

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Fabio Ricardo Bastos Gomes

A AMIZADE ENTRE CRIANÇAS NA ESCOLA

Porto Alegre

2012

Fabio Ricardo Bastos Gomes

A AMIZADE ENTRE CRIANÇAS NA ESCOLA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Gabriel de Andrade Junqueira Filho

Linha de Pesquisa: Estudos sobre Infâncias

Porto Alegre

2012

CIP - Catalogação na Publicação

Gomes, Fabio Ricardo Bastos
A amizade entre crianças na escola / Fabio Ricardo
Bastos Gomes. -- 2012.
107 f.

Orientador: Gabriel de Andrade Junqueira Filho.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do
Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de
Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2012.

1. Amizade. 2. Infância. 3. Ensino Fundamental. I.
Junqueira Filho, Gabriel de Andrade, orient. II.
Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UFRGS com os
dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Fabio Ricardo Bastos Gomes

A AMIZADE ENTRE CRIANÇAS NA ESCOLA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Gabriel de Andrade Junqueira Filho

Linha de Pesquisa: Estudos sobre Infâncias

Aprovado em 29 de outubro de 2012.

Prof. Dr. Gabriel de Andrade Junqueira Filho – Orientador (UFRGS)

Profa. Dr. Maria Carmem Silveira Barbosa – Examinadora (UFRGS)

Profa. Dr. Simone Moschen – Examinadora (UFRGS)

Prof. Dr. Marcos Villela Pereira – Examinador (PUC/RS)

*Aos meus pais,
por todo amor e apoio.*

AGRADECIMENTOS

Ao Gabriel meu orientador, parceiro sem o qual esta dissertação não existiria, por me mostrar diferentes jeitos de ser e de viver a vida.

À diretoria e aos funcionários da escola onde a pesquisa de campo foi produzida, pela acolhida que eu e minha pesquisa tivemos.

À professora titular da turma, pelo entendimento da relevância do tema desta pesquisa e pela amizade que se iniciou entre nós.

Às crianças da turma, por terem me aceitado como parte do grupo e compartilhado suas vivências comigo.

Aos professores da banca, Marcos, Simone e Lica, pelas contribuições quando da qualificação do projeto de pesquisa e pela acolhida e leitura desta dissertação.

Às colegas de orientação Anna, Fabrícia, Daniela, Alvine, Bruna, Regina e Lúcia, pela escuta, contribuições e incentivo sempre.

À Sandra, pela amizade nestes quase vinte anos.

Ao Henrique, por todo apoio e companheirismo.

À Tamini, por ser meu “anjo da guarda” nos momentos difíceis.

Às minhas afilhadas Maria Fernanda e Jerusa, por serem um presente na minha vida.

A todas as crianças que foram minhas alunas nestes quase dez anos, por me ensinarem outros jeitos de ser professor.

Aos meus pais, que sempre valorizaram a importância do estudo e que são exemplos de vida para mim.

Os alunos estavam praticando os lances, correndo e desviando-se uns dos outros. No silêncio macio e cinzento ele podia ouvir os estalos das bolas; e aqui e acolá, por entre o ar parado o som do bastão de críquete: pic, pac, poc, puc: como gotas d'água em uma fonte, caindo agradavelmente num balde cheio até a borda. (JOYCE, 2004, p.68).

PESQUISADOR¹ – Você lembra o que eu estou pesquisando na escola?

ANA (8 anos) – Pra aprender um pouco²?

PESQUISADOR – Aprender sobre quem?

ANA– Sobre... (pensando).

PESQUISADOR – Sobre as crianças na escola.

ANA – É.

PESQUISADOR – Lembra que ontem eu lhe perguntei se havia diferença entre amigos na escola e fora da escola? Pode me contar de novo?

ANA – Eu tenho certos “diferenciamentos” (pausa) não sei como se diz. Porque assim (pausa) os amigos da escola, eles eu recém conheci ou conheci no ano passado. Os amigos lá de fora, não aqui da escola, eu conheço faz muito tempo, desde que eu nasci, então pra mim tem um pouco de diferença.

PESQUISADOR – E quando você tem um segredo pra contar, você conta para quem?

ANA – Depende do segredo.

PESQUISADOR – E aqui na escola, tem amigos que dá pra contar segredo?

ANA – Alguns.

PESQUISADOR – E são os mesmos desde o início do ano?

ANA – Desde o início do ano (pausa) às vezes muda.

PESQUISADOR – Por que muda?

ANA – Porque às vezes, por exemplo, a Samanta, ela é muito assim (pausa) tipo, uma hora ela é nossa amiga depois “já não sou mais tua amiga” e depois ela quer ser amiga de novo. Aí é muito louco (pausa) não tem como...

¹ Esta conversa entre mim, Miranda e Ana (nomes fictícios) ocorreu no período final de minha permanência no campo de pesquisa em uma sala de aula que não estava sendo ocupada. A metodologia desta pesquisa será apresentada de maneira detalhada no Capítulo 4 intitulado “Dos caminhos metodológicos”.

² Nas entrevistas degravadas, manteve-se fiel as falas das crianças, porém as perguntas do Pesquisador sofreram pequenas alterações.

PESQUISADOR – E o que faz a gente ser amigo e na outra hora já não ser mais amigo?

ANA – Sei lá, a Samanta é meio tipo (pausa) a gente faz alguma coisa que ela não gosta e aí ela fica brava. Daí do nada, ela fala que não quer ser mais tua amiga. Por exemplo, ontem, ela falou que não queria ser amiga da Natália, mas hoje ela já voltou abraçando a Natália e falando: “ai eu quero ser tua amiga de novo”.

PESQUISADOR – E pra ti deixar de ser amiga de alguém, o que tem que acontecer?

ANA – Tem que fazer uma coisa muito errada.

PESQUISADOR – Tipo?

ANA – Tipo contar um segredo meu pra qualquer outra pessoa.

PESQUISADOR – Pelo fato de ter contado, já não dá mais pra confiar?

ANA – Não é que não dá pra confiar (pausa) é que não é legal. E aqui na escola tem vários que falam pra todo mundo, aí não dá certo.

PESQUISADOR – Como é que a gente sabe quando alguém virou nosso amigo?

ANA – É porque assim, no começo do ano tinha outros colegas meus aqui desde o ano passado e aí eu conheci mais amigos. Aí eu comecei, por exemplo: “Ah oi, tudo bem, como é o teu nome? Quer ser meu amigo?” Aí é meu amigo. Tá, eu demoro, porque assim: tá é meu amigo, todo mundo diz que é meu amigo e daí vai passando mês, mês, daí tu percebe quem é que tu conta um segredo e conta pra todo mundo e não é muito “confiante”, mas se não conta pra ninguém, já é mais “confiante”.

PESQUISADOR – Você acha que existe diferença entre ser amiga dos meninos e ser amiga das meninas?

ANA – Tanto faz. Eu tenho o meu amigo Júlio e é menino. Todo mundo acha que eu gosto dele, mas eu não gosto dele, eu gosto dele como amigo. Tenho várias gurias de amigas, mas eu tenho poucos guris de amigo.

PESQUISADOR – E como é que você consegue contar um segredo só para uma amiga, aqui na escola?

ANA – A gente vai prum lugar tipo o banheiro, entra numa “coisinha” (referindo-se ao box) e fala.

PESQUISADOR – Mas é difícil né, porque eu já vi no recreio, às vezes o pessoal corre atrás...

ANA – É tipo a Letícia, não tem como confiar na Letícia. A gente fala alguma coisa e ela já vai correndo contar pra pessoa e ela mente. Mas eu tenho que ser amiga dela porque se não ela manha, birra e conta pra sora e a sora fica... (pausa) ah, sei lá.

