

Seção Temática: Crianças, infâncias e processos socializadores: perspectivas de investigação

**Amizades entre crianças bem pequenas no cotidiano
da Educação Infantil**

**Friendships among very young children in the daily life
of Early Childhood Education**

**Amistades entre niños muy pequeños en el cotidiano
de la Educación Infantil**

Sandro Machado*

 <https://orcid.org/0000-0003-0134-8386>

Rodrigo Saballa de Carvalho**

 <https://orcid.org/0000-0002-8899-0998>

Resumo: Este artigo decorre de uma pesquisa etnográfica no campo dos Estudos Sociais da Infância, que investigou como crianças de 3 anos de idade expressam suas amizades na Educação Infantil. As estratégias de geração de dados foram a observação participante, o diário de campo, a gravação de voz e a escrita de episódios. Mediante a leitura dos dados, foram definidas como unidades analíticas: os generalismos no uso do termo “amigo” nas mediações adultas; as afirmações no uso do termo “amigo” pelas crianças; as expressividades performáticas das crianças no uso do termo “amigo”; e as amizades das crianças em nuances. Infere-se que a amizade é constituída por uma dinâmica de socialização que ocorre nas brincadeiras das crianças, nas conversas entre pares, nas interações com adultos, na realização de propostas, entre outras situações em que as crianças reconhecem seus amigos nas relações sociais cotidianas.

Palavras-chave: Educação Infantil. Amizade. Pesquisa com crianças.

Abstract: This article results from an ethnographic research study in the field of the Social Studies of Childhood, which investigated how three-year-old children express their friendships in Early Childhood Education. The data generation strategies included participant observation, field diary, voice recording, and the writing of episodes. Based on the analysis of the data, the following analytical units were defined: generalisms in the use of the term “friend” in adult mediations; affirmations in the children’s use of the term “friend”; children’s performative expressiveness in the use of the term “friend”; and children’s friendships in nuances. It is inferred that friendship is constituted through a dynamic of socialization that occurs in

* Professor do Curso de Pedagogia no Centro de Educação a Distância da Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc). E-mail: <sandrodarione@gmail.com>.

** Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e da Faculdade de Educação da UFRGS na área da Educação Infantil. E-mail: <rsaballadecarvalho@gmail.com>.

children's play, peer conversations, interactions with adults, participation in planned activities, among other situations in which children recognize their friends in everyday social relations.

Keywords: Early Childhood Education. Friendship. Socialization. Research with children.

Resumen: Este artículo resulta de una investigación etnográfica en el campo de los Estudios Sociales de la Infancia, que investigó cómo niños de 3 años de edad expresan sus amistades en la Educación Infantil. Las estrategias de generación de datos fueron la observación participante, el diario de campo, la grabación de voz y la escritura de episodios. Mediante la lectura de los datos, fueron definidas como unidades analíticas: los generalismos en el uso del término “amigo” en las mediaciones adultas; las afirmaciones en el uso del término “amigo” por parte de los niños; las expresividades performativas de los niños en el uso del término “amigo”; y las amistades de los niños en matices. Se infiere que la amistad es constituida por una dinámica de socialización que ocurre en los juegos de los niños, en las conversaciones entre pares, en las interacciones con adultos, en la realización de propuestas, entre otras situaciones en las que los niños reconocen a sus amigos en las relaciones sociales cotidianas.

Palabras-clave: Educación Infantil. Amistad. Investigación con niños.

Considerações iniciais

A Educação Infantil, como primeira etapa da Educação Básica, é um contexto de vida coletiva institucional que oportuniza aprendizagens significativas para as crianças – sobre si mesmas, sobre os outros e a sociedade da qual fazem parte – mediante o desenvolvimento de relações sociais inter e intrageracionais, constituídas por processos de mediação e de participação na jornada cotidiana. Conforme apontam Adams e Quinones (2020, p. 10, tradução nossa), “[...] as crianças circulam entre e dentro de diferentes instituições – como o lar, a escola e a comunidade local à medida que crescem e se desenvolvem [...]”, atribuindo sentidos às suas experiências sociais nesses espaços. Em tal perspectiva, sendo pesquisadores no campo dos Estudos Sociais da Infância, consideramos profícuo tematizar as amizades entre crianças bem pequenas na Educação Infantil a partir de “[...] diálogos intergeracionais que nos conduzam por caminhos emancipatórios” (Morales; Muñoz, 2024, p. 131, tradução nossa) de reconhecimento da alteridade da infância.

A amizade na Educação Infantil geralmente é vista pelos adultos – professores, monitores e familiares – como um imperativo de convívio social entre as crianças no desenvolvimento de seus processos de socialização. Diante dessa *lógica adultocêntrica* (Morales; Muñoz, 2024), sustenta-se uma noção dicotômica de amizade entre as crianças, com a compreensão de que, no âmbito das relações sociais constituídas por elas com seus pares na instituição, existe apenas a possibilidade de serem ou não amigas dos colegas de turma. Trata-se de uma *perspectiva funcionalista de socialização* (Corsaro, 2011), na qual se valoriza o poder socializador da instituição, desconsiderando-se a interdependência entre crianças, adultos e contexto, a agência das crianças na atribuição de sentidos às relações sociais vivenciadas no cotidiano institucional, bem como a possibilidade de elas constituírem amizades. Ora, as crianças bem pequenas, foco de discussão deste artigo, muitas vezes, devido à faixa etária, são percebidas pelos adultos como incapazes de constituição e sustentação de vínculos que possam ser considerados relações de amizade.

O adultocentrismo que, em geral, pauta a compreensão dos adultos sobre as amizades entre as crianças precisa ser problematizado como sistema de domínio que “[...] organiza e estrutura o modo como ocorrem as relações nas diferentes dimensões da estrutura social e em todas as instituições de nossas sociedades” (Morales; Muñoz, 2024, p. 49, tradução nossa), inclusive na Educação Infantil. Contrariando o adultocentrismo presente na perspectiva funcionalista de socialização infantil, Corsaro (2011, p. 165) afirma que “[...] as amizades são construídas coletivamente pela participação ativa das crianças em seus mundos sociais e nas [suas] culturas de pares, uma ideia [...] claramente relacionada à noção de reprodução interpretativa”. Em face disso, para Corsaro (2011), as crianças não apenas reproduzem o mundo social, mas, em interdependência

com os adultos e os diferentes contextos nos quais partilham a vida social, também interpretam as práticas sociais por elas vivenciadas no âmbito da produção das culturas de pares. Contudo, tal entendimento demanda “[...] que deixemos de hipotecar o *status* de pessoa integral das meninas e meninos até a sua chegada ao mundo adulto” (Morales; Muñoz, 2024, p. 35, tradução nossa).

O presente artigo é decorrente de uma pesquisa (Machado, 2025)¹ que, a partir das contribuições do campo dos Estudos Sociais da Infância (Adams; Quinones, 2020; Corsaro, 2011; Fians, 2015; Keranen; Viljamaa; Uitto, 2021; Köngäs; Määttä, 2023; Morales; Muñoz, 2024; Streelasky, 2022; Wyness, 2012), teve como objetivo central investigar o modo como crianças bem pequenas de 3 anos de idade expressam as suas amizades no contexto de uma Escola Municipal de Educação Infantil. Na pesquisa desenvolvida, a amizade entre crianças é entendida conceitualmente como um conjunto de normas, regras e premissas que, ao serem apreendidas e (re)interpretadas pelas crianças – na sensibilidade com que conseguem se expressar –, se desdobram em diferentes estratégias usadas em suas relações sociais para dar conta das diferentes preferências que elas estabelecem por estarem junto (ou não) a determinados colegas. Nessa perspectiva, a amizade entre crianças é considerada um processo social indissociável do convívio adulto. Isso porque a amizade é um movimento constituinte dos processos de socialização das crianças que se encontra implicado nos modos como elas se percebem e reconhecem os colegas em seu convívio social cotidiano na Educação Infantil.

Metodologicamente, desenvolvemos uma *pesquisa etnográfica com crianças* (Carvalho, 2023; Carvalho; Santos; Machado, 2022; Graue; Walsh, 2003; Köngäs; Määttä, 2023) em uma Escola Municipal de Educação Infantil localizada na região central de Porto Alegre, Rio Grande do Sul (RS), considerando, no processo investigativo, a importância de pensarmos “[...] o lugar das crianças na teoria que produzimos sobre elas” (Pereira; Gomes; Silva, 2018, p. 761). A pesquisa foi desenvolvida com um grupo de 17 crianças de 3 anos de idade, atendido em turno integral, durante o período de um ano letivo, perfazendo o total de 11 meses de trabalho de campo. As estratégias de geração dos dados da pesquisa foram: a) “[...] a observação cuidadosa, sistemática e disciplinada” (Graue; Walsh, 2003, p. 11) das relações sociais inter e intrageracionais das crianças na jornada institucional; b) a escuta e o diálogo com as crianças participantes da pesquisa; c) os registros em diários de pesquisa das observações e a escrita de episódios; d) a gravação de voz dos diálogos com as crianças. No decorrer da pesquisa, um dos pesquisadores² observou diariamente as relações sociais das crianças nos acontecimentos constantes da jornada institucional, assim como nas ações ordinárias vivenciadas por elas no cotidiano, entendendo-os como aspectos fundamentais *na constituição de ambientes* (Machado; Carvalho, 2020) por onde as amizades entre os pares se expressavam.

