



AS BRINCADEIRAS DE BRUXA NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE DIZEM AS CRIANÇAS?

Rafaely Karolynne do Nascimento Campos¹ - UFS

Eixo – Educação da Infância
Agência Financiadora: não contou com financiamento

Resumo

Este artigo, fundamentado nos estudos da sociologia da infância, é resultado de uma pesquisa de mestrado já concluída, na qual buscamos compreender como um grupo de crianças de três anos vivenciam suas infâncias a partir das atividades de brincadeiras livres dentro da rotina escolar em um contexto específico de uma Escola de Educação Infantil do município de Aracaju/SE. A pesquisa fundamentou-se nos aportes teóricos da sociologia da infância, tendo como núcleo central o conceito de infância como construção social e criança como ator social, sujeito histórico-cultural, protagonista dos seus processos de socialização. Nesse recorte procura-se analisar as rotinas de aproximação-evitação, tais como as brincadeiras de bruxa partilhadas pelo grupo de crianças, expondo as principais maneiras como elas organizam suas práticas lúdicas. Para uma descrição da perspectiva das crianças, adotamos os procedimentos metodológicos provenientes da etnografia, observando e registrando as relações e interações entre as crianças por meio de anotações e recursos fotográficos e audiovisuais. Por meio da observação participante acompanhamos as atividades de brincadeiras de um grupo de 25 crianças com idade de três anos em uma escola pública de educação infantil. As observações ocorreram em espaços da sala de aula, no parquinho, na brinquedoteca e na sala multiuso da instituição durante situações rotineiras do grupo em tela. Nesse contexto, os resultados evidenciaram que as rotinas de brincadeiras são elementos constituintes das culturas da infância e que estas são produzidas pelas crianças e compartilhadas na interação com seus pares. Sinalizam também a agência das crianças em suas interações sociais, revelando sua capacidade de interagirem entre pares, de compartilhar significações, regras e valores nas ocasiões de brincadeiras.

Palavras-chave: Brincadeiras. Culturas da Infância. Crianças. Rotina aproximação-evitação

¹ Doutoranda em Educação – Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED) - Universidade Federal de Sergipe, Mestre em Educação (UFS), graduada em Pedagogia (UFS) e Pedagoga do Instituto Federal de Sergipe. E-mail: rafakarolynne@yahoo.com.br.

Introdução

O presente trabalho apoia-se no campo da Sociologia da infância que conduz a um redirecionamento do olhar sociológico e antropológico para a infância, introduzindo a concepção de criança como ser social pleno, dotado de capacidade de ação e a infância como um grupo social culturalmente ativo.

Resultado de uma pesquisa de mestrado já concluída, na qual buscamos compreender como um grupo de crianças de três anos vivenciam suas infâncias a partir das atividades de brincadeiras livres² dentro da rotina escolar em um contexto específico de uma Escola de Educação Infantil do município de Aracaju/SE, o trabalho aqui apresentado procura analisar as rotinas de aproximação-evitação, tais como as brincadeiras de bruxa, partilhadas pelo grupo de crianças, expondo as principais maneiras como elas organizam suas práticas lúdicas.

Nesse contexto, busca problematizar como essa rotina de brincadeiras se constitui como elemento constituinte das culturas da infância que são produzidas pelas crianças e compartilhadas na interação com seus pares.

Brincadeiras de crianças: aproximações às Culturas Infantis

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, 2009a).

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

² As brincadeiras livres aqui são entendidas como as práticas lúdicas criadas e organizadas pelo grupo de pares de idade, ou seja, as brincadeiras não dirigidas pelas educadoras, consideradas de livre escolha pela criança.

passível de socialização por meio das instituições sociais, e a infância como um período sociável, um período de crescimento.

Nesse sentido, em substituição ao conceito tradicional de socialização, Corsaro propõe o conceito de reprodução interpretativa. 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. 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, 2009a). 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.

Sarmento (2003) aponta as culturas da infância como o elemento distintivo da categorial 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.

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 às 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.

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. Conforme Borba (2005) é através do brincar que as culturas

infantis têm sido investigadas, seja compreendendo-o como a cultura infantil em si, seja abordando-o como o contexto no qual a cultura infantil se manifesta.