PESQUISADOR – Você disse “eu tenho que ser amiga dela” o que significa?

ANA – Eu não queria ser amiga dela, ainda (pausa) porque não tem como confiar nela. Qualquer coisa que a gente fala no nosso Clube ela conta pra todo mundo. E não tem como, se eu não sou mais amiga dela, ela começa a chorar e vai pra qualquer outro lugar e diz pros grandes e os grandes falam pra gente e a gente tem que ser amiga dela (pausa) de qualquer jeito a gente vai ter que ser pro resto da vida amigo dela porque se não ela vai falar pros grandes.

PESQUISADOR – Fala um pouco mais do Clube.

ANA – O Clube da Aninha...

PESQUISADOR – Fala como é que funciona.

ANA – A gente conversa, a gente faz planos, por exemplo, brincar no recreio, a gente conversa só por conversar, se tem uma novidade, por exemplo, aí eu fui lá pra praia nas férias né, e ano que vem tem várias pessoas aqui do colégio que eu já conheço desse ano, do ano passado, aí eu vou contar “aí eu fiz “tarara” nas minhas férias, eu fui pra praia”, a gente fala isso, novidade... (pausa) fofoca...

PESQUISADOR – Você me disse que vocês fazem planos,

ANA – Contra pessoas que não gostam da gente.

PESQUISADOR – Agora chegou a Miranda.

MIRANDA (8 anos) – Oi (risos).

PESQUISADOR – Continua Ana então.

ANA – A gente tem o clube, que se chama Clube da Aninha e aí, nesse clube, a gente fala, conversa, fala as novidades, as fofocas.

PESQUISADOR – Fala sobre os planos.

ANA – A gente faz os planos pra fazer a mesma coisa ou um pouco diferente.

MIRANDA – *A gente dava o troco.*

ANA – *(risos).*

PESQUISADOR – *O que é “dar o troco”? Dá um exemplo.*

MIRANDA – *A gente devolve (pausa) ela fez maldade com nós e a gente faz uma maldade com ela...*

ANA – *Por exemplo assim, uma pessoa faz a maldade com a gente. Por exemplo, ah qualquer pessoa vai usar a gente pra fazer uma coisa, por exemplo “ah sou tua amiga, me ajuda” e a gente ajuda ela e depois “não sou mais tua amiga”. Tipo, só usou a gente pra fazer o que ela queria.*

PESQUISADOR – *Daí vocês se reúnem...*

ANA – *A gente se reúne, faz um plano e “crava as unhas”, tipo dá o troco.*

PESQUISADOR – *Mas vocês fazem exatamente a mesma coisa?*

ANA – *Não, é um pouco diferente (risos), por exemplo, ela nos usa aí nos pegamos e falamos “ah tu quer ser nossa amiga? Vamos brincar?” A gente brinca e já dá uma armadilha.*

PESQUISADOR – *Quem é que faz parte do grupo de vocês?*

MIRANDA – *A Letícia, a Samanta, a Natália, eu e a Ana.*

PESQUISADOR – *E por que a Luiza e a Pamela não participam?*

ANA – *Bom, a Pamela e a Luiza...*

MIRANDA – *Quando a gente conta coisa que a Pamela tá junto, que a gente não gosta da Luiza, ela vai lá e fala pra Luiza.*

ANA – *E tu viu lá na sala, ela fica toda hora falando assim “Ah, mentirosa, egoísta”, não tem como ficar com ela, uma hora ela tá me xingando, daqui há pouco já tá dentro do grupo, não tem como conviver com ela.*

PESQUISADOR – *E a Cristina?*

ANA – *A Cristina não é do clube porque ela fica jogando futebol (risos). Porque se não, ela seria, mas ela não é. Ela não quer, tipo a gente fica no clube, assim, mais se reúne no recreio, e a Cristina não quer entrar pro clube porque ela tem medo que pessoas saibam que ela tá no nosso clube, não sei porque.*

PESQUISADOR – E onde vocês se reúnem no recreio? Qual é o melhor lugar para poder conversar?

ANA – A gente vai, sabe ali...

MIRANDA – Ali onde tem a pracinha...

PESQUISADOR – Por que ali?

MIRANDA – Porque ali não tem ninguém.

ANA – É.

PESQUISADOR – Você (Miranda) vê diferença entre os amigos aqui da escola e os amigos de fora da escola?

MIRANDA – Não, eu não tenho amigos fora do colégio.

PESQUISADOR – Você não convive muito com... (a Miranda interrompe minha fala).

MIRANDA – Eu fico trancada lá dentro.

ANA – Fica trancada dentro de casa, coitadinha (risos).

PESQUISADOR – E como é que a gente sabe quando alguém já se tornou amigo da gente?

MIRANDA – Porque ela é legal. A gente fica conversando e se torna amizade.

ANA – Se não conta o segredo é ótimo (risos).

PESQUISADOR – E essa coisa de uma hora ser amigo e outra hora já não ser amigo, o que você acha disso?

MIRANDA – Eu acho esquisito.

PESQUISADOR – Por quê?

MIRANDA – Por que é muito esquisito. Ontem, a Samanta e a Ana brigaram e no fim da aula elas tavam juntas.

ANA – A gente brigou? Sério?

MIRANDA – Sério.

ANA – Ah sim (risos).

PESQUISADOR – E já aconteceu contigo, de uma menina dizer que não é mais tua amiga?

MIRANDA – (fazendo sinal negativo com a cabeça)

ANA – Não, ela é muito querida.

PESQUISADOR – E o que uma pessoa tem que fazer pra deixar de ser tua amiga?

MIRANDA – Gritar comigo (pausa) se eu falo alguma coisa pra ela e daí ela vai lá falar pros outros, que eu não gosto.

ANA – Tipo a Letícia...

MIRANDA – É, eu falo uma coisa pra Letícia: “Ai, acabou a folha do meu caderno” e ela vai lá e conta pra Ana, pra Samanta, pra todo mundo! E eu não gosto.

PESQUISADOR – É importante manter o segredo?

ANA – Eu acho muito importante manter o segredo...

*(A conversa é interrompida pela Cristina, a pedido da professora, que precisa finalizar a aula. Continuamos no dia seguinte de observação.).
(Diário de Campo, trigésimo terceiro dia, 07 de dezembro de 2011).*

No dia seguinte de observação:

PESQUISADOR – Continuando a nossa conversa. O que vocês acham importante que eu, como professor e pesquisador, saiba sobre a amizade entre as crianças na escola?

ANA – Bom, assim, tem por exemplo (pausa) vamos supor, tem umas pessoas que a gente não gosta, né Miranda? Por exemplo, vamos ver, a S. do terceiro ano. Não sei se tu conhece?

PESQUISADOR – Por que vocês não gostam dela?

ANA – Porque ela é sempre, tipo uma pessoa que a gente conhece, a Luiza. Ela “pega” e nos usa e depois ela joga fora. Por exemplo, assim ó, ela diz: “Ah, quer ser minha amiga?”, “Ah quero”, aí “pega” a gente (pausa) fica como amiga, aí ela usa, porque ela não pode fazer uma coisa que ela quer, aí a gente tem que fazer pra ela e depois ela fala: “Ah não quero ser mais tua amiga” aí a gente fala: “Por que?” e ela “Não te interessa”.

PESQUISADOR – E como é que vocês se sentem?

ANA – Mal né, porque a gente foi só usada, a gente vê que foi usada e a gente faz aqueles planinhos contra ela.

PESQUISADOR – Vocês já fizeram contra ela alguma coisa?

ANA – Sim.

PESQUISADOR – E funcionou?

MIRANDA – Sim.

ANA – Ela caiu na nossa armadilha.