Para a realização da pesquisa, elaboramos uma *pauta ético-metodológica* (Carvalho; Santos; Machado, 2022) que teve como premissa a compreensão de que é necessário que o pesquisador tenha sensibilidade em relação ao impacto da sua presença na instituição e, especialmente, na vida das crianças participantes da investigação. Com base nessa premissa, desenvolvemos as seguintes ações: 1) aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e pelo CEP da Secretaria Municipal de Saúde de Porto Alegre (SMSPOA), como instituição coparticipante³; 2) obtenção da anuência institucional para a

¹ Pesquisa de Doutorado em Educação desenvolvida com bolsa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) no período de 2021-2024, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU) da UFRGS, na Linha de Pesquisa Estudos sobre Infâncias, sob a orientação do Prof. Dr. Rodrigo Saballa de Carvalho, no Grupo de Pesquisa sobre Currículo, Linguagens e Cotidiano de Bebês e Crianças Pequenas (CLIQUE/UFRGS/CNPq).

² O artigo foi escrito em coautoria; todavia, a pesquisa de campo foi realizada apenas pelo primeiro autor do artigo.

³ Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) 66025222.1.0000.5347

realização da pesquisa mediante a apresentação da investigação às gestoras e docentes da Escola Municipal de Educação Infantil; 3) obtenção do consentimento dos responsáveis das crianças, com a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE); 4) apresentação do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) no formato de revista, tendo em vista a obtenção do assentimento das crianças para a participação na pesquisa; 5) observação participante a partir da compreensão de que “[...] os movimentos, fluxos e afetos do corpo da criança (e não apenas de sua voz) são centrais para analisar a sua subjetividade” (Spyrou, 2024, p. 65, tradução nossa); 6) manutenção do anonimato dos nomes das crianças, professoras e instituição; 7) realização da devolutiva da pesquisa para as crianças, gestoras, professoras e familiares participantes.

Os dados gerados durante o trabalho de campo possibilitaram a escrita de *episódios de pesquisa*, a partir dos quais foi possível observar determinadas recorrências nas relações sociais constituídas pelas crianças, relativas aos modos como elas compreendiam a amizade e utilizavam o termo “amigo” no convívio cotidiano com os colegas. Em nosso entendimento, ao vivenciarem seus processos de socialização – tanto com adultos quanto entre pares – por meio de uma reprodução interpretativa (Corsaro, 2011), as crianças conseguem ressignificar, muitas vezes, certas concepções adultas. A compreensão de *amizade, amigo e colega*, por exemplo, construída pela criança no decorrer de suas experiências, passa também por diferentes (re)elaborações de sentidos.

Ao convivermos com as crianças que participaram desta pesquisa, em meio a observações, conversas e brincadeiras, percebemos que, além das convenções e orientações adultas – de professoras, monitoras e familiares –, havia igualmente uma série de ressignificações delas quanto ao uso cotidiano do termo “amigo” em suas relações sociais. Logo, denominamos o conjunto de recorrências observadas nos episódios de pesquisa como *variações expressivas para amizade* (Machado, 2025), as quais nos possibilitaram definir quatro unidades analíticas: 1) *os generalismos no uso do termo “amigo”: mediações adultas*; 2) *as afirmações no uso do termo “amigo” pelas crianças*; 3) *as expressividades performáticas das crianças no uso do termo “amigo”*; 4) *as amizades das crianças em nuances*.

Isso posto, informamos que o artigo está organizado em sete seções. Após esta seção introdutória, na segunda seção traremos uma discussão conceitual a respeito do tema da amizade entre crianças. Na terceira, quarta, quinta e sexta seções, apresentaremos a discussão analítica do artigo, focalizando as variações expressivas para amizade emergentes da observação participante das crianças. Por fim, na última seção, compartilharemos as considerações finais, introduzindo o *conceito de amizades entre crianças na Educação Infantil* cunhado na pesquisa (Machado, 2025) da qual o artigo é decorrente.

As amizades entre crianças na Educação Infantil: discussão conceitual

A amizade envolvendo crianças, do ponto de vista de pesquisas acadêmicas, começou a desenvolver-se como temática de interesse científico por volta da década de 1970. No entanto, conforme Garcia (2005), a década de 1980 é considerada um marco teórico de estudos sobre o tema. Nesses primeiros anos de consolidação das pesquisas, o tema da amizade entre as crianças esteve majoritariamente vinculado à área da Psicologia – sobretudo à Psicologia do Desenvolvimento. Garcia (2005) aponta que, a partir dos anos 1980, a amizade entre crianças, no que tange a seus “aspectos psicológicos”, passou a ser interesse de investigação científica sistemática de modo semelhante a outros temas, como “relacionamento romântico” e “relações familiares”, já consolidados na época.

De certa forma, o histórico apresentado por Garcia (2005) informa uma perspectiva investigativa que desconsiderava a *agência social relacional das crianças* (Spyrou, 2024) e ratificava a *estrutura dominante de compreensão da infância* (Wyness, 2012), que figurou nas pesquisas sobre crianças

antes da emergência do campo dos Estudos Sociais da Infância no final da década de 1980 – especialmente das discussões oriundas da Sociologia da Infância. Conforme Wyness (2012, p. 82, tradução nossa), na estrutura dominante de compreensão da infância, era perceptível a *ausência de uma ontologia da criança*, já que elas, como participantes das investigações, eram “[...] conceituadas em termos do que se tornariam [quando adultas] ao invés de quem eram” como atores sociais.

Ainda a respeito do histórico das pesquisas sobre o tema da amizade entre crianças, Tortella (1996) afirma que investigações desenvolvidas a partir da década de 1970, referentes a conceitos sobre amizade na infância, foram geralmente pautadas em teorias de aprendizagens sociais, tendo os chamados comportamentos “altruístas” e/ou “pró-sociais” exclusividade nesse processo. Garcia (2006, p. 105) também assevera que os *comportamentos altruístas e/ou pró-sociais*, por muito tempo, foram foco de interesse de pesquisadores que vislumbravam evidenciar as relações de amizade entre as crianças. Conforme o autor, os comportamentos altruístas e/ou pró-sociais referem-se, por exemplo, a tarefas realizadas pelas crianças em que elas têm a possibilidade de “[...] ajudar os parceiros (colegas) a obter recompensas em uma situação de desvantagem” (Garcia, 2006, p. 110).

Em grande medida, o enfoque de pesquisa que circunscreve a amizade entre crianças exclusivamente aos comportamentos altruístas “[...] fortalece ainda mais a ideia de que as crianças não são da sociedade” (Wyness, 2012, p. 83, tradução nossa). Em outras palavras, “[...] as crianças são vistas como projetos inacabados, que exigem o envolvimento de adultos socializadores antes que estejam completas e possam se tornar membros da sociedade” (Wyness, 2012, p. 83, tradução nossa). Com efeito, mesmo contemporaneamente ainda é preciso continuar investindo esforços na problematização da *individualização das crianças nas pesquisas*, para que elas não sejam “[...] vistas como entidades abstratas discretas, com problemas de desenvolvimento expressos em termos de processos intrapsíquicos encontrados dentro delas como indivíduos ou nos efeitos do ambiente sobre elas” (Wyness, 2012, p. 83, tradução nossa).

Dessa forma, a partir da crítica aos indícios históricos precursores das pesquisas sobre a temática da amizade na infância, desenvolvemos estudos sobre referenciais teóricos contemporâneos produzidos por pesquisadores(as) no campo dos Estudos Sociais da Infância que têm se dedicado a investigar a amizade entre crianças na Educação Infantil com base em um ponto de vista social, como Adams e Quinones (2020), Bertran (2015), Corsaro (2011), Ferreira (2004), Fians (2015), Machado (2025) e Streelasky (2022).

Dentre esses referenciais, encontra-se a pesquisa de Ferreira (2004) sobre as relações sociais entre crianças em um jardim de infância, viés pelo qual a autora aborda o tema da amizade. Em sua pesquisa, Ferreira (2004, p. 195) define a amizade entre crianças “[...] como relações sociais estratégicas capazes de assegurar um tipo de *reciprocidade diferida e indireta*”. Conforme a autora, essa reciprocidade possibilita às crianças um tipo de *cooperação* entre pares em que há “[...] um máximo de gratificação pessoal e um mínimo de danos sociais” (Ferreira, 2004, p. 195). Em razão disso, Ferreira (2004, p. 193) nomeia as “crianças-amigos” como parceiras privilegiadas em interações sociais e trocas de recursos. A autora sustenta que “[...] as redes de amizade [das crianças] podem ser vistas como importantes contributos para o processo de reprodução cultural” (Ferreira, 2004, p. 194). E é justamente por isso que Ferreira (2004, p. 194, grifo nosso) não considera as amizades entre crianças como uma “[...] *simples* relação cognitiva e de afetividade isenta de interesses e poderes”.

Note-se que, para Ferreira (2004), a produção de cultura de pares pelas crianças passa por um desenvolvimento estratégico de redes de amizades que possibilita a elas uma participação cooperativa nas rotinas e regras estabelecidas tanto pela instituição escolar da qual fazem parte quanto pelas demais crianças que compõem o contexto social. Dito de outro modo, para Ferreira (2004), as relações de amizade qualificam-se como um processo social/afetivo que é apropriado

pelas crianças, visando a um estreitamento de laços sociais entre pares.

Destacamos também a pesquisa de Corsaro (2011), que tematiza a amizade na Educação Infantil no âmbito dos processos de produção de *culturas de pares* e *reprodução interpretativa*, evidenciando a agência social das crianças nos processos de socialização, especialmente nos momentos de brincadeira. Ao compartilhar suas análises sobre as estratégias utilizadas pelas crianças no *acesso e proteção de seus espaços interativos*, Corsaro (2011, p. 133) afirma que “[...] a noção de amizade diz respeito às atividades compartilhadas observáveis – brincadeiras coletivas em áreas específicas e proteção da brincadeira”. Ao atentar para a relação estabelecida entre amizade e cultura de pares em sua pesquisa, o pesquisador argumenta que “[...] as crianças constroem conceitos de amizade, enquanto, ao mesmo tempo, vinculam esses conceitos às características organizacionais específicas da cultura de pares na pré-escola e em outros ambientes de pares” (Corsaro, 2011, p. 164).