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, 2009a), 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.

Caminhos Metodológicos

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, 2009a).

É nessa perspectiva de uma pesquisa *com* crianças, que 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. 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 vídeo³. A observação participante foi realizada durante os meses de fevereiro a junho de 2016, 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 livres 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 aula.

³ A pesquisa foi submetida ao Comitê de ética em Pesquisa da Universidade Federal de Sergipe. O uso de imagens para fins acadêmicos foi autorizado pelos pais e responsáveis, como também pelas crianças participantes do estudo.

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, 2005).

As situações de brincadeiras foram agrupadas em episódios⁴ de acordo com os objetivos propostos da pesquisa. Selecionei alguns episódios para exemplificar o modo como as crianças brincam. Para seleção dos episódios, realizei uma triagem, identificando quais vídeos revelavam as atividades de brincadeiras mais recorrentes e significativas. Tais episódios foram utilizados como ferramentas de apresentação dos achados da pesquisa. Embora os episódios retratem as vivências das crianças, eles não constituem a vida real, eles tentam retratar as práticas sociais e culturais vivenciadas pelas crianças nos processos de brincar dentro de um contexto específico (GRAUE; WALSH, 2003, p. 255).

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.

Resultados e Discussões

Com base nas observações e nos registros das situações interativas, apresento um panorama das brincadeiras partilhadas pelo grupo de crianças, expondo as principais rotinas e as maneiras como elas organizam suas práticas lúdicas.

Antes de discutir sobre as brincadeiras preferidas das crianças e de elencar como estas brincam, faz-se necessário compreender alguns elementos que norteiam as brincadeiras e dão suporte para melhor entendimento acerca deste tema. Para abordar esta questão recorro à Corsaro (2011), à Ferreira (2002) e à Borba (2005).

Corsaro (2011) define as rotinas de brincadeiras como elementos constituintes das culturas da infância e que estas são produzidas pelas crianças e compartilhadas na interação com seus pares. Assim, as rotinas são práticas sociais subordinadas às regras e normas instituídas pelas crianças que organizam e regulam as ações do grupo de pares.

⁴ Utilizei 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.

Borba (2005) aponta as rotinas de brincadeiras como uma sequência de comportamentos previsíveis e que apresentam a preferência das crianças, repetindo-se com frequência e com consistência. Ferreira (2004 *apud* Pereira, 2011, p.40,41) contribui afirmando que as rotinas favorecem para “[...] tornar aquele mundo familiar, comunal, recorrente, previsível; por isso mesmo, objectos de intervenções discursivas e práticas, inovadoras e criativas, que o tornam altamente flexível, adaptável e transformável. [...]”.

Para entender as rotinas de brincadeiras, Borba (2005) aponta a necessidade de compreender as ideias de enquadre e *scripts* ou eixos temáticos. O termo enquadre refere-se à definição do que está acontecendo em uma situação interativa, ou seja, a atividade que está sendo desenvolvida dentro daquela situação. Os *scripts* ou eixos temáticos são estruturas que descrevem sequências apropriadas de eventos em um contexto particular, são os comportamentos que orientam a ação interativa.

Nas ocasiões de brincadeiras, comunica-se a intenção de brincar, sinalizando o enquadre, como por exemplo “vamos brincar de casinha ou de polícia e ladrão” ou por gestos e pistas que sugerem temas de brincadeiras, como por exemplo, embalar uma boneca, apontar uma arma. No enquadre escolhido pela criança – brincar de casinha - segue-se os *scripts* associados, pois, no brincar de casinha todos os participantes devem apresentar comportamentos que retratem o brincar de casinha, como preparar um alimento, arrumar a casa, etc.

Diante de tais considerações, no decorrer da pesquisa, foi possível identificar, mapear e caracterizar algumas rotinas de brincadeiras que se apresentaram com mais frequência e consistência no cerne dos grupos de pares do Infantil IIIB, tais como a rotina de Aproximação-evitação.

