeos os momentos de brincadeiras das crianças dentro da rotina instituída pelas educadoras durante os momentos de Recreação (Parquinho, Sala Multiuso ou Brinquedoteca) e nos momentos de atividades não direcionadas pelo adulto dentro do contexto da sala de referência.

As gravações em vídeo foram vistas e revistas, organizadas e separadas por dia de observação e transcritas. Através da análise dos vídeos, fizemos o recorte de episódios interativos nas atividades de brincadeiras, realizamos um relato minucioso dos acontecimentos (transcrição) e a extração dos vídeos em fotografias sequenciadas. As fotos foram agrupadas em sequências interacionais denominadas de episódios (PEDROSA; CARVALHO, 2005).

A análise dos dados baseou-se na combinação entre a leitura das transcrições dos vídeos e a apreciação das imagens. Além das filmagens, buscamos analisar as notas de campo obtidas durante as observações e também as fotografias das brincadeiras.

Para o presente estudo foram escolhidos os episódios<sup>3</sup> “Eu sou amigo de todo mundo!” e “A casinha” por apresentarem aspectos considerados relevantes para o alcance dos objetivos elencados para a presente investigação e serão apresentados a seguir.

---

<sup>3</sup> 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.

## Brincadeiras entre amigos: Relações de Amizade na formação dos grupos de brincadeiras

Corsaro (2011) afirma que as crianças pequenas adoram estar reunidas e que fazer coisas em conjunto é um valor central das culturas de pares. De acordo com as pesquisas realizadas, ele afirma que as crianças vêm os companheiros de brincadeiras como amigos. Sendo assim, as amizades são construídas coletivamente pela participação ativa das crianças em seus mundos e nas culturas de pares.

Conforme Delalande (2001, *apud* Borba, 2005), através da realização de brincadeiras conjuntas as crianças descobrem as afinidades e tornam-se amigas. Nesse sentido, Corsaro (2003) critica os estudos da psicologia do desenvolvimento acerca das relações de amizade que afirmam que as crianças só passam a ver seus parceiros como amigos aos onze ou doze anos. O autor afirma que as crianças pequenas se engajam desde cedo em construir amizades. 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).

Vejamos no episódio abaixo, como as crianças sinalizam o desejo de se engajar em atividades conjuntas com a utilização de referências verbais à amizade:

Episódio: “Eu sou amigo de todo mundo!”

Local: Sala de referência

Duração: 04min 25seg

Data: 13/05/2016

Denzel e Ruan brincam com carrinhos sobre as mesas empilhadas no canto da sala. Cristófer leva Pedro até o local onde os meninos estão e aponta para o carrinho que está com Denzel. (O carrinho pertence a Pedro). Pedro parece não se importar e logo sai de cena. Ruan e Denzel continuam brincando. Cristófer olha o carrinho e vai ao encontro de Pedro. Logo em seguida, Cristófer e Pedro retornam. Pedro tenta pegar o carrinho que está com Ruan, quando percebe que o seu está com Denzel, grita com raiva:

**Pedro:** Me dê vá, vai!

**Ruan:** Pegue, pegue! (Apontando para o carro que está na mão de Denzel).

Ruan tenta tomar o carro de Denzel.

**Ruan:** Me dê o carro, me dê, me dê, me dê.

**Denzel:** Não (tentando esconder o carro entre as mãos, atrás do seu corpo). Não!

Ruan segura o braço de Denzel e diz:

**Ruan:** Pegue ele aí.

Pedro se aproxima e tenta pegar o carrinho. Cristófer só observa. Denzel levanta-se da cadeira e diz:

**Denzel:** Ei (pausa), ô Pedro, você é meu amigo?

**Pedro:** Não! Sou amigo de você não!

Pedro conversa com Cristófer, em seguida dá as costas para Denzel.