Ampliando a discussão sobre o tema da amizade, Fians (2015) descreve os conflitos existentes nas relações sociais entre crianças participantes de sua pesquisa em uma escola privada de Educação Infantil e Ensino Fundamental da cidade do Rio de Janeiro. O autor argumenta que os conflitos entre as crianças observados durante a pesquisa as levavam a ter “[...] rompimentos temporários de amizade” (Fians, 2015, p. 87).

Via de regra, o pesquisador nomeia como conflitos entre as crianças as discussões e disputas por brinquedos. Embora o autor não tenha uma definição mais “estrita” de *amizade*, ele reconhece alguns “marcos” sociais nas (re)construções de amizades das crianças que participaram de sua pesquisa, expressos quando elas dizem: “–Você é meu amigo?” [ou] “– Eu não sou mais seu amigo” (Fians, 2015, p. 88). Para o pesquisador, manifestações como essas quase sempre expressam “a forma extrema” de alguma criança anunciar que não está mais participando de uma *brincadeira*. Contudo, nesse contexto, Fians (2015, p. 89) afirma que “[...] essas relações entre ser amigo/não ser mais amigo/ser o melhor amigo se restabelecem e se redefinem constantemente, culminando, [em geral] [...] na retomada de uma relação amistosa [...]”. Nas análises do autor, é possível perceber que ele compartilha uma compreensão sobre *amizade* entre crianças mobilizada pelas brincadeiras das quais elas participam.

A fim de compreender as formas específicas das relações de amizade das crianças menores de 3 anos de idade, observando a *reciprocidade* e a *criação conjunta de atividades* no âmbito da produção de culturas de pares em instituições de Educação Infantil, Bertran (2015, p. 198, tradução nossa) afirma que “[...] as relações entre pares criadas nesses espaços são decorrentes da reunião de múltiplos fatores que devem ser considerados”. Conforme a pesquisadora, “[...] por um lado, deparamo-nos com fatores relacionados com as interações infantis, como o tempo de escolarização [...] e a preferência por um tipo de jogo [...]” (Bertran, 2015, p. 198, tradução nossa). No entanto, existem “[...] fatores relacionados à organização da escola, como a formação do grupo ano após ano ou o tipo e quantidade de brinquedos [...]” (Bertran, 2015, p. 198, tradução nossa) disponíveis às crianças.

Ao abordar a influência do “tempo de escolarização” nas relações de amizade, Bertran (2015, p. 196, tradução nossa) argumenta que as crianças que estão há mais tempo na Educação Infantil podem “[...] ter mais informação sobre o funcionamento do espaço educativo, sobre os colegas e sobre a linguagem simbólica partilhada entre as crianças”, facilitando, desse modo, a interação e a constituição de vínculos sociais. Com base nesses pressupostos, “[...] amigos são, portanto, amigos em relação ao contexto e às possibilidades existentes” (Bertran, 2015, p. 196, tradução nossa). Sob essa óptica, também entendemos que uma instituição de Educação Infantil é um lugar que institui condições para que as relações sociais das crianças ocorram.

Em sintonia com o exposto, Adams e Quinones (2020, p. 168, tradução nossa), em sua pesquisa sobre os caminhos colaborativos na constituição de amizades entre crianças na Educação Infantil, afirmam que “[...] brincadeiras colaborativas e repetitivas, antecipação, negociação e trocas afetivas dentro da brincadeira contribuíram para a interação social e amizade” entre os grupos investigados. Em linhas gerais, as autoras asseguram que “[...] as amizades das crianças compreendem características como companheirismo, intimidade, comprometimento mútuo, empatia e afeição” (Adams; Quinones, 2020, p. 168, tradução nossa).

De acordo com as autoras, aprender a brincar com outras crianças é um desafio na Educação Infantil, pois envolve o entendimento do ponto de vista do outro, o compartilhamento de ações, negociações e a ponderação de expectativas – aspectos que possibilitam a constituição de vínculos e amizades. Em tal perspectiva analítica, Adams e Quinones (2020, p. 172, tradução nossa) afirmam que “[...] para as crianças, ser amigo é ter um interesse comum, fato que as enseja a querer continuar brincando [com os seus pares], ir à escola, e convidar o outro para brincar”. Por essa via, as autoras inferem que “[...] as amizades são constituídas e mantidas por crianças que participam de atividades compartilhadas, nas quais abundam interesses comuns, que direcionam a atenção delas para o conhecimento partilhado e construído junto com os outros” (Adams; Quinones, 2020, p. 167, tradução nossa).

Corroborando a discussão, Streelasky (2022, p. 13, tradução nossa), a partir das observações em sua investigação, afirma “[...] que o desenvolvimento das amizades das crianças ocorreu em grande parte por meio de brincadeiras, tanto dentro como fora da sala, o que lhes permitiu colaborar e resolver problemas entre si”. A investigação foi realizada com crianças de uma turma multicultural de Educação Infantil no Canadá, na qual observou as interações sociais entre as crianças mediante a superação dos desafios de comunicação impostos pela língua materna das crianças durante as brincadeiras. Alguns apontamentos da pesquisadora são profícuos, como quando afirma que, “[...] devido às crianças terem tido tempo e espaço para desenvolver amizades [...] e autonomia para escolher os [...] parceiros [...], elas foram capazes de desenvolver relacionamentos de forma autêntica” (Streelasky, 2022, p. 15, tradução nossa). Outro apontamento interessante é que “[...] as crianças pequenas pareciam ver a diversidade como uma parte normal da sua vida cotidiana em um ambiente multicultural, à medida que davam sentido aos seus mundos e valorizavam as amizades” (Streelasky, 2022, p. 15, tradução nossa).

A partir das discussões conceituais compartilhadas, durante a realização da pesquisa (Machado, 2025), desenvolvemos a compreensão de que, embora o brincar (e as brincadeiras) seja fundamental para que as dinâmicas sociais de amizade entre as crianças possam ocorrer, é necessário percebermos que há, na vida institucional cotidiana das crianças, momentos em que elas *reproduzem interpretativamente* (Corsaro, 2011) determinadas aprendizagens sobre amizade, sem necessariamente estarem envolvidas em brincadeiras. Portanto, não compreendemos a amizade entre crianças como um “tipo específico” de relação social que depende exclusivamente do reconhecimento de um conjunto de “características particulares”, como *cooperação, reciprocidade, igualdade, estabilidade* etc. Isso porque consideramos a *amizade entre crianças como uma dinâmica social* (Machado, 2025) que ocorre no convívio cotidiano que elas partilham com seus pares e adultos, podendo ou não expressar características anteriormente mencionadas.

Em vista da discussão conceitual apresentada, na próxima seção compartilhamos a primeira seção analítica do artigo, na qual discutiremos os generalismos utilizados pelas crianças ao nomear os colegas como amigos.

Os generalismos no uso do termo “amigo”: mediações adultas

Um novo amigo (colega)!

Ao chegar na sala, fui recebido por algumas crianças, como Manuela⁴, que costuma correr em minha direção para me abraçar – com o tempo, **fui percebendo que, muitas vezes, durante o “abraço coletivo”, ocorrem algumas disputas por espaço**, como para ver quem consegue me abraçar primeiro ou com mais força. Precisei ir gerindo essa calorosa recepção das crianças. Após o nosso abraço, as crianças retornaram para os seus lugares, com exceção de **Manuela, que permaneceu ao meu lado**. Ela tinha um anúncio para me fazer: **“Tem um amigo novo aqui!”**, disse ela. “É mesmo? Quem?”, respondi. **Manuela, então, apontou para o “novo amigo”**. A professora, que presenciava a cena, disse: **“É Carlos o nome do nosso novo amigo!”** (Diários de pesquisa, maio de 2023, grifos nossos).

Carlos havia retornado para a escola após um longo período de afastamento, conforme narrado pela professora. Ela também informou que já havia conversado com os familiares do menino sobre a pesquisa que estava acontecendo na turma e que eles aceitaram a participação de Carlos. Após essa contextualização, houve uma aproximação de Carlos para que, durante os dias de encontros que se sucederam na turma, o pesquisador pudesse conversar com ele sobre quem era o “novo professor”, o que estava fazendo na escola e se ele teria interesse em participar da pesquisa – assim como seus colegas.

Ocorre que, no dia narrado no episódio, foi perceptível que Manuela não conhecia Carlos, ou não lembrava quem ele era. Isso porque ela apontou o dedo para o novo colega sem, contudo, mencionar seu nome. A intervenção da professora também teve um caráter explicativo, para que todos entendessem o novo contexto que se iniciava na turma. Nessa primeira manhã em que Carlos esteve presente, apenas Júlio e João interagiram com ele. Manuela, por sua vez, não conversou com o menino e, nas visitas seguintes à escola, não foi possível presenciar episódios que sugerissem algum tipo de aproximação entre os dois. Entretanto, no episódio, Manuela referiu-se a Carlos como o “amigo novo” que estava na turma, assim como a professora, que reforçou a ideia de que se tratava do “nosso novo amigo”. Isso nos possibilita destacar que houve uma mediação adulta – no caso, da professora –, tendo em vista o estabelecimento de uma aproximação das crianças com o colega recém-chegado. São alguns efeitos desse movimento de mediação adulta no cotidiano das relações sociais das crianças que abordaremos neste momento.