PESQUISADOR – E como é que vocês se sentiram daí?

ANA – Felizes (risos).

PESQUISADOR – Mas vocês não tem medo de que dê algum problema pra vocês?

ANA – Não. Porque eu sempre me faço de coitadinha (risos). Por exemplo, eu fiz uma coisa errada (risos), daí elas falam: “Ai, vou contar pra tua professora” e eu falo “Sora eu não fiz” (risos).

PESQUISADOR – E a professora acredita?

ANA – Sim (risos). É que tipo, como é que eu vou me entregar pra minha professora? (pausa) É meio diferente isso né, ninguém vai se entregar pra uma professora, porque a sora é brava, tu sabe, tu já viu a sora gritando com todo mundo, menos comigo, e com a Miranda.

PESQUISADOR – Às vezes dá para falar uma mentirinha?

ANA – É porque assim ó, por exemplo, eu falo a verdade, eu falo, né Miranda? Mas também, quando tão contra mim, eu tenho que falar um pouco de mentira, “ai tão me empurrando” claro que eu vou bater, como a sora disse, tem que se defender, então eu me defendo. Me defendo batendo nos outros também. A sora falou assim: “Se uma pessoa te chutar, tu chuta ela ou bate nela, faz alguma coisa, tem que se defender. Porque depois tu vai voltar roxa pra tua casa e a tua mãe vai desconfiar”. Entendeu? Tipo, é bem melhor tu ser agredida e agredir a pessoa, do que só ser agredida e ficar roxa.

PESQUISADOR – Mas quando a professora fica sabendo das coisas, tem que dar uma conversadinha?

ANA – Não, a sora não dá conversa. Ela deixa, só comigo ela faz isso.

PESQUISADOR – Por que só contigo?

ANA – Sei lá por que, ela gosta muito de mim (pausa) sei lá por que. Quando a L. (aluna do terceiro ano) me bateu, também, a gente se pegou no “pau” no ginásio.

PESQUISADOR – Você (Miranda) concorda com ela? Funciona assim contigo também?

ANA – É que ela é muito simpática, ninguém bate nela.

PESQUISADOR – E o que você (Miranda) acha? Você faz assim também? Ou tem vergonha?

ANA – Ela tem bastante vergonha.

MIRANDA – Às vezes eu também minto pra sora.

ANA – Viu...

PESQUISADOR – Num dia vocês iriam fazer trabalhos em grupo e estavam vocês duas e a Samanta. Então a Letícia começou a reclamar e então a professora deixou que ela ficasse no grupo. Como é que vocês se sentiram?

ANA – A gente ficou com raiva. A gente não pode confiar na Letícia. Tudo bem, a gente é amiga da Letícia, a gente sente pena da Letícia. Ela não tem amigo, coitada. Mas assim ó, por exemplo, tu acha legal, ela pegar, a gente conta um segredo pra ela, qualquer segredinho, por exemplo, “Eu gosto do Júlio” vamos supor, eu gosto dele, tô falando a verdade, aí ela vai falar pra todo mundo: “A Ana gosta do Júlio, a Ana gosta do Júlio!” Tu acha legal isso? Não é legal, então assim, não tem como ficar com a Letícia. Se a gente não faz as coisas pra Letícia, ela chora. Como na corda, eu quero pular com a Miranda, aí ela pisa na corda pra parar a corda, entendeu?

PESQUISADOR – Naquela situação, a professora não deixou ficar só o grupo com vocês três. O que você queria que ela tivesse feito?

ANA – Nada. Que não entrasse a Letícia e entrasse as outras gurias, menos a Letícia.

PESQUISADOR – Essa situação com a Letícia acontece várias vezes e vocês acabam desistindo também.

MIRANDA – A gente diz: “Se tu pular e errar, daí eu vou com a Ana”, mas daí ela erra e não deixa mais a gente pular.

ANA – A gente briga com ela, a gente não quer nem saber. A Letícia se faz de coitadinha, tudo bem, ela se faz. Todo mundo sabe disso.

Ela se faz de coitadinha pra sora, tu viu? Por exemplo, no dia que eu falei assim: “Para Letícia de miar!” Ela não grita, não chora, ela mia (imita a Letícia) (risos). Um dia, quando tu (referindo-se a mim) ainda não tinha entrado, fazia três meses que a Miranda tinha entrado, a gente pulava corda, daí a gente falou a mesma coisa que a Miranda recém falou: “Se tu errar Letícia, a gente vai pular”. Ela não parava a corda, ainda, só que daí ela tirava a corda da mão da pessoa que tava trilhando e dava pra sora a corda, ou dava na secretaria ou escondia a corda.

PESQUISADOR – Vocês são uma turma pequena, com apenas oito meninas. Se fosse uma turma maior, vocês acham que aconteceria a mesma coisa?

MIRANDA – Eu acho. Mais a gente ia brigar com elas (risos).

PESQUISADOR – Mas, tirando a Luiza e a Pamela, vocês estão sempre juntas. Vocês acham que se tivesse um grupo maior iria ser diferente?

ANA – Eu acho que sim (pausa), porque assim, por exemplo, vamos supor a gente tem dezoito no início do ano, daí entrou mais até dar quarenta, aí a gente tem o hábito de ficar com aquelas cinco pessoas, eu, a Miranda, a Letícia, a Samanta e a Natália, tem o hábito de ficar com o grupo. Aí entra mais pessoas que tu não conhece, é um pouco diferente, até se acostumar com a pessoa. O Clube da Aninha não vai parar, não pode parar.

PESQUISADOR – Mas se vocês resolvem brigar, em um grupo maior tem mais opções para poder ficar junto, vocês são um grupo pequeno.

ANA – A gente gosta de brincar sozinha, ou com as (meninas) do terceiro ano. Por exemplo, ontem a gente não usou o Clube. Ontem a Natália, a Letícia e Samanta tavam jogando futebol e a Miranda tava ali sentada, sozinha. Eu e a K. (aluna do terceiro ano) tava fazendo a coreografia perto dos guris do terceiro ano que tavam jogando futebol no areião. Daí depois a Samanta me perguntou: “Tu não vai usar o Clube?” e eu disse “Ai não, tô cansada” e a Samanta ficou braba.

PESQUISADOR – Com relação ao meninos, tem diferença entre os amigos meninos e as amigas meninas?

MIRANDA – Eu não acho.

PESQUISADOR – E porque o Clube é só das meninas então?

ANA – Porque os guris ficam jogando futebol.

PESQUISADOR – O Bruno não joga futebol.

ANA – Sim, só que o Bruno (risos) não tem nem o que dizer (risos).

PESQUISADOR – Como assim?

ANA – A gente gosta do Bruno (risos).

MIRANDA – A gente brinca com ele.

ANA – Só que a gente acha ele muito infantil. A gente tá falando de uma coisa e ele já vai na outra. Por exemplo, a gente tá falando de novela e ele vem falar de Bob Esponja (risos).

PESQUISADOR – E vocês aceitariam algum menino no grupo?

ANA – Aceitaríamos, mas não o Bruno (risos).

PESQUISADOR – Quem vocês aceitariam?

ANA – O Júlio (pausa). Só da nossa turma?

PESQUISADOR – Sim.

MIRANDA – O Henrique.

PESQUISADOR – E vocês conversariam as mesmas coisas?

MIRANDA – A mesma coisa.

PESQUISADOR – Digamos que vocês fossem trocar de turma, como vocês fariam para conhecer os novos colegas?