**Denzel:** Eu sou amigo de todo mundo, eu sou amigo de todo mundo.

Nesse momento, Pedro se aproxima de Denzel e com raiva diz:

**Pedro:** Me dê o carro!

**Ruan:** Tá com ele, pegue!

**Denzel:** Olhe, olhe (apontando para o outro carro que estava com Ruan)

**Pedro:** Pegue!

**Denzel:** Ei, ei, você é meu amigo? (Apontando para Pedro)

**Pedro:** Não, sou amigo dele (apontando para Cristófer que está ao seu lado)

Cristófer tenta pegar o carrinho, quando Ruan olha para mim e diz:

**Ruan:** Oh tia, pegue o carro dele aí, ô tia!

Nesse momento Denzel corre para o outro lado da sala onde está a cuidadora, Pedro e Cristófer vão atrás dele.

**Ruan:** Pegue, pegue, pegue!

Os meninos correm atrás de Denzel. A cuidadora percebe a situação, levanta-se e diz:

**Cuidadora:** Denzel, Denzel, dê o carro dele.

Denzel entrega o carro à cuidadora e ela o entrega a Pedro. Pedro entrega o carro à Cristófer. Denzel vai até a caixa de brinquedos. Cristófer e Pedro correm pela sala. Ruan retorna ao local inicial da brincadeira.

Denzel esbarra em Cristófer e segurando seus ombros diz:

**Denzel:** Oh Cristófer, vamos brincar de boneco?

Denzel pega um boneco que está no chão e entrega para Cristófer. Denzel vai até a caixa de brinquedos a procura de outro boneco, como não encontra, procura pelos grupos de brincadeiras espalhados pela sala, até encontrar um boneco que está com outra criança e pede-o. A criança diz: Vamos brincar!

**Denzel:** Vou brincar com Cristófer, ele é meu amigo.

Inicialmente cabe pontuar que a disputa pelo objeto ocorre em meio à interação de Denzel e Ruan. No momento em que Pedro resolve ter a posse do seu carro, Ruan que anteriormente estabelecia uma interação com Denzel, apoia e até tentar tomar o carro que está com Denzel. Ao perceber que não tinha mais o apoio do seu parceiro de brincadeira, Denzel resolve negociar a posse do objeto junto ao seu proprietário. Mesmo sabendo que o objeto é de propriedade de Pedro, Denzel aprendeu que este pode ser negociado e assim ter o compartilhamento temporário do objeto.

Nesse processo, um primeiro aspecto a ser destacado no episódio descrito acima é o uso da palavra amigo na tentativa de conseguir manter o compartilhamento do brinquedo e assim continuar a brincadeira. Pode-se inferir que a concepção de Denzel 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, Denzel faz referências à afiliação com a interrogação: Você é meu amigo? Ao responder negativamente, Pedro dissuade a tentativa de compartilhamento de Denzel. Entretanto, Denzel afirma que é amigo de todos, ratificando seu conhecimento sobre amizade relacionado ao compartilhamento.

Não conformado com negação da amizade e com a tentativa de compartilhamento negada, Denzel mais uma vez faz referências verbais à amizade questionando se Pedro é seu amigo. Tal insistência deixa Pedro seriamente “furioso”, afirmando ser amigo de Cristófer. A disputa pelo carrinho continua firme com o apoio de Ruan e Cristófer, que tentam ter a posse do brinquedo.

Diante da segunda negação da amizade, Denzel percebe que não consegue manter o compartilhamento do brinquedo e então a disputa/negociação do objeto é interrompida com a fuga de Denzel. Ele recorre ao conforto da cuidadora. Esta, por sua vez, solicita que ele devolva o carro ao seu proprietário. Após a restituição do brinquedo, Pedro entrega o carro a Cristófer e parece que tudo está resolvido. Contudo, Denzel não está conformado e então tenta uma nova aproximação com Cristófer, sugerindo um novo processo interativo, dessa vez utilizando o boneco como meio de ser aceito no grupo.