Uma vez compreendido que, no cotidiano das crianças, existiam mediações adultas a respeito do tema da amizade entre crianças – como, no caso, a intervenção da professora referida no episódio –, foi possível, do ponto de vista analítico, contextualizarmos certos usos que as crianças faziam do termo “amigo” durante o período em que estavam na escola. Referir-se a um colega de turma como “amigo” poderia ter diferentes significados na dinâmica das relações sociais das crianças. Manuela referiu-se a Carlos como um “novo amigo”. De certa forma, a menina partilhou de expectativas adultas que, mediadas, lhe sugeriram considerar todos os colegas como amigos, a despeito de sua própria opção. Evidentemente, Manuela e Carlos poderiam, em algum momento, se considerar amigos. Todavia, isso não desconsidera esse tipo particular de uso do termo “amigo” – a partir de *generalismos*.

No episódio em discussão, assim como no próximo, procuramos exemplificar a recorrência dos *generalismos* no uso do termo “amigo” pelas crianças. Isso implica entender que as crianças, a partir de mediações adultas – de professoras, monitoras, familiares etc. –, muitas vezes utilizam generalismos quando se referem a um colega como amigo, sem necessariamente terem vínculo de

⁴ Os nomes das crianças são fictícios, tendo em vista a preservação de suas identidades.

amizade com aquela pessoa em seu cotidiano.

A esse respeito, Macías (2016) afirma que as crianças utilizam o termo “amigo” para diferentes circunstâncias decorrentes de mediações adultas. A título de exemplo, a pesquisadora compartilhou um episódio em que Sofia (5 anos de idade), ao responder como lidaria com a sua mudança de turma em relação às novas crianças que conheceria, declarou: “Vou seguir vendo os meus amigos de antes, e por isso vou estar feliz. Aos novos amigos, vou dizer a eles primeiro: ‘Qual é o seu nome?’” (Macías, 2016, p. 226, tradução nossa). Quanto aos “novos amigos”, colegas que Sofia ainda não conhecia devido à mudança de turma, destacamos duas observações: 1) Sofia tinha uma expectativa, criada institucionalmente por meio de mediações adultas, de que os futuros colegas seriam seus amigos; 2) Ela já considerava seus futuros colegas como amigos, por serem, justamente, novos colegas, em um ambiente em que a máxima é que todos devem ser amigos.

Corroborando o exposto, para Adams e Quinones (2020, p. 10, tradução nossa), no âmbito das instituições pelas quais circulam, “[...] as crianças experienciam várias práticas sociais – como, por exemplo, regras, papéis, valores e conhecimentos – que são constituídas pela sociedade histórica e dinâmica da qual tanto a criança como a instituição fazem parte”. Portanto, tanto as mediações adultas como o contexto institucional no qual as crianças estão inseridas incidem nos modos como elas atribuem sentidos às suas amizades.

Prosseguindo a discussão, no próximo episódio, abordaremos os efeitos de algumas combinações coletivas realizadas entre a monitora e a turma, em que o tema da amizade também se torna presente.

“Tem que dividir com o amigo!”

Ao chegar à escola hoje, encontrei as crianças indo em direção ao refeitório para o lanche da manhã. Ao entrarem, as monitoras orientaram as crianças para sentarem-se em lugares específicos. **João, porém, antes de sentar-se, vai até o centro do refeitório. Agachando-se, ele observa o chão, parecendo estar intrigado.** Com cuidado, ele pega algo e coloca na palma de sua mão, formando uma “conchinha” para segurar o que havia coletado. Fico observando a cena do outro lado do refeitório. **João, então, olha para mim e, dizendo algo que não consigo escutar, vem até onde eu estou para mostrar o que estava em sua mão. Ele mostra uma formiga preta, que não se mexia mais.** “Ela se foi, tem que colocar no lixo”, comenta João. Após o lanche, João me chama para que ele possa retornar à sala de mãos dadas comigo. Contudo, ele não esquece de chamar Mário, que o observava. **“Vem, Mário, dá a mão!”, diz João, enquanto aponta para a minha outra mão.** Dessa maneira, **voltamos os três de mãos dadas para a sala.** Ao retornar para a sala, uma das monitoras começa a explicar a atividade a ser realizada. Comentando sobre o uso dos materiais, ela explica a importância de as crianças compartilharem os materiais com seus colegas. Em meio a suas explicações, **Liz intervém: “Tem que dividir com o amigo!”**, argumenta, em voz alta. **“Muito bem, Liz!”**, responde a monitora (Diários de pesquisa, julho de 2023, grifos nossos).

O desenrolar do episódio exemplifica outro tipo de uso do termo “amigo” pelas crianças, que entendemos ser adequado considerar também como constituinte da unidade analítica de generalismos: quando as crianças, mediadas por adultos, expressam tal termo como uma espécie de sinônimo para “colega”. Se, no episódio anterior, havia um endereçamento, da parte de Manuela, a um colega em particular (Carlos), esse episódio indica uma referência a alguma orientação, conselho ou combinado da monitora com a turma. Analisando o episódio, inferimos que Liz, ao escutar as explicações da monitora, entendeu ser pertinente se manifestar naquele momento. Nesse contexto, a expressão “tem que dividir com o amigo” encontrou respaldo no posicionamento da monitora que, em vez de fazer algum tipo de reparo, como, por exemplo, “Devemos dividir com os amigos e também com os demais colegas”, elogiou Liz, dizendo: “Muito bem!”.

A fala de Liz, nesse sentido, parece-nos estar em sintonia com um tipo de perspectiva adulta: a noção de que, na escola, todas as crianças devem se considerar amigas. E, ao enunciar que “tem que dividir com o amigo”, Liz demonstrou para a turma uma compreensão de amizade decorrente da mediação adulta. Em nosso entendimento, o elogio da monitora, nessa situação, chancelou a manifestação da menina. No contexto de nossa pesquisa, a ressignificação do termo “amigo” foi recorrentemente percebida durante as observações, fato que nos levou a definir essa unidade analítica que, em alguma medida, evidencia alguns movimentos de *reprodução interpretativa* (Corsaro, 2011) realizados pelas crianças a partir de mediações adultas sobre o tema da amizade.

Em vista do exposto, na próxima seção, abordaremos situações em que as crianças, nas interlocuções, buscam uma confirmação de seus colegas sobre o estabelecimento (ou não) de uma condição de amizade entre eles.

As afirmações no uso do termo “amigo” pelas crianças

“Amiiigoo, amiiigoo” – os chamados de Nicolas

Estando no pátio com a turma, **enquanto conversava com a professora, uma cena me chamou a atenção. Aliás, não exatamente uma “cena”, mas um chamado.** Um repetido chamado. Por diversas vezes, escutei alguém chamando: “Mááário, Mááário!”. Decidi, então, **virar-me para a direção do som, para saber o que estava acontecendo.** O som vinha da direção dos escorregadores de madeira. **No alto dos escorregadores,** estavam João e Mário, que conversavam, enquanto seguravam alguns brinquedos nas mãos. **Todavia, o chamado vinha de Nicolas que, do chão, chamava pelo colega.** Não havia outras crianças naquele espaço e, se, de onde eu estava, conseguia escutar Nicolas, presumi que Mário também conseguiria escutá-lo. Contudo, **Mário parecia ignorar os chamados de Nicolas que, a certa altura, resolveu mudar a estratégia, alterando sua fala: “Amiiigoo, amiiigoo!”**, insistiu Nicolas, por um tempo. Porém, sem sucesso, pois Mário não lhe deu atenção. Então, Nicolas resolveu sair da área dos escorregadores, indo sentar-se em um dos bancos de madeira. Continuei, por mais tempo, observando Mário e João e **percebi que, quando Nicolas se afastou, Mário começou a olhá-lo indo embora,** até que João chamou sua atenção novamente para que voltassem a conversar (Diários de pesquisa, abril de 2023, grifos nossos).

A professora relatou que Nicolas havia se ausentado da escola durante um longo período e que, no seu retorno, estava com dificuldades em se reaproximar de Mário. Um dos motivos mencionados pela professora para essa dificuldade foi o envolvimento cotidiano que Mário acabou estabelecendo com João. Parecia que Mário, por estar mais próximo a João, não pudesse (ou quisesse) mais conversar com Nicolas. Essa situação, no decorrer do período de pesquisa, levou certo tempo para se reconfigurar novamente.

Tomando esse relato da professora como um depoimento complementar às observações e aos registros realizados sobre a turma, foi possível estabelecermos algumas interlocuções com alguns referenciais teóricos a respeito desse contexto relatado. Tematizando o afastamento entre Mário e Nicolas como um aspecto para análise, consideramos oportuno mencionar algumas discussões de Fians (2015), quando aborda os conflitos, as brigas e as discussões entre amigos na Educação Infantil.

Conforme Fians (2015), alguns conflitos existentes entre amigos na Educação Infantil promovem *rompimentos temporários da amizade*. De acordo com esse autor, “[...] depois de uma pequena discussão, ou disputa por um brinquedo, uma criança diz para a outra: – Eu não sou mais seu amigo” (Fians, 2015, p. 88). De fato, conforme Fians (2015, p. 88), “[...] em muitos casos, esse restabelecimento das relações é marcado pela frase: – Você é meu amigo?”. Note-se que, embora Fians (2015) ressalte certa efemeridade na *suspensão temporária das relações entre as crianças*, tal situação

não ocorreu entre Mário e Nicolas no episódio. Eles passaram algumas semanas sem se aproximar, segundo os relatos das professoras e monitoras, que informaram o pesquisador sobre a dinâmica da relação social entre os dois meninos. Todavia, ratificando o dito por Fians (2015), no episódio é possível notar que Nicolas procurou afirmar a sua amizade com Mário, chamando-o “Amiiigo, amiiigo”, mesmo não sendo correspondido pelo colega.