Corsaro (2009b) identificou a rotina de brincadeiras de aproximação-evitação em suas pesquisas etnográficas com crianças em diferentes culturas. A estrutura dessa brincadeira envolve quatro etapas: identificação, aproximação, evitação e retorno à base segura. Um agente ameaçador (bruxa, bicho papão, monstro, por exemplo) é reconhecido pelo grupo de pares com nomeações e reações de medo. As crianças se aproximam dele e em seguida fogem, escapando em segurança.

Nessa estrutura, as crianças “produzem coletivamente uma rotina na qual compartilham a acumulação de tensão, a excitação da ameaça e o alívio e a alegria da fuga” (CORSARO, 2009b, p. 33,34). Nesse processo, as crianças lidam com o medo,

enfrentam o perigo, inserindo-os em suas rotinas de pares, as quais elas produzem e controlam (CORSARO, 2011).

O autor levanta a hipótese que essa estrutura básica pode ser a base de muitas brincadeiras de perseguição e fuga de crianças, podendo ser uma característica universal das culturas de pares, entretanto, para que tal hipótese seja confirmada há a necessidade de mais pesquisas sobre a brincadeira das crianças em diferentes contextos culturais.

Os dados gerados no presente estudo evidenciaram o desenvolvimento dessa rotina em 07 cenas analisadas. Apresento abaixo um episódio para ilustrar a rotina de aproximação-evitação observada no contexto do presente estudo.

Episódio: “hahaha, eu sou a bruxa!”

Local: Sala de aula

Duração: 02min 04seg

Data: 10/03/2016

As crianças organizam as cadeiras, juntando-as, formando uma “casa”. Rafaela está sentada na casa, quando Sibele se aproxima, com expressões faciais e entonação vocal e diz:

Sibele: **Hahaha, eu sou a bruxa!**

Pedro observa a atitude de Sibele. Rafaela dá um toque na cabeça de Sibele, como se respondesse que não tem medo da bruxa e em seguida com expressões faciais e entonação vocal e diz para Sibele:

Rafaela: **hahahahaha**

Sibele sai correndo. Pedro corre em direção à Sibele também com “medo” e emitindo sons de bichos e bruxas. Ao perceber esse movimento, Layza corre em direção à casa, sobe nas cadeiras e encontra abrigo. Layza desce das cadeiras, quando vê Sibele correndo em direção à casa gritando como uma bruxa. Sibele fica diante da casa emitindo sons de bruxa, quando Rafaela emite os sons ainda mais altos:

Rafaela: **hahahahaha, hahahahaha**

Sibele continua a emitir sons de bruxa. E assim, elas ficam na disputa da gargalhada da bruxa. Rafaela fica em pé na cadeira e faz sinal de que vai descer da casa, dizendo:

Rafaela: Eu vou morder você... **HAHAHAHA.**

Figura 1 - “hahaha, eu sou a bruxa! ” (Imagens de vídeo)



Fonte: Arquivo de Pesquisa – 04/04/2016

Todas as crianças saem correndo com gritos e semblantes de “medo”. Segundo depois, Layza, Pedro e Sibeles retornam à casa e Rafaela volta a emitir o som, assustando mais uma vez as crianças. Estas correm, fugindo para longe da casa.

Rafaela: Quem tem medo de bruxa aqui? **hahahahaha...**

Pedro, Layza e Sibeles se aproximam de Rafaela mais uma vez. Rafaela desce da cadeira e diz:

Rafaela: Eu vou morder você...

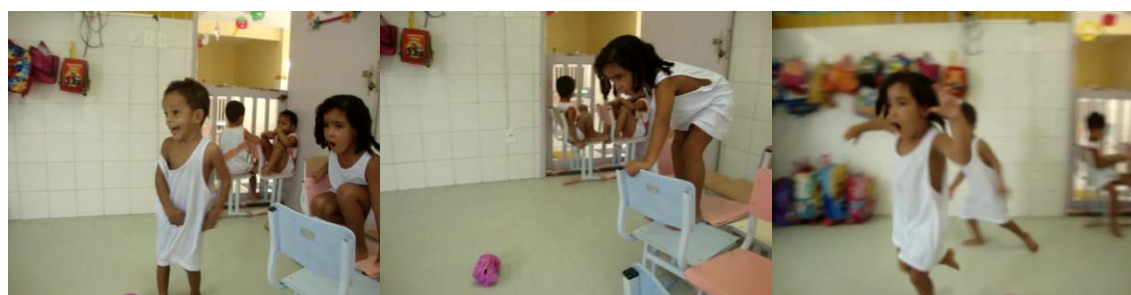
Figura 2 - “HAHAHA, eu sou a bruxa!” (Imagens de vídeo)