Nesse sentido, Delalande (2001, *apud* Borba, 2005) contribui afirmando que o dar e o trocar objetos/brinquedos são atitudes que comprovam a motivação de uma criança para se fazer aceita no

grupo e que criam laços de solidariedade entre as crianças. Ao propor uma nova situação interativa com Cristófer, Denzel sinaliza o interesse pelo brincar conjuntamente e ratifica o valor da amizade, uma vez que se ter um amigo implica em se ter acesso à cultura de pares e apoio nas interações sociais (PEREIRA, 2011).

Como se faz notar na situação interativa, o contexto que motivou a situação foi a disputa/posse do brinquedo, após tentativas em manter o compartilhamento do objeto. Entretanto, 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.

Em 56 episódios alçados do conjunto de dados produzidos, a referência à afiliação, 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 crianças expressam a preocupação em ser e ter amigos.

Esse dado reforça os achados de outros estudos de Corsaro, 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 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.

As relações de amizade entre os pares de crianças 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).

## Estratégias de participação nas brincadeiras e formas de Resistências nos grupos de pares

A brincadeira é um processo dinâmico e contínuo de negociação. A aproximação de uma criança em cada grupo de brincadeira se dá pelo interesse em que tem pela atividade, sendo necessário muitas vezes negociar com determinado grupo de crianças sua entrada na brincadeira em curso.

Organizar as brincadeiras é tarefa difícil para as crianças pequenas, elas investem bastante tempo na criação de suas brincadeiras e por isso possuem um sentimento de proteção ao espaço interativo (CORSARO, 2011). Para Corsaro a proteção do espaço interativo é a tendência que as crianças têm de proteger sua brincadeira contra a invasão de outras crianças. Isso acontece porque elas têm consciência da fragilidade da interação entre pares. As crianças temem que outros colegas possam atrapalhar o desenrolar da brincadeira. Além disso, elas também desejam preservar o controle sobre as atividades conjuntas.

A proteção do espaço interativo é uma das principais características da cultura de pares. Essa atitude é muitas vezes interpretada por nós adultos, como uma postura egoísta. Entretanto, Corsaro (2011) reforça ser uma postura de quem deseja garantir o andamento da brincadeira conjunta, sinalizando o quanto as crianças valorizam o processo interativo e as práticas lúdicas. O autor mencionado recomenda ainda que numa tentativa de avaliação das atitudes das crianças em excluir os parceiros das brincadeiras “(...) devemos nos despir de nossas viseiras culturais e nos lembrarmos de que as culturas de pares tanto afetam a reprodução e as mudanças das culturas adultas em que estão inseridas quanto contribuem para que ocorram” (Corsaro, 2011, p. 212).

O episódio descrito abaixo evidencia aspectos interessantes no uso de estratégias de acesso ao grupo de pares e das resistências em uma ocasião de brincadeiras envolvendo a rotina de situações familiares:

Episódio: A casinha

Local: Sala de referência

Duração: 06min 52seg

Data: 01/04/2016

Layza e Kethyle constroem uma “casinha” com cadeiras no centro da sala. Layza, de posse de uma boneca tipo bebê, uma caixa de creme dental e um pote plástico, senta-se em uma das cadeiras, enquanto Kethyle organiza a casinha, acoplando mais cadeiras.

**Layza:** Pegue o outro, vá!

Kethyle dispõe uns objetos sobre a cadeira. E vai à procura de mais cadeiras. Layza observa, pega a boneca e diz:

**Layza:** Minha filha, minha filha.

Kethyle traz mais uma cadeira, Layza tenta ajudá-la, puxando a cadeira para mais perto. Kethyle sai à procura de mais cadeiras. Num dado momento, Layza joga a boneca no chão, Kethyle se aproxima com outra cadeira, pega a boneca e quando vai entregá-la para Layza, ela sinaliza que não. Então, Kethyle joga a boneca para mais longe da casa, sinalizando o não interesse pelo brinquedo. Kethyle continua engajada na construção da casa.