No contexto da pesquisa desenvolvida, compreendemos, do ponto de vista analítico, que a referência ao termo “amigo”, no episódio apresentado, se configura também como uma variação expressiva da amizade entre as crianças no âmbito das afirmações. No caso de Nicolas e Mário, não se tratava de uma “pequena discussão” ou “disputa por um brinquedo”, como usualmente os adultos inferem dos conflitos entre as crianças. Ocorre que nem as professoras, monitoras e talvez o próprio Nicolas soubessem os motivos que fizeram com que ele e Mário acabassem se afastando um do outro. Contudo, independentemente “da origem” desse afastamento, que poderia, em algum momento, ser “descoberta”, com certeza não foi uma *efemeridade*, como observado na pesquisa de Fians (2015) em relação aos rompimentos de relações entre crianças.

Com base na discussão compartilhada, apresentamos, a seguir, mais alguns *registros de pesquisa*, envolvendo, desta vez, Júlio, na tentativa de aproximação de seus colegas.

“Tu é meu amigo?”

O sol da tarde de hoje estava tão quente que, por um momento, pensei que a professora e a monitora repensariam a saída das crianças para o pátio. Porém, após um combinado com as crianças de que elas procurassem as áreas com sombra para brincar, a turma pôde utilizar a área externa. Durante certo tempo, fiquei brincando com Mariana, Liz e Clara de “pega-pega” – na verdade eu era sempre o pegador. Depois, ajudei Francisco no balanço e, por fim, antes de iniciar minhas observações, “provei” alguns bolos de terra feitos por Bruna e Samuel. Caminhando por entre as crianças, percorrendo o espaço delimitado a elas, fui realizando alguns registros das cenas que eu observava. Uma dessas cenas registradas refere-se a Júlio, que estava perto de Caetano. Júlio estava em pé. Caetano, sentado ao chão, brincava com terra e algumas pequenas formas de alumínio. **Caetano já havia notado que Júlio estava ao seu lado, porém, não havia se manifestado até aquele momento sobre essa aproximação.** Depois de um tempo, **Júlio aproximou-se ainda mais, perguntando: “Tu é meu amigo?”**, disse ele. **“Não, respondeu Caetano”. “Não é amigo?”, insistiu Júlio. “Nãããoo!!”, concluiu Caetano.** Júlio acabou afastando-se de Caetano depois disso (Diários de pesquisa, agosto de 2023, grifos nossos).

O episódio compartilhado remete, dentro do conjunto de recorrências observadas e nomeadas como “afirmações”, às situações mais encontradas em pesquisas, como, por exemplo, a de Corsaro (2011), em que se denota que as “relações de amizade” possibilitam o acesso das crianças a brincadeiras. Muitas vezes, cenas que possuem algumas semelhanças com esse episódio são referidas nas investigações, tal como em Salgado e Silva (2010), como sendo uma das principais atribuições da amizade na infância. No contexto de nossa pesquisa (Machado, 2025), consideramos o acesso às brincadeiras apenas como um dos possíveis usos do termo “amigo” por parte das crianças. Nos estudos de Corsaro (2011), é possível perceber a centralidade dos argumentos desse autor em relação à aproximação de amizades entre crianças e brincadeiras. Por entender que “[...] amizade significa produzir atividade compartilhada em conjunto” (Corsaro, 2011, p. 165) e por perceber que as crianças conseguem, nas relações entre pares, gerenciar essas atividades, o autor direciona a ênfase de suas argumentações às *negociações das crianças* sobre quem pode ou não brincar.

Dentre essas negociações, Corsaro (2011, p. 66) menciona que, estando fora de uma brincadeira ou no intuito de se aproximar de um colega, as crianças utilizam estratégias de *acesso ao espaço interativo* para alcançar tal objetivo. As tentativas de acesso ao espaço interativo podem ocorrer por meio de aproximações indiretas, “[...] como assistir [a] distância e descobrir a natureza da

brincadeira” (Corsaro, 2011, p. 133), ou ainda por aproximações diretas, como pedir para participar, a partir do uso de perguntas como “somos amigos, certo?” (Corsaro, 2011, p. 133).

Em relação ao episódio, de certa forma, pode-se depreender que Júlio, durante sua fala, utilizou uma estratégia de aproximação “direta” ao perguntar para Caetano se ele “era amigo”, sem acrescentar, em sua narrativa, nenhum elemento alusivo ao que Caetano estava fazendo naquele momento. Por sua vez, a resposta de Caetano indica um impedimento para a aproximação de Júlio.

Ratificando o exposto, Salgado e Silva (2010, p. 59) afirmam que “[...] ter e fazer amizades aparece como um expressivo passaporte para se inserir nos grupos e participar das brincadeiras e privilégios [...] sob pena de ver-se excluído e alheio a tudo o que acontece na vida cotidiana produzida pelas crianças”. Nesse contexto, a amizade figura como um *elemento de negociação* necessário para a inserção das crianças nos grupos já constituídos.

Com base nas considerações de Salgado e Silva (2010), e estabelecendo ilações com os *registros de pesquisa* e o episódio apresentado, depreendemos, por um lado, que o “não” enunciado por Caetano inviabilizou, para Júlio, uma oportunidade de interação com seu colega naquele momento. Por outro lado, entendemos também – e, neste ponto, nos afastamos das considerações das referidas autoras – que esse tipo de uso do termo “amigo” não corresponde às distintas significações que as crianças atribuem a ele. Portanto, neste artigo, apresentamos algumas significações possíveis.

Os episódios compartilhados sintetizam um conjunto de recorrências com momentos de interações entre as crianças em que elas utilizam o termo “amigo” para tentar *afirmar com o colega* a existência (ou não) de uma condição de amizade. Como foi possível notar a partir da leitura desses dois episódios, ambos evidenciam reações divergentes às expectativas das *afirmações* que foram narradas.

Diante da discussão apresentada, na próxima seção, abordaremos episódios em que as crianças, enquanto brincam, utilizam o termo “amigo” como um elemento que também constitui o enredo de determinadas brincadeiras. Nesse contexto, as crianças utilizam igualmente o termo “amigo” referindo-se a colegas que não são considerados como tal fora da brincadeira.

As expressividades performáticas das crianças no uso do termo “amigo”

A brincadeira de luta entre amigos

No pátio observo, por um tempo, Cristian e Rafael, que brincam com Nicolas. **Parece ser uma brincadeira de “luta”, em que Nicolas é alguém que os desafia.** Em determinado momento, Nicolas consegue empurrar Cristian, que cai sentado na grama. Rapidamente, ele se deita no chão e, encenando uma “grave lesão”, começa a chamar por Rafael: “Amiiigo, me ajuda”, enquanto estende a mão na direção de Rafael para que ele o ajude a levantar. **Nicolas observa a cena. Rafael o levanta e cada gesto seu é acompanhado por algum tipo de ruído que ele emite com sua voz,** sonorizando os seus gestos. Após algum tempo, é Rafael quem consegue derrubar Nicolas no chão. Porém, quando isso acontece, **Mário, que observava a distância a brincadeira, corre em direção aos colegas e, colocando-se entre os dois, diz para Rafael: “Não empurra, ele é amigo!”.** “Mas a brincadeira é assim, de empurrar”, responde Cristian, enquanto ajuda Nicolas a se levantar. **Rafael, então, posiciona-se em frente a Mário e, virando-se para Cristian, diz em voz alta: “Olha, amigo!”,** enquanto **gesticula com as mãos,** encenando alguma “habilidade mágica”. Por sua vez, Mário, ao ver a cena, resolve preparar-se também, parecendo aceitar o desafio proposto por Rafael,

prossequindo a brincadeira (Diários de pesquisa, M2, setembro de 2023, grifos nossos).

No desenrolar das ações das crianças durante a brincadeira, há uma diferenciação entre os usos do termo “amigo” que elas compartilham entre si. Nesse episódio, há uma “brincadeira de luta” ocorrendo, inicialmente, entre Cristian, Rafael e Nicolas. Cristian e Rafael, *em meio* a certas *gestualidades* (Machado; Carvalho, 2020), tentavam derrubar Nicolas, o qual, por sua vez, também deveria derrubá-los. No decorrer dessa brincadeira, Cristian e Rafael conversavam apenas entre si, fazendo uso de diferentes entonações de voz, sobretudo quando se referiam um ao outro. Ora, como é possível observar a partir da leitura do episódio, os meninos por meio de “[...] ações, gestos, brincadeiras [e] experimentações repletas de potências criativas de ser e estar no mundo [...]” (Santos; Carvalho, 2023, p. 10), performavam em suas ações.

Logo, o termo “amigo”, no contexto da brincadeira de luta vivenciada pelos meninos, foi sendo constituído por um enredo sofisticado, marcado por momentos “drásticos”, como quando Cristian, “gravemente ferido”, pediu socorro para Rafael, dizendo: “Amiiiigo, me ajuda!”. No entanto, assim que Rafael o ajudou a se levantar, Cristian pareceu estar “plenamente recuperado”, pronto para mais uma “batalha”. Nesse contexto, os meninos não conversaram com Nicolas, pois ele representava um dos “inimigos”, que devia ser combatido e derrubado no chão. De fato, como observado por Santos e Carvalho (2023, p. 13), é possível notar, no episódio, que “[...] as crianças são capazes de distinguir o que faz parte da brincadeira/ação criada e o que constitui a realidade”. Isso porque, como argumenta Fians (2015), as crianças, quando participam de brincadeiras, reconhecem no enredo *o que é de verdade e o que é de mentirinha*. Todavia, esse reconhecimento não ocorreu com Mário, que assistia à brincadeira de luta a uma certa distância, como espectador.