Fonte: Arquivo de Pesquisa – 04/04/2016

Pedro, Layza e Sibeles saem correndo ao som de muito gritos, expressando medo. Rafaela corre em direção à Layza, que sai correndo e vai para a casa. Ao chegar próximo à casa, Rafaela retorna na busca das outras crianças. As crianças correm pela sala. E assim a brincadeira prossegue com algumas repetições, numa sequência de perseguição e fuga.

Figura 3 - “hahaha, eu sou a bruxa!” (Imagens de vídeo)



Fonte: Arquivo de Pesquisa – 04/04/2016

No episódio acima, encontramos as características principais da rotina de aproximação-evitação: as crianças chegam perto do agente ameaçador e o evitam quando ele adquire poder, as crianças ameaçadas apresentam um medo fingido, estas correm para uma base segura, há acumulação e liberação de tensão e possibilidades de repetição e enriquecimento da brincadeira.

Entretanto, percebe-se alguns aspectos que ilustram a natureza criativa e inovadora das culturas infantis. No episódio descrito, em vez de as crianças identificarem a bruxa e se aproximarem dela, Sibele se autodenomina como o agente ameaçador. Ela se aproxima inicialmente de um grupo de crianças e com expressões faciais e entonação vocal, inicia a rotina de brincadeira.

Essa fase inicial de sinalização do enquadre da brincadeira é anunciado com pistas como as expressões faciais e entonação vocal que comunicam a proposta da brincadeira de bruxa. Entretanto, nessa etapa de identificação da rotina, ao invés de Rafaela sentir-se ameaçada, esta enfrenta o agente ameaçador e começa a disputar com Sibele o papel de bruxa. Sibele, por sua vez, aceita a participação de Rafaela como bruxa na brincadeira e ao invés de ameaçar, passa a ser ameaçada pela nova bruxa.

Com a definição do enquadre da brincadeira e a identificação da bruxa, há uma sinalização das ações que devem dar continuidade à brincadeira. Assim, Layza, Pedro e Sibele reagem com medo do perigo de serem pegos pela bruxa, correndo e evitando o agente ameaçador, como propõe a rotina.

Em seguida, observa-se a fase de aproximação do perigo. Sibele retorna à casa onde a nova bruxa está. Nessa etapa da rotina, percebemos mais um aspecto inovador: Sibele se aproxima da bruxa, mas não a evita, pelo contrário, Sibele tenta ocupar sua posição inicial de bruxa. Nessa etapa da brincadeira, Sibele e Rafaela disputam o papel de bruxa, numa competição de gargalhadas de bruxa. O ponto crucial para a decisão de quem será a bruxa ocorre quando Rafaela fica em pé na cadeira e diz *“Eu vou morder você... HAHHAHAHA”*. Nesse momento, Sibele, sem resistência, mais uma vez cede o papel de bruxa e juntamente com Pedro e Layza, através de expressões, gestos e movimentos corporais expressando medo, se afastam da bruxa.

A rotina continua com aproximação das crianças ao perigo. A última fase da rotina é expressa por gritos assustadores da bruxa e com a caçada das crianças. Nesse momento, o agente ameaçador desce da cadeira e corre para pegar as crianças, ao som

de muitos gritos e medo, elas correm pela sala procurando uma base segura, um local onde a bruxa não possa pegá-las. O local, no episódio acima, é a casa, construída com o aglomerado de cadeiras. É possível notar que, quando Rafaela tenta capturar Layza, esta foge para a casa, onde tem ciência que a bruxa não pode capturá-la. Após Layza se proteger na casa, Rafaela resolve ir à procura das outras crianças, constatando a impossibilidade de capturar Layza.