**Layza:** Pegue, pegue o outro.

Kethyle vai trazendo mais cadeiras, quando Layza diz:

**Layza:** Pegue o outro, pegue o outro, pegue o outro (...) vou ficar com medo (fala sorrindo)

Kethyle parece satisfeita com a construção da casa, então senta-se, pega sua boneca, um pino de boliche e parece “iniciar” a brincadeira. Layza observa a companheira de brincadeira. Layza pega o celular (caixa de creme dental) e com expressões de preocupação e com a mão na testa, por alguns minutos, parece procurar alguma coisa no aparelho. Kethyle também está utilizando seu aparelho celular (pino do boliche), quando Erica se aproxima, se posiciona na área da casinha e apresenta um livro para as meninas. Pedro também se aproxima e observa a brincadeira. Kethyle levanta-se e em direção à Erica, com o pino em mãos empurra a colega e diz:

**Kethyle:** Saia! Saia!

Layza também contribui com a resistência à Erica empurrando-a com a mão. Erica se afasta do grupo, Pedro a acompanha.

Kethyle começa a modificar a posição das cadeiras, Layza observa, em seguida levanta-se para Kethyle organizar as cadeiras da casinha. Kethyle vai buscar mais cadeiras, quando Kauê se aproxima da casinha e retira uma cadeira. Kethyle retorna correndo para pegar a cadeira:

**Kethyle:** Não, não!

A cuidadora presencia a situação e não permite que Kethyle pegue a cadeira que está com Kauê. Assim, Kethyle resolve organizar a casinha com as cadeiras disponíveis. Layza puxa uma cadeira e senta-se.

**Kethyle:** Layza, vamos fazer uma casa assim!

Kethyle continua arrumando as cadeiras. Ela pega a boneca e senta-se ao lado de Layza na casinha. Kethyle pede a companhia que se sente na cadeira seguinte, Layza obedece, Kethyle ocupa a cadeira em que Layza estava sentada. Erica mais uma vez invade o espaço da casinha. Pedro também se aproxima. Dessa vez, é Layza quem reage negativamente à presença da colega.

**Layza:** Sai! (Empurrando Erica com a perna e direcionando o olhar para Kethyle)

**Kethyle:** Saia, Saia!

Pedro se aproxima, mostra o livro para as meninas. Erica tenta pegar o objeto, Pedro resiste e se afasta. Erica, porém, continua no espaço da brincadeira.

**Layza:** Saia... saia! (Empurrando Erica com as pernas)

Erica se afasta e leva consigo uma cadeira. As meninas demonstram desagrado.

Layza levanta-se e pega mais uma cadeira que está no canto da sala. Nesse mesmo momento, Erica se aproxima e retira mais uma cadeira da casinha (Erica está iniciando uma situação interativa com Valter). Mais uma vez, Pedro vem até a casinha e mostra o livro:

**Pedro:** Oie, oie, oie... oie aqui é pra escola (...) viu?

**Kethyle:** Não vi nada (---) (com expressões de chateada)

**Pedro:** O bicho, o bicho?

**Layza:** O bicho (fala baixinho, com expressões de medo)

Pedro corre pega uma das cadeiras que Erica levou, Valter tenta impedi-lo de levar a cadeira, mas Pedro consegue puxá-la e traz até a casinha...

**Layza:** Coloque aqui oi... (apontando para o local onde a cadeira deve ficar)

**Pedro:** Oie o bicho papão!

Pedro traz a cadeira e senta-se juntamente com as meninas na casinha. Kethyle continua brincando com a boneca e Layza olhando o celular.

Inicialmente cabe pontuar o processo de construção do espaço da brincadeira. Como se faz notar, as meninas passaram a maior parte do episódio coordenando suas ações visando a construção e manutenção da casa, ou seja, buscando a manutenção da brincadeira conjunta. Nessa linha de ideias, Brougère (2015) afirma que o que define a brincadeira é o modo como se brinca e não o seu resultado. Nesse processo, uma das características definidoras do brincar é a ênfase maior no processo do que no resultado (BORBA, 2005).