Contudo, a brincadeira de luta passou por um “segundo momento”, quando Nicolas foi derrubado. Mário, como espectador que assistia aos colegas a distância, decidiu “interceder” em favor de Nicolas, que estava caído no chão. Nesse momento, uma diferenciação quanto ao uso do termo “amigo” foi estabelecida entre aquelas crianças. Ao ver Nicolas sendo derrubado, Mário argumentou com Rafael e Cristian: “Não empurra, ele é amigo!”. Assim, naquele momento, os meninos perceberam que Mário buscava, com a sua manifestação, *afirmar* uma condição de amizade que havia com Nicolas. Nesse contexto, os meninos justificaram para Mário que Nicolas havia sido derrubado pois, naquele momento, não se tratava de um “desentendimento” entre eles, mas sim de uma ação no desenvolvimento do enredo da brincadeira. A situação ocorrida mobilizou Cristian a explicar para Mário: “Mas a brincadeira é assim, de empurrar”.

De fato, tal como na pesquisa de Donner, Lundström e Heikkilä (2024), é possível perceber um processo de negociação em curso entre os meninos no momento em que Cristian explicou ao colega que se tratava de uma brincadeira de luta. Ademais, Cristian, ao explicar para Mário o sentido das ações performáticas dos meninos na brincadeira, denotou o reconhecimento da “[...] fronteira do que é do mundo da performance e o que não é” (Santos; Carvalho, 2023, p. 13). Em vista disso, estabeleceu-se, naquele momento, um entendimento entre os meninos de que, em contextos de brincadeiras, o sentido *afirmativo* de “amigo” poderia ficar em suspenso. Talvez Mário ainda não tivesse essa compreensão explicada por Rafael e Cristian ou não tenha reparado nas diferentes *expressividades* manifestadas por seus colegas naquela brincadeira. Ratificando o argumento, Santos e Carvalho (2023, p. 28) afirmam que as crianças exploram, por meio de *performances* no contexto de suas brincadeiras, “[...] uma miríade de vozes, movimentos, gestualidades e modos de expressão”.

Esse é um aspecto que entendemos ser oportuno elucidar para destacarmos as *expressividades performáticas* das crianças como um meio de uso do termo “amigo” no contexto das brincadeiras. Dessa forma, é plausível inferirmos que, em certas brincadeiras, existem *ações, gestos, sons e movimentos* (Santos; Carvalho, 2023) que, expressos de modo performático pelas crianças, visam ao

desenvolvimento e à sustentação de um determinado enredo. Isso implica entender “[...] a indissociabilidade entre corpo e oralidade” (Santos; Carvalho, 2023, p. 17) durante a ação performática das crianças nas brincadeiras. Em contextos como o narrado no episódio, o uso do termo “amigo”, diferentemente de um uso *generalista* ou de um uso *afirmativo* – como observado nas duas seções analíticas apresentadas anteriormente –, encontra-se em um contexto “performático”, mobilizado por um enredo de brincadeira.

Prosseguindo a discussão, no próximo episódio, Liz, uma das crianças da turma, propôs um convite a seu “amigo” para participar de uma brincadeira, conforme poderá ser acompanhado a seguir.

“Vamos fazer um bolo, amigo?”

Tarde de propostas dirigidas na sala-referência da turma. Sentado próximo à janela, **observo as crianças realizarem colagens de pequenos pedaços de papéis coloridos, em uma folha branca.** A certa altura, João aparece ao meu lado, com um pequeno travessero. **Antes que o menino me dissesse algo, a monitora, do outro lado da sala, antecipa: “João! O professor não vai te dar colo agora!”.** Após a realização dessa atividade, algumas crianças continuam em seus lugares, brincando com blocos de montagem. Algumas crianças circulam pela sala, ocupando outros espaços para além das mesas. Nesse momento, **algumas disputas por brinquedos acabam ocorrendo, e a monitora decide separar Júlio e Carlos, que estão se desentendendo. Ela leva Júlio até uma das mesas, sentando-o ao lado de Liz.** A monitora conversa algo com Liz que não consigo escutar no momento, o que me leva a mudar minha posição de observação para ficar mais próximo daquela cena. Percebo, então, que Liz continua brincando com seus blocos, enquanto Júlio a observa. **Depois de um tempo, a menina decide parar o que estava fazendo para, então, passar as mãos sobre seus cabelos, como quem quisesse penteá-los, e vira-se para Júlio. Liz toca no ombro do colega, sorri e em voz alta pergunta: “Vamos fazer um bolo, amigo?”.** No entanto, Júlio apenas continua observando Liz, sem aderir ao seu convite (Diários de pesquisa, julho de 2023, grifos nossos).

É possível observar, no episódio compartilhado, que houve uma preparação na postura de Liz, não apenas para fazer um convite a Júlio, mas para apresentá-lo à temática de sua brincadeira. Nesse sentido, a intenção da menina era aproximar Júlio do enredo da brincadeira que ela havia planejado, de maneira que, caso aceitasse, passasse a fazer bolos com ela, assumindo o papel de “amigo”. Participar daquela brincadeira, para Liz, envolveu uma adequação em relação à sua postura corporal, ao sorriso, bem como a adesão do toque no ombro de Júlio como constituinte do convite ao menino para brincar. Nessa direção, a *performance* de Liz evidencia um tipo de uso do termo “amigo” que precisou ser adotado para o desenvolvimento do enredo da brincadeira, ou seja, naquele contexto, os bolos eram feitos por “amigos”. Além disso, em consonância com a cena narrada, por se tratar de crianças bem pequenas, cabe destacar a presença do *toque como convite* (Keränen; Viljamaa; Uitto, 2021) feito por Liz a Júlio para brincar.

As pesquisadoras Keränen, Viljamaa e Uitto (2021, p. 90, tradução nossa), ao investigarem o toque como constituinte das relações sociais entre as crianças menores de 3 anos de idade, apontam a recorrência do *“toque como convite; do toque como uma tentativa de controle; e do toque como um padrão convencional”*. No caso do episódio, é possível observar, por um lado, a presença do toque de Liz no ombro de Júlio como um convite para brincar. Por outro lado, no decorrer da pesquisa, também observamos o *toque como tentativa de controle*, quando as crianças usavam abraços – geralmente forçados – ou criavam barreiras com os braços nas situações de disputa por espaços e brinquedos. Percebemos igualmente a recorrência do *toque como padrão convencional* entre as crianças que participaram da pesquisa, em situações em que elas expressavam afeto por meio de demonstrações de carinho nos colegas, nas ocasiões em que circulavam de mãos dadas ou ainda se abraçavam comemorando alguma conquista.

A partir das análises compartilhadas nesta seção, afirmamos a presença de uma dinâmica performativa em certas expressividades das relações sociais das crianças, que reverberam no uso do termo “amigo”. Os episódios analisados compreendem um conjunto de recorrências observadas na pesquisa que retratam *variações expressivas para a amizade*, a partir de um tipo de uso do termo “amigo” – referido a colegas considerados ou não como amigos – como um elemento constituinte de determinado enredo de brincadeiras. Entre tais variações expressivas, pôde-se perceber, da parte das crianças, mudanças em seu tom de voz e posturas corporais, como uma espécie de identificação de que, naquele momento, os sentidos das brincadeiras seriam preponderantes aos possíveis entendimentos cotidianamente estabelecidos entre elas.

Mediante o exposto, na próxima seção, apresentaremos alguns tipos particulares de exemplos mencionados pelas crianças em relação a expressões que, em alguma medida, indicam uma flexibilização a respeito do termo “amigo” em seu uso cotidiano.

As amigades das crianças em nuances

“Júlio é um pouco amigo”

Ao chegar à escola, a turma está partilhando o espaço com as crianças do Maternal 1 (crianças de 2 anos) naquele momento, o que me possibilita observar algumas interações que, normalmente, não seriam possíveis de serem acompanhadas. No centro do pátio está a professora do M1, cercada por algumas crianças da sua turma, que prestam atenção em uma história que ela conta. A professora também é acompanhada por Liz, Bruna, Clara, João e Francisco (crianças de 3 anos participantes da minha pesquisa) que, atentos à história, acenam para mim quando me veem chegar. Enquanto eu decido em que local do pátio ficarei para iniciar minhas observações, Nicolas aproxima-se de mim. **Começamos, então, a conversar: falamos sobre sua família, os afazeres de seu pai, seu gosto pela chuva, dentre outros assuntos.** Depois de um certo tempo, **ele comenta comigo: “O Júlio é meu amigo”, diz ele. “É mesmo? Mas eu nunca te vi brincando com ele”, indago. “É que ele chuta, bate e empurra”, explica Nicolas. “Mas tu és amigo dele mesmo assim?”, questionei novamente. Nicolas, então, fica me olhando durante um tempo. Parecendo estar pensativo, responde: “Júlio é um pouco amigo”** (Diários de pesquisa, maio de 2023, grifos nossos).

Durante o período de realização da pesquisa, houve momentos em que escutamos menções a certas variações expressivas para as amigades das crianças que, de alguma maneira, conferiam novos sentidos ao uso do termo “amigo”. No episódio, é possível observarmos a elaboração de Nicolas, a partir de uma indagação do pesquisador, em relação à forma como ele percebia sua amizade com Júlio. Dessa conversa, emergiu a expressão “um pouco amigo” como uma dessas referidas variações expressivas.

As indagações do pesquisador mobilizaram Nicolas a colocar em perspectiva a dinâmica de sua relação com Júlio. Se, por um lado, Nicolas relatou que o considerava como um amigo, por outro, havia questões relativas ao comportamento dele – como chutar, bater e empurrar os colegas – que fizeram o menino redimensionar a condição de amizade existente entre os dois. Nesse sentido, compreendemos que o uso de “um pouco amigo” se apresenta como uma expressão do que definimos na pesquisa como *amizade em nuances*.