A reprodução interpretativa é claramente ilustrada nessa rotina de brincadeiras, pois:

As crianças produzem coletivamente uma rotina na qual partilham a acumulação de tensão, a excitação da ameaça, e o alívio e a alegria da fuga. As representações sociais de perigo, mal, desconhecido e outras ambiguidades, que estão se desenvolvendo nas crianças, são mais firmemente apreendidas e controladas. (CORSARO, 2009a, p.33,34)

É possível perceber neste episódio como as crianças possuem um conhecimento prévio que fornece as regras e a estrutura geral de ações e comportamentos que garantem o desenrolar da brincadeira (BORBA, 2005).

Mesmo com algumas variantes, as crianças demonstram possuir um conhecimento preliminar que lhes permite desenvolver ações e comportamentos adequados ao esquema da rotina. Conforme Brougère (2015), esses esquemas de brincadeiras compõem a cultura lúdica, que são um conjunto de regras e significações próprias das brincadeiras que as crianças adquirem e dominam no contexto das atividades conjuntas.

No episódio descrito acima, percebe-se a inclusão de figuras assustadoras que fazem parte do universo simbólico da criança, tais como a bruxa, o bicho, o fantasma, dentre outros. Essas figuras fascinantes e ameaçadoras são apropriadas de rotinas e rituais familiares e são reproduzidas como parte das rotinas na cultura de pares.

Brougère (2015) contribui nesse sentido, afirmando que a cultura lúdica, ou seja, as regras tornam possível a brincadeira e permite enriquecer progressivamente a atividade lúdica. Assim, no decorrer da sequência interativa, as regras já pré-estabelecidas pelas crianças dão suporte para que novas situações sejam inseridas sem prejudicar o andamento das atividades.

Apontamentos Conclusivos

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.

Na rotina de aproximação-evitação, as crianças lançam mão de uma multiplicidade de saberes prévios que fornecem as regras e a estrutura geral de ações e comportamentos adequados ao esquema da rotina. Esses saberes, regras e experiências permitem às crianças reconhecerem e organizarem uma brincadeira, garantindo o desenrolar das práticas lúdicas.

Nas práticas culturais de brincadeiras observadas no contexto da pesquisa pude perceber que existe uma ordem social 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.

Nesse contexto, os resultados evidenciaram que as rotinas de brincadeiras são elementos constituintes das culturas da infância e que estas são produzidas pelas crianças e compartilhadas na interação com seus pares.

Os achados deste trabalho sinalizam a agência das crianças em suas interações sociais, revelando sua capacidade de interagirem entre pares, de compartilhar significações, regras e valores nas ocasiões de brincadeiras. 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 (FERREIRA, 2002) que rege suas relações entre pares, manifestando que elas são socialmente ativas e protagonistas do mundo social, produzindo o que os estudos sociais da infância denominam de culturas infantis.

Nesse sentido, estimo que, à medida que o estudo descreve e analisa os modos de brincar das crianças na educação infantil, possa contribuir, no sentido de sugerir indicações e reflexões acerca da brincadeira como espaço de interação infantil e de constituição do sujeito-criança como produto e produtor de cultura.

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**. 2005. 296f. Tese (Doutorado), Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2005. Disponível em: <http://www.bdttd.ndc.uff.br/tde_arquivos/2/TDE-2008-01-22T111143Z-1188/Publico/Tese-Angela%20Borba.pdf>. Acesso em: 04 jul. de 2015.

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.

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, 2009a. p. 31-50.

CORSARO, William A. Métodos Etnográficos no estudo da cultura de pares e das transições iniciais na vida das crianças. In: MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida (orgs.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009b. p. 83-103.

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

FERREIRA, Maria Manuela Martinho. “- **A gente aqui o que mais gosta é de brincar com os outros meninos!**” – as crianças como atores sociais e a (re)organização social do grupo de pares no cotidiano de um Jardim de Infância. 736f. Dissertação de Doutorado, Universidade do Porto, 2002.

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

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. **Imaginário e culturas da infância**, 2003. Disponível na Internet: [http://www.iec.minho.pt/cedic/textos de trabalho](http://www.iec.minho.pt/cedic/textos_de_trabalho). Acessado em 30 de maio de 2016.