Esse aspecto comprova as ideias de Corsaro, ao indicar que um dos motivos pelos quais as crianças buscam proteger seus espaços de brincadeiras de possíveis intromissões é devido ao empenho do trabalho conjunto. Elas passam muito tempo engajando-se na construção de suas brincadeiras e a entrada de novos participantes pode interromper o fluxo das interações, como já discutido anteriormente.

No contínuo das interações, é interessante destacar a estratégia de acesso ao grupo adotado por Erica. Quando Kethyle e Layza parecem ter construído a casa e então “dão início” à brincadeira, são surpreendidas com a invasão de Erica, que se posiciona na área de brincadeira sentando-se numa cadeira

da casinha, uma das primeiras estratégias utilizadas pelas crianças quando desejam acesso aos grupos. Além de posicionar-se na área do jogo, Erica expõe um livro para as meninas, parece que o intuito dela é mostrar para elas que não tem interesse em destruir a brincadeira e sim em contribuir, enriquecer a brincadeira.

Oferecer e trocar objetos são formas de acesso ao grupo que funcionam como um passaporte para entrada no grupo. O dar e o partilhar levam à solidariedade grupal, garantindo a participação social em um grupo de pares. No desfecho do episódio “Eu sou amigo de todo mundo”, constatou-se a ação de dar o objeto como tentativa satisfatória de manter as relações de amizade.

Entretanto, a atitude invasiva de Erica não é bem aceita pelo grupo, causando desagrado às participantes. A primeira reação de Kethyle é solicitar que Erica saia, levantando-se e empurrando a colega. A resistência de Kethyle tem o apoio de Layza, que também empurra Erica, com o intuito de retirá-la do espaço da brincadeira.

Nessa primeira tentativa, Pedro apenas observa a brincadeira das meninas. O comportamento observador, segundo Corsaro é uma boa opção, pois a criança observa o que está acontecendo, descobre o tema da brincadeira, entra na área do jogo e só então se conecta as ações desenvolvidas pelo grupo, tendo maiores chances de ser aceita, visto que não “invadiu” a área da brincadeira.

Como se faz notar, as resistências adotadas pelo grupo são a negação verbal sem justificativa, utilizada por Kethyle que não aceita à participação de Erica e não justifica a não aceitação. Erica se retira do espaço da brincadeira e Pedro a acompanha. É interessante notar que as crianças que estão compartilhando a brincadeira agem como defensores do espaço interativo, uma vez que, envolvidos na criação e desenvolvimento das atividades compartilhadas, resistem à ideia de compartilhamento com as crianças não envolvidas no jogo.

No fluxo das interações, como Erica deseja participar da brincadeira, ela e Pedro retornam à casinha. Erica utiliza a mesma estratégia inicial – posicionar-se na área do jogo, mais uma vez esta não é aceita, seguida pelo mesmo tipo de resistência, uma negação verbal sem justificativa. Em outras ocasiões de resistências presenciamos a negação verbal com o argumento relacionado à relação de amizade: “saia, você não é meu amigo (a)!”.

Nessa segunda tentativa de acesso ao grupo, vale ressaltar a busca de apoio de Layza no momento em que resiste a participação da colega no grupo. Como se faz notar, Layza utiliza a estratégia de negação verbal sem justificativa: “saia, saia!”. Ao solicitar que a colega se retire do espaço, Layza direciona o olhar para Kethyle como se estivesse pedindo um apoio da parceira de brincadeira. Esse fato nos faz inferir que nessa brincadeira Kethyle assume o papel de líder. Vale pontuar aqui que a existência do líder é fundamental para o desenrolar da brincadeira, cabe ao líder coordenar as ações e definir as atividades dos participantes. Além de decidir quem participa ou não da brincadeira.