A esse respeito, Rezende (2002, p. 94), com base em algumas das entrevistas que realizou em sua pesquisa, afirma que o termo “amigo” muitas vezes era considerado “polissêmico”, dado que encontrou diversas outras expressões que foram usadas pelos entrevistados – como “amigo mesmo”, definição emergente de uma compreensão do que se entendia como “amigo” –, assim como *variações* do uso do termo “amigo” que consideravam os contextos e ambientes em que tais amigades eram vivenciadas. Ademais, outros termos foram identificados por Rezende (2002), como

“amiguinhos”, “amigos de verdade”, “melhor amigo”. Conforme a autora, havia “[...] uma distinção principal entre amigos e colegas em termos de uma gradação tanto na forma quanto no conteúdo da relação” (Rezende, 2002, p. 94).

Nicolas, no episódio em análise, também realizou uma diferenciação a respeito de Júlio, no escopo de suas amizades, ao ser interpelado pelo pesquisador. Ao refletir sobre algumas condutas do colega – como chutar, bater, empurrar –, Nicolas decidiu não dar a ele um *status* de “amigo”, mas sim de alguém considerado “um pouco amigo”. Essa discussão nos remete aos estudos de Trevisan (2007, p. 56), quando argumenta que “[...] a definição de amizade depende fortemente da idade das crianças e do número de experiências que já reuniram dentro das suas culturas de pares”.

Por essa via, as experiências constituídas na relação que Nicolas foi desenvolvendo com Júlio lhe permitiram ampliar, por um lado, certos *generalismos* adultos, os quais entendem que, em ambientes da Educação Infantil, por exemplo, todas as crianças devem se considerar amigas. Todavia, por outro lado, ultrapassando a dicotomia “amigo x não amigo”, Nicolas acabou equalizando certas nuances para sua amizade com Júlio ou, melhor dizendo, para sua “pouca amizade” com esse colega.

Corroborando a discussão, no próximo episódio, apresentaremos o descontentamento de Samuel ao ser nomeado como “amigão” por um funcionário da cozinha da escola, situação com a qual ele pareceu não concordar:

“Aaah, esse aqui é meu amigão!”

Na tarde de hoje, vivenciei um momento muito especial na escola. Durante um certo tempo, tive a oportunidade de observar o M2 (crianças de 3 anos) e o JB (crianças de 5 anos) no pátio! Embora não estivessem juntos, poder observar essas duas turmas em um mesmo espaço foi um motivo de grande alegria. Consegui captar algumas cenas de interação entre as turmas, como quando enxerguei Caetano e Francisco, parecendo estar muito atentos, vendo como a turma JB brincava de “Ovo choco” e como se divertiam cada vez que os “maiores” precisavam correr um atrás dos outros. Em determinado momento, Bianca (JB) saiu de perto da turma, vindo em minha direção, para saber o que eu iria fazer naquela tarde: “Tu vai ir visitar a gente?”, perguntou. Então, expliquei a ela que, naquela tarde, ficaria com o M2. Após algum tempo, **ao retornarmos para a sala, em fila, acabei voltando com Samuel e Bruna, que estavam de mãos dadas comigo. Durante o caminho, passamos por um dos funcionários da cozinha da escola, que estava indo para o refeitório. Ao passar por nós, ele parou um instante para me cumprimentar. Logo em seguida, o funcionário olhou para Samuel e, fazendo um “cafuné” em sua cabeça, disse para mim: “Aaah, esse aqui é meu amigão!”. “Não! Eu não sou amigão!”, respondeu Samuel, parecendo estar incomodado com a situação. Bruna, que estava ao meu lado, começou a rir de Samuel: “Amigão!”, repetia ela, divertindo-se com a cena** (Diários de pesquisa, agosto de 2023, grifos nossos).

Diferentemente da situação narrada antes, esse episódio apresenta uma variação expressiva do termo “amigo” que, embora não tenha sido proposta por uma das crianças, era do conhecimento delas. Parecendo ter uma conotação pejorativa, o termo “amigão”, atribuído a Samuel por um adulto, não parece ter sido bem aceito por ele, que imediatamente protestou ao escutar aquele anúncio: “Não! Eu não sou amigão!”. É preciso pontuar, nesse episódio, que o referido “anúncio” do funcionário também esteve acompanhado por um ambiente que, em nosso entendimento, não deve ser desconsiderado nesse processo analítico.

Embora o adulto fosse um funcionário da escola, isso não o tornou necessariamente um “amigo” de Samuel – do ponto de vista da criança –, a despeito de possíveis expectativas adultas que possam existir de sua parte. Além disso, apesar de estar acompanhado por Samuel e Bruna,

apenas o pesquisador foi cumprimentado por ele, como se, em um primeiro momento, as crianças não estivessem presentes na cena. E, ao ser notado, ainda sem nenhuma saudação, Samuel viu uma mão adulta, vinda de cima para baixo, que, sem aviso prévio, começou a fazer “cafune” em sua cabeça, fazendo com que ele imediatamente reclamasse.

O anúncio do adulto – “Esse aqui é amigo” –, nesse contexto, produziu o efeito contrário àquele que talvez o funcionário tenha inicialmente imaginado ao interagir com Samuel, apesar de ser preciso reconhecer também que, para Bruna, aquela cena foi engraçada. Talvez, se estivesse na posição de Samuel, Bruna poderia acabar tendo a mesma reação de seu colega. Ocorre que, no momento relatado, tanto Samuel quanto Bruna fizeram alusões ao termo “amigo”, embora com percepções distintas a respeito da situação vivenciada.

Desdobramentos desse episódio são propícios para abordar certas considerações de Palos (2018, p. 12), quando afirma que, sob determinados contextos sociais, “[...] o adulto antecipa respostas, projeta ideias e interpretações, em suma, racionaliza a experiência infantil”. E muito dessa “racionalização” relaciona-se a como concebemos as amizades na infância.

Pela maneira como Samuel prontamente reagiu à interlocução do funcionário, é possível inferir que houve uma “antecipação de resposta” da parte do adulto ao decidir afirmar a condição de “amigo” a Samuel sem, por exemplo, perguntá-lo antes. Mencionamos esse exemplo com o propósito de evidenciar como certas expectativas adultas acabam secundarizando as opiniões e manifestações das crianças, ao *racionalizarem a experiência infantil* (Palos, 2018) desses sujeitos.

Portanto, *um pouco amigo* e *amigo* foram alguns dos termos registrados durante a realização da pesquisa como tipos particulares de expressões que, em alguma medida, indicam uma flexibilização do termo “amigo”, evidenciando que, mesmo entre amigos, existem particularidades nas relações. Dessa forma, entendemos a *amizade em nuances* como indício de que as crianças não consideram todos os seus colegas como amigos, bem como que, dentre aqueles que são tidos como amigos, poderá existir sutis diferenças acerca de como elas se posicionam frente a cada uma de suas amizades.

Considerações finais

No decorrer do artigo, apresentamos variações expressivas para amizade observadas a partir de uma *pesquisa etnográfica* com um grupo de crianças de 3 anos de idade em uma Escola Municipal de Educação Infantil. Procuramos compartilhar os modos como as crianças, por meio da *reprodução interpretativa* (Corsaro, 2011), ressignificaram, criaram e/ou transformaram o uso do termo “amigo” no cotidiano das suas relações sociais.

Para tanto, na qualidade de pesquisadores, enfrentamos o desafio proposto por Morales e Muñoz (2024) de vermos as crianças antes da idade. Isso porque, conforme alertam os autores, se pudermos “[...] ver primeiro a pessoa, além da idade, o que veremos é, antes de tudo, um sujeito social e político, isso é, que habita o mundo aqui e agora (não amanhã, não no futuro) – um sujeito ativo e presente [...]” (Morales; Muñoz, 2024, p. 34, tradução nossa), que confere sentidos à vida em sociedade. Desse ponto de vista, no artigo evidenciamos a *agência relacional das crianças* (Spyrou, 2024), sendo “[...] a busca não pelas capacidades essenciais das crianças, mas sim pelo efeito das relações delas com o mundo [social] e a emergência de suas capacidades” (Spyrou, 2024, p. 62, tradução nossa) na elaboração de sentidos sobre a amizade.

Por tudo isso, na realização da pesquisa, embora tenhamos considerado a centralidade do brincar no curso das relações sociais das crianças – e, portanto, de suas possíveis amizades –,

também entendemos que, na *reprodução interpretativa* (Corsaro, 2011) implicada nos processos de socialização vivenciados por elas, as referências adultas a termos como “amizade” e “amigo” foram igualmente ressignificadas. Diante disso, ressaltamos o fato de que “[...] as crianças experimentam várias maneiras de pensar, sentir, agir e se relacionar em suas interações, à medida que avaliam se serão ou não amigas de outra pessoa” (Adams; Quinones, 2020, p. 166-167, tradução nossa). Nesse sentido, a partir da recorrência com que certos tipos de usos do termo “amigo” foram sendo observados e registrados no curso da investigação, evidenciamos *os generalismos, as afirmações, as expressividades performáticas e as nuances no uso do termo “amigo”* pelas crianças no cotidiano institucional.

É por tudo isso que, diferentemente das perspectivas que concebem a amizade entre crianças na Educação Infantil como um tipo de relação, compreendemos a amizade como uma *dinâmica de socialização*. Desse ponto de vista, tal dinâmica de socialização ocorre nas relações das crianças com seus pares: nas brincadeiras, na realização de propostas, nas conversas entre pares, nos diálogos com os adultos, na partilha dos espaços, mobiliários, brinquedos; enfim, em outras circunstâncias em que ocorrem interações sociais. Logo, “[...] investigar o que as amizades significam na perspectiva das crianças nos ajuda a desvendar o significado que elas têm para a vida cotidiana das crianças e contribui para entender a amizade como um conceito” (Adams; Quinones, 2020, p. 166, tradução nossa).