ANA – Vou dar o meu exemplo do ano passado. Eu cheguei em agosto e não conhecia ninguém. No primeiro dia, tava todo mundo brincando, e eu pensei: “Vou demorar um pouco pra me adaptar”. Daí a professora falou pra eu sentar do lado da B. Passou dois minutos e a B. disse: “Tu quer ser minha amiga?” E eu disse: “Quero”. Aí a gente começou a se conhecer. A B. é muito parecida com a Letícia, só que muito melhor. A Samanta e a B. diziam que eram irmãs. Aí a gente foi se adaptando e a B. não quis mais a Samanta de irmã. E eu achei tão legal, porque a B. era querida que nem a Miranda.

PESQUISADOR – E você Miranda?

MIRANDA – O primeiro dia que eu cheguei aqui, eu fiquei ali na frente e a Cristina começou a brincar comigo. Daí a Ana me convidou pra entrar no Clube dela e eu não quis.

ANA – E eu queria matar ela. Daí depois ela entrou na sala e as gurias ficaram rindo dela porque ela era nova e não sabia nada. E todo mundo começou a rir porque, do nada, ela fez uma piada.

MIRANDA – No segundo dia meu, a Natália quis “mandar”, por exemplo, eu quis falar com a Ana e ela disse: “Não pode falar com a Ana!”.

PESQUISADOR – E o que você fez?

MIRANDA – Daí eu saí de lá (risos).

(Diário de Campo, trigésimo quarto dia, 09 de dezembro de 2011).

RESUMO

Como as crianças significam amizade na escola? Esta é a pergunta que procuro problematizar nesta dissertação. Busco analisar a amizade entre crianças na escola, tendo como foco de investigação as formas como as crianças fazem amigos e se relacionam entre si neste ambiente. Através dos signos produzidos pelas crianças desta pesquisa – um grupo de dezoito crianças, oito meninas e dez meninos, na faixa etária entre sete e onze anos, cursando o segundo ano do ensino fundamental de uma escola pública de Porto Alegre –, intento conhecer como as mesmas se produzem e são produzidas a partir das relações de amizade entre si. Para tanto, os conceitos de signo e linguagem, de Charles Sanders Peirce (2008), e de amizade, particularmente de Friedrich Nietzsche (2004, 2005, 2006, 2008 e 2012), Michel Foucault (2010) e Francesco Alberoni (1989), constituíram-se no aporte teórico principal para a análise dos dados produzidos. Pela amizade, as crianças vivem um aspecto fundamental de suas infâncias no período em que estão na escola, como um exercício de experimentação e transitoriedade, em que lhes é possível aprender o Outro e aprender a si mesmas através do Outro.

Palavras-chave: Infâncias. Amizade. Ensino Fundamental.

ABSTRACT

How do children assign meaning to friendship at school? This is the question I intend to discuss in this thesis. It is my intention to analyze friendship among children at school, having as my investigative focus the ways in which children make friends and relate to each other in such environment. Based on signs produced by those children involved in this research – a group composed of eighteen children, eight girls and ten boys, aged seven to eleven, attending the second year of an elementary public school in Porto Alegre – I attempt to understand how they engender themselves and are engendered based on friendship relations built among them. In order to do so, the concepts of sign and language, by Charles Sanders Peirce (2008), as well as the concepts of friendship, particularly as referred to by Friedrich Nietzsche (2004, 2005, 2006, 2008 and 2012), Michel Foucault (2010) and Francesco Alberoni (1989), have become the main theoretical contribution used to analyze the collected data. Children live a fundamental aspect of their childhoods through friendship. As they attend school, they become part of an exercise in experimentation and transience, where they can learn about the Other and learn about themselves through the Other.

Key words: *Childhoods. Friendship. Primary Education.*

SUMÁRIO

1 DA APRESENTAÇÃO	21
2 DA ORIGEM DA PERGUNTA DE PESQUISA	24
3 DOS OBJETIVOS	29
4 DOS CAMINHOS METODOLÓGICOS	30
4.1 ROTEIRO DE OBSERVÁVEIS.....	30
4.2 DO DIÁRIO DE CAMPO.....	32
4.3 DAS ENTREVISTAS	33
4.4 DA ESCOLHA DO LOCAL DE INVESTIGAÇÃO	35
4.5 DO ESPAÇO FÍSICO DA ESCOLA.....	36
4.6 DA ENTRADA NO CAMPO.....	37
4.7 DO SER PROFESSOR-PESQUISADOR.....	42
5 DO REFERENCIAL TEÓRICO	48
5.1 DA PESQUISA COM CRIANÇAS	48
5.2 DO SIGNO E DA LINGUAGEM.....	51
5.3 DA AMIZADE	54
6 DA AMIZADE DAS CRIANÇAS ENTRE ELAS NA ESCOLA.....	65
6.1 DOS ENCONTROS.....	65
6.2 DO PÚBLICO E DA CIRCUNSCRIÇÃO DO ÍNTIMO	77
6.3 DOS CONFLITOS	85
7 DAS CONSIDERAÇÕES FINAIS	97
REFERÊNCIAS.....	100
APÊNDICE A - Termo de Consentimento de Participação e Utilização dos Dados da Pesquisa e Campo	104
APÊNDICE B - Termo de Consentimento de Participação e Utilização dos Dados da Pesquisa e Campo	105
APÊNDICE C - Termo de Consentimento de Participação e Utilização dos Dados da Pesquisa e Campo	106

1 DA APRESENTAÇÃO

Esta é a estória. Ia um menino, com os Tios, passar dias no lugar onde se construía a grande cidade. Era uma viagem inventada no feliz; para ele, produzia-se em um caso de sonho. Saíam ainda com o escuro, o ar fino de cheiros desconhecidos. (ROSA, 2001, p. 49).

Este fragmento do conto *As margens da alegria* remete à minha história sobre a escrita desta dissertação. História que foi sendo construída nestes últimos dois anos e meio, e que ainda há de ser preenchida com muitos outros momentos-lembranças.

Minha viagem-escrita-de-dissertação também foi *inventada no feliz*, na expectativa de conhecer lugares novos e surpreendentes; na possibilidade de aprender as pessoas e por elas ser aprendido; na vontade de, a cada instante, me produzir, tornando-me diferente de mim mesmo; na segurança de ser conduzido por um guia que conhece os lugares, mas que me permite conhecê-los do meu jeito.

Esta viagem que, de certa maneira agora se encerra, foi sonhada há muito tempo. Programei o roteiro dos caminhos que eu queria percorrer, as paisagens que gostaria de ver, os sabores que desejava provar, mas também tomei o cuidado de deixar lugar para o inusitado, para o surpreendente, para o imprevisível que, junto com a parte planejada do roteiro, seriam responsáveis pelas sensações que me arrepiariam a pele e os pelos do corpo.

Aprendi que deixar-se levar pode ser muito bom. Assustador também. Por vezes, quase quis retornar. Mas segui em frente.

Minha viagem-escrita-de-dissertação não começou no escuro, mas em vários momentos me percebi nele. Difícil sair. Fui, através de tentativas, erros e acertos, percebendo os caminhos pelos quais eu poderia seguir. Sentir-se novamente seguro é muito tranquilo e suave. Faz tudo valer a pena.

Encontrei-me, por vezes, em momentos decisivos durante minha viagem, onde tive que parar para avaliar as trajetórias que já havia percorrido e pensar nos caminhos que deveria seguir. Mas não estive só, e isso foi bem importante. Existem

aventureiros mais experientes que costumam passar ensinamentos significativos e que podem ser bastante proveitosos se soubermos com eles aprender.

A viagem que aqui apresento iniciou-se porque eu tinha em mente uma questão que me causava inquietações. Esta pergunta surgiu em mim devido ao trabalho que realizo como professor de crianças na primeira etapa do ensino fundamental. O que eu queria saber era: *como as crianças significam amizade na escola?* Como essa pergunta surgiu? Isso eu logo explico.