Na sequência do episódio, Erica parece desistir da brincadeira empenhada por Layza e Kethyle, buscando uma situação de interação com Valter. Nesse momento, Pedro resolve negociar sua participação. O menino se aproxima ao grupo trazendo consigo o livro, já apresentado anteriormente por

Erica. Pedro apresenta o livro, mostra algumas páginas, mas as meninas parecem não se interessar pelo objeto. Kethyle expõe claramente a falta de interesse no livro.

Entretanto, Pedro não desiste e prossegue manifestando seu interesse em participar do grupo, desta feita, faz alusão ao bicho papão, figura fascinante e ameaçadora presente nas rotinas da cultura de pares. Layza parece se interessar pela sugestão de Pedro, demonstra aceitação e permite a entrada do menino no grupo. Pedro resolve pegar de volta a cadeira levada por Erica, e assim, ele é inserido no grupo. Não há resistências por parte de Kethyle e a brincadeira segue normalmente.

Como se faz notar, a resistência do grupo à tentativa inicial de acesso normalmente implica numa nova tentativa de acesso utilizada pela criança, que podem 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.

Quanto à estratégia de acesso utilizadas pelo grupo em tela, no decorrer das análises dos episódios registrados, além da estratégia de acesso de posicionar-se na área da brincadeira, identificamos mais três tipos de estratégias utilizadas pelas crianças, revelando a complexidade do processo de interações entre elas, tais como: observar o que os outros estão fazendo; fazer referências à afiliação (Você é meu amigo?); oferecer objetos/brinquedos e fazer o que os outros estão fazendo.

A referência à afiliação foi uma das estratégias de acesso aos grupos de brincadeira mais utilizadas no contexto investigado. Essa estratégia era utilizada como tentativa de manter o compartilhamento de brincadeiras conjuntas e/ou de objetos/brinquedos, como já discutido anteriormente.

Outra estratégia bastante utilizada pelo grupo de crianças é aproximar-se do grupo e desenvolver a ação que os outros estão fazendo, manifestando seu desejo de brincar. Geralmente essa estratégia de acesso é utilizada quando a criança já observou o espaço e já sabe qual o tema da brincadeira em curso. Em algumas ocasiões essa estratégia era bem aceita pelos grupos de pares, pois agir de forma alinhada à proposta de atividade, sinalizava o interesse em contribuir com o desenvolvimento da brincadeira.

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 caso da presente pesquisa, não encontramos esses vários tipos de resistência de forma explícita. Nas análises dos episódios registrados foram encontradas duas formas mais utilizadas pelas crianças: 1. Negação verbal sem justificativa; 2. Negação verbal com justificativa à afiliação.

Essa diferença de achados nas pesquisas pode ser decorrente dos diferentes contextos sócio históricos, visto que no contexto investigado, na maioria das situações observadas, quando uma criança não era aceita em determinado grupo, esta se utilizava até duas estratégias de acesso, não conseguindo êxito (como exposto no episódio “A casinha”), procurava um outro grupo de pares, o que resultava em poucos tipos de resistências desenvolvidas na escola observada.

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.

Em suma, 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).

## Apontamentos Conclusivos

As brincadeiras oferecem múltiplas possibilidades de investigação, sendo que, por meio do brincar, as crianças se manifestam culturalmente. Observar as brincadeiras das crianças é um contexto privilegiado para conhecer suas incríveis criações, suas formas de interação, suas regras e modos de ser, agir, pensar e sentir nas interações com o grupo de pares, ou seja, para se conhecer suas culturas da infância. Nessa trilha de proposições, consideramos o brincar como um espaço privilegiado para a investigação de participação das crianças na cultura.

Diante dos episódios apresentados, podemos constatar que as crianças vêm os companheiros de brincadeiras como amigos. As amizades são construídas coletivamente pela participação ativa das crianças em seus mundos e nas culturas de pares. Sendo assim, a concepção de amizade está estritamente

relacionada ao compartilhamento, ou seja, a noção de amizade diz respeito às atividades partilhadas com o parceiro social disponível.