E é justamente nesse sentido que, a partir da pesquisa (Machado, 2025), definimos a amizade entre crianças na Educação Infantil como um *conceito aberto*. Isso implica, por um lado, o reconhecimento de que existe, em nossas sociedades, a circulação de uma produção acadêmica e literária sobre esse tema que, de algum modo, reforça, rechaça, ressignifica e constitui certos sentidos culturais atribuídos às amizades – em adultos e crianças –, considerados, assim, aspectos “mais estáveis” desse conceito e que se (re)produzem em diversos espaços sociais, como, por exemplo, os escolares. Por outro lado, na elaboração de um conceito aberto sobre amizade entre crianças, também reconhecemos aspectos que entendemos ser “menos estáveis”, que dizem respeito a contextos sociais particulares, nos quais há a participação das crianças – como, por exemplo, nas relações sociais constituídas no cotidiano da Educação Infantil.

A elaboração de um *conceito aberto* referencia-se na discussão de Llobet (2013), no capítulo intitulado *La producción de la categoría “niño-sujeto-de-derechos” y el discurso psi en las políticas sociales en Argentina: una reflexión sobre el proceso de transición institucional* [A produção da categoria “criança-sujeito-de-direitos” e o discurso Psi nas políticas sociais na Argentina: uma reflexão sobre o processo de transição institucional]. Ao tratar de disputas políticas na construção dos significados institucionais ao entendimento da criança como “sujeito de direitos”, a autora utiliza a expressão “conceito vazio” para explicar um espectro de ações que constituiriam “[...] um eixo de contradições e conflitos cujo poder está dado e se desdobram historicamente e requer, em todos os casos, de atores” (Llobet, 2013, p. 229, tradução nossa). Esses “atores”, por sua vez, conferem uma *mutabilidade* para essas conceituações, pois, de acordo com os grupos sociais em hegemonia, o próprio conceito seria ressignificado.

Na leitura do texto de Llobet (2013), percebemos que uma “transposição conceitual” poderia ser realizada, adequando suas considerações ao conceito de amizade formulado em nossa pesquisa. Em um contexto de pesquisas *com* crianças, as elaborações conceituais também estão, pois, sujeitas às diferentes compreensões dos sujeitos participantes, nas contradições, conflitos e consensos percebidos em suas relações sociais. Contudo, decidimos adequar o termo “vazio” por “aberto”, ainda sob a mesma perspectiva, ou seja: pensar a amizade como um *conceito aberto*⁵, uma

⁵ Ressaltamos que o emprego do termo “aberto” é funcional aos propósitos dos quais uma pesquisa acadêmica se dedica (processos analíticos), pois o fenômeno social da amizade entre crianças na Educação Infantil é constituído por uma série de dinâmicas sociais que não necessariamente se dissociam.

vez que a construção do seu significado leva em conta não apenas a menção a referenciais teóricos, mas a *mutabilidade* presente na percepção das crianças, nos diferentes grupos sociais dos quais possam fazer parte.

E é precisamente nesse sentido que discutir as amizades na Educação Infantil nos demandou considerar as manifestações e expressividades das crianças, mediante uma decisão ética de *criação de um espaço conceitual aberto sobre amizades entre crianças*, para que elas pudessem participar, em alguma medida, da construção do conceito por nós proposto. Afinal, como nos lembram Morales e Muñoz (2024, p. 18, tradução nossa), “[...] nomear o mundo é um ato político, e se nomeamos o mundo com palavras, com palavras também visibilizamos ou ocultamos realidades”. Em face do exposto, não ratificamos a *perspectiva adultocêntrica* (Morales; Muñoz, 2024) de tornar “todas as crianças amigas”, mas, sim, defendemos que elas possam conviver com seus colegas na escola, mais novos ou mais velhos, entendendo que as amizades não são predefinidas por idades, mas por certas afeições, e que alguns colegas podem proporcionar experiências engrandecedoras, mesmo não sendo amigos.

Referências

ADAMS, M.; QUINONES, G. **Collaborative pathways to friendship in early childhood: a cultural-historical perspective**. London: Routledge, 2020.

BERTRAN, M. Factors that influence friendship choices in children under 3 in two schools: an approach towards child culture in formal settings in Barcelona. **Childhood**, Trondheim, v. 22, n. 2, p. 187-200, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1177/0907568214528224>

CARVALHO, R. S. Escuta e participação em uma pesquisa etnográfica com crianças na Educação Infantil. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 29, e50765, p. 1-20, jan./dez. 2023. DOI: <https://doi.org/10.26512/lc29202350765>

CARVALHO, R. S.; SANTOS, N. S.; MACHADO, S. Pauta ético-metodológica em discussões sobre pesquisa com (sobre/para) crianças na Educação Infantil. *In*: CARVALHO, R. S. (org.). **Percursos investigativos em pesquisas com (sobre/para) crianças na Educação Infantil**. 1. ed. Porto Alegre: Cirkula, 2022. p. 25-56.

CORSARO, W. A. **Sociologia da infância**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DONNER, P.; LUNDSTRÖM, S.; HEIKKILÄ, M. A case study of young children’s play negotiations in free play. **Early Years**, [s. l.], v. 44, n. 3-4, p. 889-902, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1080/09575146.2023.2266590>

FERREIRA, M. M. M. **“A gente gosta é de brincar com os outros meninos!”: relações sociais entre crianças num jardim de infância**. Porto: Edições Afrontamento, 2004.

FIANS, G. **Entre crianças, personagens e monstros: uma etnografia de brincadeiras infantis**. Rio de Janeiro: Ponteio Edições, 2015.

GARCIA, A. Psicologia da amizade na infância: uma revisão crítica da literatura recente. **Interação em Psicologia**, Curitiba, v. 2, n. 9, p. 285-294, jul. 2005. DOI: <https://doi.org/10.5380/psi.v9i2.4787>

GARCIA, A. Aspectos psicológicos da amizade na infância. *In*: BANDEIRA, M.; DEL PRETTE, Z.; DEL PRETTE, A. (org.). **Estudos sobre habilidades sociais e relacionamento**

interpessoal. Vitória: Casa do Psicólogo, 2006. p. 105-123.

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

KERANEN, V.; VILJAMAA, E.; UITOO, M. Touch in children's everyday peer relations in preschools. **Childhood**, Trondheim, v. 28, n. 1, p. 86-102, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1177/0907568220953514>

KÖNGÄS, M.; MÄÄTTÄ, K. Ethnography in early childhood and care. **International Journal of Research in Education and Science (IJRE)**, [s. l.], v. 9, n. 3, p. 787-801, 2023. DOI: <https://doi.org/10.46328/ijres.3215>

LLOBET, V. La producción de la categoría “niño-sujeto-de-derechos” y el discurso psi en las políticas sociales en Argentina: una reflexión sobre el proceso de transición institucional. *In*: LLOBET, V. (org.). **Pensar la infância desde América Latina**: un estado de la cuestión. Buenos Aires: Clacso, 2013. p. 209-235.

MACHADO, S. **Amizades entre crianças na educação infantil**. 2025. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2025.

MACHADO, S.; CARVALHO, R. S. Relações afetivas, gestualidades e musicalidades: culturas lúdicas na pré-escola. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 25, e250060, p. 1-23, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782020250060>

MACÍAS, H. D. F. **El proceso de amistad en la cultura de pares en el preescolar**: un estudio de caso donde los niños son co-investigadores. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidad Iberoamericana Ciudad de México, Ciudad de México, 2016.

MORALES, S.; MUÑOZ, M. M. **Adultocentrismo**: ¿que piensan chicas y chicos? 1. ed. Barcelona: Ediciones Octaedro, 2024.

PALOS, A. C. Desafios da investigação com crianças na formação de professores: contributos da sociologia da infância. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 44, e182055, p. 1-19, set. 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201844182055>

PEREIRA, R. R.; GOMES, L. O.; SILVA, C. F. S. A infância no fio da navalha: construção teórica como agir ético. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, v. 20, n. 3, p. 761-780, jul. 2018. DOI: <https://doi.org/10.20396/etd.v20i3.8649227>

REZENDE, C. B. **Os significados da amizade**: duas visões de pessoa e sociedade. Rio de Janeiro: FGV, 2002.

SALGADO, R. G.; SILVA, M. R. S. Eu, tu, eles: a amizade como passaporte para brincar. **Currículo sem Fronteiras**, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 55-65, jul./dez. 2010.

SANTOS, N. S. dos; CARVALHO, R. S. Entre o fazer de conta e o fazer acreditar: as crianças e suas performances em instalações de jogo. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, Porto Alegre, v. 13, n. 1, p. 1-33, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/2237-2660124009vs01>

SPYROU, S. Thinking with ontology in childhood studies. *In*: BALAGOPALAN, S.; WALL, J.; WELLS, K. (ed.). **The bloomsbury handbook of theories in childhood studies**. Londres: Bloomsbury Academic, 2024. p. 59-71.

STREELASKY, J. Kindergarten children's views on friendship in a super-diverse context. **Childhood**, Trondheim, v. 29, n. 2, p. 1-18, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1177/09075682211063358>

TORTELLA, J. C. B. **Amizade no contexto escolar**. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

TREVISAN, G. de P. Amor e afectos entre crianças: a construção social de sentimentos na interacção de pares. *In*: DORNELLES, L. V. (org.). **Produzindo pedagogias interculturais na infância**. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 41-70.

WYNESS, M. **Childhood and Society**. 2 ed. Basingstoke: Palgrave MacMillan, 2012.

Recebido em 14/03/2025

Versão corrigida recebida em 23/04/2025

Aceito em 25/04/2025

Publicado online 05/05/2025