O relato desta viagem-escrita-de-dissertação está cheio de crianças, ou seja, cheio dos signos das crianças da turma com as quais eu percorri trechos do caminho. Estes signos das crianças estão presentes aqui, justamente para que os leitores possam também fazer suas significações sobre as relações de amizade das crianças entre elas na escola.

Os textos desta viagem-escrita-de-dissertação estão assim organizados:

DA ORIGEM DA PERGUNTA DE PESQUISA - apresento as inquietações que me fizeram chegar ao objeto desta pesquisa, através de narrativas da minha experiência profissional como professor do ensino fundamental.

DOS OBJETIVOS - apresento os objetivos que busquei alcançar com esta pesquisa.

DOS CAMINHOS METODOLÓGICOS – apresento as escolhas metodológicas que fiz, desde a seleção e entrada no local onde se realizou a observação, passando pelas estratégias para a produção de dados e os registros dos mesmos, e chegando ao aceite das crianças e às inquietações durante a permanência no campo de pesquisa.

DO REFERENCIAL TEÓRICO - apresento o aporte teórico que orientou a produção desta pesquisa: os conceitos de *signo* e *linguagem*, de Charles Sanders Peirce, e de *amizade*, particularmente de Friedrich Nietzsche, Michel Foucault e Francesco Alberoni, a partir dos quais signifiquei os dados produzidos durante a pesquisa de campo. Apresento também algumas concepções filosóficas sobre amizade produzidas ao longo da história.

DA AMIZADE DAS CRIANÇAS ENTRE ELAS NA ESCOLA – apresento e problematizo os aspectos fundamentais relativos às relações de amizade das crianças entre elas na escola: os jeitos com as crianças fazem amigos, as estratégias que elas encontram para ter privacidade, a partilha dos segredos, as possibilidades de intimidade entre as crianças e os conflitos inerentes à constituição das amizades entre elas.

DAS CONSIDERAÇÕES FINAIS – apresento minhas reflexões finais sobre as produções das relações de amizade das crianças entre elas na escola.

Que o leitor desta viagem-escrita-de-dissertação busque se questionar. Seguir em frente. Andar muito. Observar e significar sempre. Ter um olhar sensível para com as crianças que eu encontrei ao longo da minha jornada. Aprender a mim e aos outros. Enfim, estar atento às possibilidades.

2 DA ORIGEM DA PERGUNTA DE PESQUISA

Há nove anos trabalho como professor de crianças de oito a onze anos do ensino fundamental na rede privada de ensino. Durante este tempo, fui estabelecendo estratégias, as quais eu julgava serem importantes para o desenvolvimento de minha prática docente. Sempre me considerei um profissional reflexivo. Um aspecto que sempre me tocou foi o relacionamento dos alunos entre si e comigo. Procurava encontrar soluções que amenizassem os conflitos entre as crianças e também os comportamentos que eu considerava como indisciplinas.

Meus estudos mais recentes, principalmente a partir da elaboração do projeto de pesquisa, me fizeram perceber que várias de minhas atitudes talvez não fossem as mais adequadas. Proporcionaram-me também atentar aos efeitos que tais ações causavam.

Muito comuns eram as queixas das crianças a respeito dos colegas, por motivos diversos. Nessas situações, eu costumava reunir os envolvidos e oportunizar que cada um pudesse me contar o que havia acontecido segundo seu ponto de vista. Depois, buscava encontrar, junto com os alunos, uma maneira de “resolver” aquela situação. Aos poucos, fui percebendo que o que eu considerava ser uma boa estratégia, acabava por vezes deixando os alunos pouco à vontade em ter que relatar para mim e para os colegas o que haviam feito. Também não “encerrava” a situação como eu esperava, pois a discussão entre as crianças continuava nos momentos seguintes, ou ainda, surgiam novos problemas decorrentes da minha primeira conversa-intervenção.

Certa vez, quando busquei esta mesma estratégia (reunir as crianças a fim de ouvir a narrativa de cada uma delas) para tentar solucionar um conflito entre um grupo de meninas da turma em que eu era o professor, percebi que o que eu considerava um momento significativo, uma oportunidade justa para que cada uma das alunas pudesse expor seu ponto de vista, dar a sua versão sobre o ocorrido, era na verdade uma situação na qual eu produzia um momento de *confissão*³, pois as

³ Em *História da sexualidade I: a vontade de saber*, Michel Foucault (2007) nos mostra que desde a Idade Média a confissão passou a ser um ritual bastante importante para produzir verdade. O autor pensa a obrigação da confissão como algo que já está incorporado pelos indivíduos, os quais não a perceberiam mais como um efeito de um poder de coação.

meninas eram compelidas a contar também o que haviam feito. Percebi que muito do que elas haviam dito para algumas colegas, não deveria ser do conhecimento das demais alunas. Devia ser segredo. Estes segredos, os ditos e não-ditos, faziam parte de estratégias estabelecidas pelas crianças para as relações entre elas.

Nesta oportunidade, me dei conta que a questão do *segredo* é bastante relevante, pois ele pode ser visto como indicador de confiança, de possibilidade de se estabelecer uma amizade. Conforme Manen e Levering (1996, p. 26), “[...] quando eu guardo um segredo de alguém ou quando eu partilho um segredo com alguém, isso implica primeiro que tudo, que eu estou numa relação com essa pessoa.”.

Na escola, muitas vezes, os professores obrigam os alunos a fazerem certas revelações que implicam denunciar os colegas, como no exemplo que narrei anteriormente. Conforme Manen e Levering (1996, p. 33), “[...] numa amizade a coisa mais terrível que pode acontecer é talvez [...] a traição por um amigo de coisas que são realmente pessoais, confidenciais, e secretas.”. Nestas ocasiões, a criança pode ficar em uma situação na qual tenha que escolher entre falar a verdade ou denunciar o colega. Claro que em muitos momentos as próprias crianças denunciam umas as outras, mas isso ocorre quando há outro intuito na ação de “entregar” o colega, como quando a criança espera uma sanção por parte do professor junto a determinado aluno para fazer cumprir uma regra que ela também tenha que seguir.

Em muitas situações, o assunto do segredo não é o mais importante e sim o ato de partilhar algo com um colega e deixar outro “de fora”. Importante atentar para este fato, pois por vezes os adultos-professores ficam preocupados com o assunto do segredo, como se ele fosse algo que a criança quisesse prioritariamente esconder e acabam optando por intervenções que objetivam investigar o segredo em si, deixando de explorar os aspectos que tangenciam o segredo e as relações de amizade. Desta forma, compreender como as crianças significam as relações de amizade possibilita que o professor reflita sobre suas atitudes nessas situações.

Outra prática pedagógica que passei a problematizar diz respeito ao fato de que eu considerava como indisciplina os momentos nos quais percebia que os alunos haviam combinado de se encontrarem fora da sala, combinações estas,

Parece-me interessante pensar uma aproximação deste entendimento com a situação que narrei de minha experiência como professor, pois me parece que, naquele momento, as crianças não buscariam confessar-me o ocorrido, apenas o fazendo sob minha interferência.

feitas, geralmente durante o período em sala de aula. Ocorria que um aluno pedia para ir ao banheiro ou tomar água e, logo após, outra criança fazia solicitação semelhante. Acontecia de demorarem em retornar para a sala de aula. Por vezes, outras crianças também queriam ir ao banheiro, mas devido às regras da escola em que eu lecionava, não era permitido que muitos alunos fossem ao banheiro ou ao bebedouro ao mesmo tempo. Então eu solicitava que esperassem os colegas retornarem. A demora acabava por ficar mais evidente. Em outras ocasiões, os demais colegas me informavam que as crianças haviam combinado se encontrar fora da sala de aula.