Nos espaços de brincadeira, as referências verbais à amizade sinalizam a concepção de amizade atrelada à realização de ações e ao brincar conjunto e o quanto as crianças expressam a preocupação em ser e ter amigos.

Conforme observamos, um dos critérios de formação dos grupos é o interesse pelas temáticas das brincadeiras. A aproximação de uma criança em cada grupo de brincadeira se dá pelo interesse em que tem pela atividade, sendo necessário muitas vezes negociar com determinado grupo de crianças sua entrada na brincadeira em curso. Nesse ensejo, percebe-se que as formações de grupos de brincadeiras são regidas por estratégias que utilizam a amizade como forma de acesso aos grupos brincantes.

As formas de estratégias de acesso aos grupos e de resistência utilizadas pelas crianças revelam a complexidade do processo de interações entre elas. 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.

Os achados indicam também que as crianças usam a amizade na tentativa de conseguir o que querem, como brincar, proteger o espaço interativo de intrusos, controlar o comportamento dos parceiros nas atividades, para fazer valer as regras do jogo, para conseguir o compartilhamento de um objeto/brinquedo ou do espaço, para permitir o acesso ou excluir alguma criança da brincadeira, para conseguir apoio e solidariedade no grupo de pares.

Os resultados nos indicam que no contexto da pesquisa existia uma ordem social (FERREIRA, 2004) que estruturava os grupos de pares com regras construídas pelas próprias crianças. Esta ordem social permitia o desenvolvimento da brincadeira conjunta, na qual as crianças criavam e negociavam suas ações. A ordem social foi reconhecida na maneira como os grupos se organizam para brincar, nas tentativas de acesso aos grupos e no desenvolvimento de estratégias de entrada e resistência das crianças nos grupos, pautadas no valor da amizade.

Nessa linha de proposições, as crianças produzem uma cultura própria configurada pelas relações sociais estabelecidas. Através das ações coletivas e dos valores partilhados, as crianças instituem uma ordem social que rege suas relações entre pares, manifestando que elas são socialmente ativas e protagonistas do mundo social, produzindo o que a Sociologia da Infância denomina de culturas infantis.

## Referências

BELLONI, Maria Luiza. **O que é Sociologia da Infância**. Campinas: Autores Associados, 2009.

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

BROUGÈRE, Gilles. A crianças e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 2015. p. 19-32.

COHN, Clarice. **Antropologia da Criança**. (Ciências Sociais passo-a-passo). Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

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 A. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

FERREIRA, Manuela. Do “avesso” do brincar ou... as Relações entre pares, as Rotinas da cultura infantil e a Construção da(s) Ordem(ens) Social (ais) Instituinte(s) das Crianças no Jardim-de-Infância. In: SARMENTO, M.J. & CERISARA, A. B.. (orgs.). **Crianças e miúdos**. Perspectivas sócio-pedagógicas da infância e educação. Porto: Asa, 2004.

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

KRAMER, Sonia. **Autoria e Autorização: Questões Éticas na Pesquisa com Crianças**. Cadernos de Pesquisa, n. 116, p. 41-59, julho/ 2002.

OLIVEIRA, Fabiana de. TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos. Cultura da Infância: brincar, desenho e pensamento. In: ABROMOWICZ, Anete (et al.). **O plural da infância: aportes da sociologia**. São Carlos: EdUFSCar, 2010. p. 39 – 55.

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, 2005, 18(3), pp.431-442. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/prc/v18n3/a18v18n3.pdf>. Acesso em: 10 de Jan. 2016.

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

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.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Imaginário e culturas da infância**, 2003. Disponível na Internet: <http://www.iec.minho.pt/cedic/textos de trabalho>. Acessado em 30 de maio de 2016.

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>. Acessado em 30 de maio de 2016.

Recebido em: 30/07/2017  
Aprovado em: 07/02/2019