Inicialmente, procurei ficar “atento” a estas situações e então pude evitar que elas ocorressem, pois as considerava como indisciplina. Mais tarde, comecei a questionar-me sobre quais motivos as crianças teriam para sair da sala para conversar. Mas então percebi que independente dos assuntos das conversas, as crianças simplesmente necessitavam de um espaço no qual pudessem se encontrar. Um local onde não estivessem sob o controle, exposição e falta de privacidade que na maioria das vezes o ambiente da sala de aula produz.

Lembro agora também das vezes em que eu selecionava os lugares que cada criança deveria sentar na sala de aula, pois acreditava que desta maneira eu poderia evitar as conversas exageradas e a formação de “panelinhas”. Costumava pensar que o pedido dos alunos pra “sentar com quem quiser” estava diretamente relacionado à somente conversar com os colegas. Eu ignorava ou simplesmente não percebia a influência que a disposição dos alunos na sala de aula poderia ter nas relações de amizade na escola. Acreditava também que as crianças deveriam aprender a relacionar-se com os demais colegas e, portanto, não deveriam fazer tanta questão de quem seriam seus vizinhos de classe. Por vezes, quando surgiam atritos entre os alunos que estavam sentados juntos por minha indicação e consequentemente os pedidos de “tira ele daqui”, eu acreditava que o mais adequado era mantê-los juntos para que pudessem, como o tempo, encontrar uma forma de conviverem.

Percebi que minhas atitudes para as situações que eu considerava como indisciplina ou outras as quais eu não dispunha a atenção adequada, já tinham de minha parte um discurso certo e até então inquestionável. Ficou claro que minhas atitudes eram interferências unilaterais e, por que não dizer, autoritárias, muitas

vezes, prejudiciais para a produção das relações de amizade entre as crianças na escola.

Comecei então a observar e a produzir signos que agora me pareciam ser indícios de que naquelas mesmas situações, as quais anteriormente eu significava como indisciplina, as crianças poderiam estar se produzindo e sendo produzidas através das relações de amizade.

Notei que para além dos momentos de sala de aula, dos intervalos⁴, das idas ao banheiro e/ou ao bebedor, havia outros momentos e espaços da escola que eram importantes para o estabelecimento ou não de relações de amizade entre as crianças. A chegada antecipada à escola para estar com os colegas era um exemplo nesse sentido. Ou quando da ida para o intervalo e até mesmo na sala de aula, quando observava as crianças iniciando combinações relativas às brincadeiras durante o recreio. O mesmo em relação às trocas de bilhetes e ao término da aula, quando trocavam convites para dormir na casa do colega. Esses momentos passaram a me instigar enquanto professor, pois me dei conta que as relações sociais entre as crianças na escola eram algo relevante e que, portanto, eu deveria problematizar bem mais este aspecto.

As crianças estão na escola por obrigação⁵. Elas tem que frequentar aquele espaço e conviver com adultos e com outras crianças de diferentes idades. Dessa forma, existe nesse ambiente educacional uma espécie de “obrigatoriedade” das relações sociais, visto que mesmo a tentativa de isolamento também é uma maneira de relacionar-se com os outros.

Frequentar a escola é algo bem mais complexo do que simplesmente assistir às aulas e fazer as tarefas solicitadas. Estar num espaço em que na maioria das vezes não foi escolhido pela própria criança e ter que conviver com outros indivíduos pode ser uma tarefa nada fácil. As próprias regras de funcionamento da escola são de difícil entendimento e aceitação para algumas crianças.

No livro *Vigiar e punir*, Michel Foucault (2008) nos apresenta a escola⁶ como um espaço de controle. Com mecanismos de observação e vigilância constantes, algumas questões se apresentam: quando se tem privacidade na escola? Como é possível tornar a vivência escolar menos difícil? Penso que uma das estratégias

⁴ Utilizarei intervalo e recreio como sinônimos.

⁵ A presença das crianças na escola é obrigatória. Mesmo que existam inúmeras instituições de ensino, públicas e particulares, as crianças devem estar matriculadas em uma delas.

⁶ Também a prisão e as instituições psiquiátricas.

produzidas pelos sujeitos para enfrentar estas situações na escola, pode ser através da produção das relações de amizade. Quando penso amizade, atribuo bem mais possibilidades de significados a esta expressão do que apenas o sentir afetividade pelo outro. Como professor, percebo que algumas vezes as crianças selecionam umas às outras com interesses diversos. Vejamos alguns exemplos que vivenciei ao longo de minha trajetória como professor dos anos iniciais do ensino fundamental.

Quando é solicitado às crianças que façam um trabalho em duplas ou em grupos, noto que o critério de escolha utilizado pelas crianças é o indicar os colegas que são considerados “os mais inteligentes”, os que costumam tirar notas altas e terminar as atividades solicitadas em um tempo menor que as demais crianças. Quando um aluno traz de casa um brinquedo que as demais crianças consideram interessante, ocorre de um maior número de colegas buscarem uma aproximação com esse aluno para poderem compartilhar o brinquedo durante o intervalo. O mesmo acontece com os considerados “melhores jogadores” no dia em que vai ter futebol. Em muitas ocasiões, percebi estes fatos ocorrendo: crianças pedindo para sentar ao lado de determinado colega na sala de aula ou ainda dirigindo-se a ele em momentos de sala de aula, a fim de estabelecer as combinações para formação das equipes. Esses fatos me chamavam a atenção, pois apresentavam aproximações entre crianças que não costumavam estar juntas.

Claro que essas são leituras que eu faço enquanto professor. Entendo, no entanto, que “[...] os significados atribuídos pelas crianças à amizade e aos seus usos sociais podem ser muito diferentes daqueles que os adultos lhe atribuem.” (FERREIRA, 2004, p. 78). Desse modo, acredito na importância desta pesquisa, pois pude articular minhas significações com os pontos de vista das crianças sobre a produção das relações de amizade entre elas na escola de ensino fundamental.

3 DOS OBJETIVOS

Os objetivos que defini para a realização desta pesquisa assim se apresentam:

- a) conhecer como um grupo de dezoito crianças, na faixa etária entre sete e onze anos, frequentando o segundo ano do ensino fundamental, significam amizade na escola;
- b) conhecer como essas crianças produzem as relações de amizade entre si no espaço escolar;
- c) compreender como essas crianças produzem as regras de funcionamento das relações de amizade entre elas, no período que passam na escola;
- d) identificar como, que critérios ou princípios essas crianças utilizam para selecionar e serem selecionadas pelas outras crianças para o estabelecimento das relações de amizade entre elas.

4 DOS CAMINHOS METODOLÓGICOS

4.1 ROTEIRO DE OBSERVÁVEIS

Para esta pesquisa, estabeleci que a ida a campo para a realização das observações seria feita junto a um grupo de dezoito crianças entre sete e onze anos, cursando o segundo ano do ensino fundamental, por um período, aproximadamente, de quatro meses⁷, durante todo um turno, quatro vezes por semana⁸. É com esta faixa etária que tenho trabalhado como professor na quase totalidade de minha experiência profissional e através da qual fui instigado a realizar esta pesquisa.

A escolha por um maior tempo para a pesquisa de campo se justifica pelo fato de que acredito que o pesquisador deva buscar estabelecer confiança junto às crianças, para que então, elas se sintam mais seguras e à vontade para conversar com ele. Nesse sentido, concordo com Corsaro (2011, p. 63-64) quando afirma que

[...] para efetuar observações prolongadas e intensivas de crianças, primeiro é preciso ser aceito no grupo e adquirir o *status* de participante. Conquistar a aceitação nos mundos infantis é especialmente desafiador, dado que os adultos são fisicamente maiores do que as crianças, mais poderosos e muitas vezes vistos como tendo controle sobre o comportamento infantil.

Decidi também que, durante os períodos de observação, eu utilizaria o método “reativo” (CORSARO, 2011), permanecendo próximo aos locais onde os grupos de crianças estivessem se relacionando entre si, à espera das situações em que houvesse o convite das crianças para que eu participasse das atividades junto a

⁷ A pesquisa de campo ocorreu entre o início do mês de setembro até meados de dezembro do mesmo ano.

⁸ Nas quintas-feiras ocorriam os encontros do grupo de orientação, na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (FACED-UFRGS), por isso, neste dia, eu não estaria na escola realizando a pesquisa de campo.

elas. Desse modo, buscava diminuir minha interferência⁹ nas vivências dos alunos na escola.

Busquei observar o que surgia de mais específico nas relações de amizade nos seguintes espaços-momentos da vida desse grupo de crianças, no turno da tarde, no qual eu estaria com elas na escola:

- a) Entrada – momento de reencontro, onde é possível para as crianças estabelecerem contato não só com os colegas de turma, mas também com as demais crianças da escola. Costumam ocorrer jogos, brincadeiras, conversas, desentendimentos e expectativas. Muitas vezes, é neste período que as crianças iniciam as combinações para as atividades do recreio;
- b) Sala de aula – espaço governado pelo professor e pela proposta pedagógica. Ocorrem socializações diversas dos alunos, como, por exemplo, durante as atividades realizadas em duplas ou em grupos. Estão presentes as tentativas das crianças de manter contato com os colegas, através da troca de bilhetinhos, de pedidos de material escolar emprestado e idas ao cesto de lixo para apontar os lápis, por exemplo;
- c) Pátio (espaço físico da escola onde ocorre o recreio ou intervalo) – momento fora da sala de aula, em que as atividades, prioritariamente lúdicas, proporcionam o convívio com os colegas, basicamente, sem proposta pedagógica e sem intervenção mais direta do professor;
- d) Saída – momento de despedida das crianças entre si, de combinações para atividades fora da escola ou para o dia seguinte. Tempo muitas vezes utilizado para dar continuidade aos desentendimentos ocorridos durante o turno de aula, seja, na sala de aula ou no pátio.

No Projeto de Pesquisa constavam também outros instrumentos¹⁰ para a produção dos dados. Na ocasião da qualificação, a banca mostrou preocupação quanto à possível geração excessiva de dados. Dessa forma, foi sugerido que fosse feita somente a observação-participante durante a permanência no campo. Por fim,

⁹ A presença de um adulto na escola observando a turma, por si só já interfere na rotina das crianças.

¹⁰ Pretendia fazer também, intervenções proporcionando momentos de leitura de livros infantis que explorassem relações de amizade ou cujo tema central fosse a amizade. As histórias serviriam como pretexto e provocação para a produção de dados através também do registro em áudio das falas dos alunos sobre a história lida.

optei pela realização da observação-participante e de entrevistas com roteiro semiestruturado com as crianças da turma, quando eu já estivesse mais vinculado às crianças e elas a mim. Assim, as entrevistas foram feitas no período final de minha permanência no campo de pesquisa.

Os registros dos dados produzidos durante minha permanência no campo de pesquisa foram realizados da seguinte maneira: para as observações, fiz anotações em um Diário de Campo e para as entrevistas, gravações em áudio que foram posteriormente transcritas.

4.2 DO DIÁRIO DE CAMPO

A opção pelas anotações durante as observações se deve ao fato de que, embora em um primeiro momento me parecesse que a gravação em áudio poderia contribuir no sentido de deixar os dados mais fieis ao que seria dito, a gravação não daria conta de registrar as situações-movimentos que eu poderia observar ao longe. Com as anotações, o não-verbal também ficaria contemplado. Por exemplo, durante a pesquisa, muitas vezes eu observava as situações que estavam acontecendo e eu as significava da minha maneira, até o momento em que as crianças se aproximavam de mim e me contavam o que havia acontecido, ou eu compreendia o que havia ocorrido pelas falas das crianças que agora, estando próximas a mim, eu conseguia ouvir.

O não-verbal está muito presente nas anotações feitas no meu Diário de Campo e, nesse sentido, os conceitos de signo e linguagem da Teoria Geral dos Signos¹¹ de Charles Sanders Peirce contribuíram de maneira significativa na análise dos dados produzidos para esta pesquisa.

As anotações do Diário de Campo e a transcrição das entrevistas foram estratégias metodológicas que se complementaram e que me permitiram contemplar tanto os aspectos verbais, como os não-verbais.

¹¹ Os conceitos de signo e linguagem da Teoria Geral dos Signos de Charles Sanders Peirce são apresentados e discutidos no capítulo 5.

Meu Diário de Campo tinha o formato de um fichário e então, a cada dia, eu levava para a escola somente uma folha que geralmente ficava na maior parte do tempo em meu bolso, sendo retirada apenas quando eu iria fazer as anotações. Os momentos de escrita geralmente ocorriam quando eu estava dentro da sala de aula. Durante os recreios, eu aguardava a volta à sala de aula para então fazer os registros ou esperava os momentos em que as crianças não estivessem próximas a mim.

As crianças sabiam que eu fazia as anotações e, nesse sentido, minha estratégia não visava esconder algo delas e sim, propiciar que as conversas das crianças entre elas e comigo transcorressem de maneira mais próxima do jeito que ocorre no cotidiano.

Nesta dissertação, apresento excertos do Diário de Campo contendo o meu relato do que foi observado e algumas falas das crianças, as quais busquei registrar da maneira mais próxima ao que foi dito. Embora eu saiba que se trata do relato do que eu ouvi e também de um recorte do que achei mais importante.

4.3 DAS ENTREVISTAS

Passado pouco mais de dois meses de minha entrada no campo de pesquisa, ocorreu, durante um recreio, a seguinte situação:

A Letícia me perguntou:

- Tu tá fazendo pesquisa com a gente?

- Sim – eu respondi.

E ela falou:

- Mas tu não fez nenhuma pergunta ainda!

(Diário de Campo, vigésimo terceiro dia, 16 de novembro de 2011).

Interessante pensar sobre o imaginário que algumas crianças desta turma tinham sobre como se faz uma pesquisa. Esta associação entre pesquisa e entrevista, ocorre pela ideia de que, se se pretende realizar uma pesquisa, logo se

intenta saber algo; e, para saber algo de alguém, perguntar se apresenta como a estratégia primeira.

Penso que minha opção por realizar as entrevistas no período final da pesquisa de campo contribuiu em muito na qualidade dos dados produzidos através desta estratégia metodológica, pois estando as crianças mais vinculadas a mim, foi possível, de certa maneira, deixar as entrevistas bem mais próximas a “conversas gravadas em áudio” do que ao tradicional “pergunta-resposta”.

Chegado então o momento final de minha permanência no campo de pesquisa no início do mês de dezembro e, tendo percebido o vínculo com as crianças da turma, preparei-me para a realização das entrevistas com os alunos.

Conversei então com as crianças explicando que eu faria conversas com elas e que gravaria o áudio para não precisar ficar anotando. Elas concordaram e gostaram da ideia. Para preservar a questão da identidade, decidi por fazer conversas individuais em outra sala de aula que estava vazia. Apenas duas duplas, uma composta por dois meninos e a outra por duas meninas, me consultaram sobre a possibilidade de conversar comigo juntas e assim foi feito.

Durante a preparação para a primeira entrevista, enquanto eu explicava que não seria utilizado o nome verdadeiro das crianças no texto da pesquisa, a Ana me perguntou se ela poderia escolher o nome fictício dela e eu concordei. Mais tarde, ocorreu o mesmo fato enquanto eu iniciava a entrevista com a Samanta. Então estendi a ideia aos outros alunos, os quais ficaram bastante empolgados com a possibilidade. Assim, elaborei uma lista com os nomes verdadeiros dos alunos e então cada criança me informou qual nome fictício gostaria de ter no texto da pesquisa.

As crianças foram bastante receptivas a ideia de gravar as conversas e demonstravam ansiedade em participar das entrevistas me perguntando quem seria a próxima a ser chamada cada vez que eu retornava à sala de aula. Foram entrevistadas catorze das dezoito crianças da turma. As outras quatro crianças já haviam saído de férias antecipadamente por escolha dos responsáveis e por este motivo também, não puderam escolher seu nome fictício.

O roteiro das entrevistas foi feito no sentido de abordar com os alunos e alunas, aspectos que eu havia observado sobre as relações de amizade das crianças entre elas e de buscar conhecer as ideias delas sobre as relações de amizade na escola.

As entrevistas foram realizadas durante três dias e tiveram, cada uma, duração entre cinco e vinte minutos, conforme interesse das crianças que, de maneira geral, ficaram bastante à vontade para conversar sobre os assuntos abordados.

4.4 DA ESCOLHA DO LOCAL DE INVESTIGAÇÃO

Para a escolha do local onde fiz a investigação, levei em consideração alguns aspectos. Primeiro, a escola deveria ser de ensino público. Segundo, a instituição deveria atender a um número não muito grande de alunos, pois eu entendia que seria mais produtivo para as observações, principalmente nos espaços de entrada, saída e recreio. Terceiro, era fundamental o aceite da escola e da professora, devido ao longo tempo de permanência no campo de pesquisa.

Após uma pesquisa, identifiquei uma escola como adequada aos critérios que eu havia estabelecido. Refleti sobre qual seria a maneira mais adequada de estabelecer o primeiro contato. Decidi por pedir a uma amiga assistente social, que possui uma relação profissional com a direção da escola, que fizesse a minha apresentação. Minha amiga telefonou para a instituição e agendou com a diretora um momento para conversarmos.

O encontro contou com a presença da diretora, da supervisora educacional, além de mim e minha amiga assistente social. Apresentei então a proposta da pesquisa e percebi que o tema da amizade na escola foi bem recebido. A diretora perguntou, mais especificamente, sobre quais seriam minhas necessidades para a realização da pesquisa de campo. Após minha resposta, ela me informou que havia duas turmas no turno da tarde, um segundo e um terceiro ano, que se adequavam às minhas preferências. Porém, me advertiu que a professora do terceiro ano não via com bons olhos a presença de pesquisadores em sua sala de aula e que a professora do segundo ano seria bem mais receptiva.

A diretora pediu para que eu retornasse à escola na sexta-feira para que eu apresentasse meu projeto de pesquisa aos professores durante a reunião pedagógica, e definisse então, em que turma seria realizada a observação.

Na sexta-feira, cheguei ao colégio e a secretária pediu para que eu aguardasse alguns instantes que logo eu seria atendido. Passados alguns momentos, apareceu a diretora juntamente com a professora do segundo ano e me informou que ela havia decidido que eu ficaria na turma do segundo ano e que eu não precisaria participar da reunião pedagógica. Após a apresentação, conversei brevemente com a professora sobre a pesquisa. Combinamos que, durante as aulas, eu somente conversaria com as crianças nos momentos em que ela permitisse, como na hora do brinquedo ou ao término das atividades. Era importante que durante as aulas minha interferência fosse a menor possível, para que a professora pudesse desenvolver seu trabalho junto à turma. Acordamos também que eu começaria a observação na segunda-feira.

A professora me pareceu bastante simpática à pesquisa e interessada em contribuir para a mesma. Voltei para casa acreditando que, embora não sendo minha, essa foi a melhor escolha, pois era fundamental o aceite da professora.

4.5 DO ESPAÇO FÍSICO DA ESCOLA

A edificação da escola possui dois pavilhões paralelos de dois pavimentos, unidos por outro pequeno pavilhão central na horizontal. No pavimento superior, há sala de vídeo, biblioteca e salas de aula ocupando todo o andar.

No primeiro pavimento do pavilhão central, há a secretaria, os banheiros masculino e feminino e uma grande escada que possibilita o acesso ao andar superior. Do lado direito do pavilhão central, estão os setores (direção, orientação e supervisão pedagógica), uma sala de aula, a sala dos professores, o refeitório e há ainda um espaço aberto que é utilizado pelos alunos do primeiro ano. Do lado esquerdo, existem dois espaços abertos e cobertos que se situam sob as salas de aula do segundo pavimento e três espaços abertos não cobertos que se intercalam com os primeiros, formando um grande retângulo no qual se pode visualizar todo este espaço de qualquer ponto. Há ainda outro espaço aberto não coberto que dá acesso à pracinha ao lado da secretaria.

No turno da tarde, no qual eu realizei a pesquisa de campo, estudam as turmas de primeiro, segundo e terceiro ano, bem como duas turmas de EJA que atendem adolescentes.

4.6 DA ENTRADA NO CAMPO

Aprender a *ver* – habituar o olho ao sossego, à paciência, a deixar as coisas se aproximarem; adiar o julgamento, aprender a rodear e cingir o caso individual de todos os lados (NIETZSCHE, 2006, p. 60).

O Sr. Palomar, personagem de Italo Calvino, pretende observar uma onda. Em seu intento, ele encontra dificuldade em separar uma onda da outra, pois deseja compreender apenas uma onda. No entanto, sua tarefa se torna por demais complicada, pois “[...] não se pode observar uma onda sem levar em conta os aspectos complexos que concorrem para formá-la e aqueles também complexos a que essa dá ensejo”. (CALVINO, 1994, p. 8)

Assim, diante desta quase impossibilidade, o Sr. Palomar deve levar em consideração os movimentos das ondas no mar, tendo em vista que

[...] isolar uma onda da que se lhe segue de imediato e que parece às vezes suplantá-la ou acrescentar-se a ela e mesmo arrastá-la é algo muito difícil, assim como separá-la da onda que a precede e que parece empurrá-la em direção à praia, quando não dá até mesmo a impressão de voltar-se contra ela como se quisesse fechá-la (CALVINO, 1994, p. 7).

Assim como para o Sr. Palomar, também para o pesquisador não é possível isolar apenas um movimento dos alunos na escola. Para observar os movimentos das crianças, é necessário também um olhar atento aos complexos aspectos presentes em cada gesto, fala, silêncio, sorriso, ausência, enfim, a cada signo das crianças.

Como uma onda, cada um destes movimentos traz consigo uma infinidade de possibilidades. No aforismo 310 de *A Gaia Ciência*, Friedrich Nietzsche (2012) nos apresenta uma bela analogia da onda como vontade de vida que transborda em devir:

[...] com que avidez esta onda se aproxima, como se houvesse algo a atingir! Com que pressa aterradora se insinua pelos mais íntimos cantos das falésias! É como se quisesse chegar antes de alguém; como se ali se ocultasse algo que tem valor, muito valor. – E agora ela recua, um tanto mais devagar, ainda branca de agitação – estará desiludida? Terá encontrado o que buscava? Toma um ar desiludido? – Mas logo vem outra onda, ainda mais ávida e bravia que a primeira, e também sua alma parece cheia de segredos e do apetite de desencavar tesouros. Assim vivem as ondas – assim vivemos nós, seres que tem vontade! – e mais não digo (NIETZSCHE, 2012, p. 185-186).

Desta maneira que procurei significar as crianças da turma durante o período em que permaneciam na escola: como alguém que observa o incessante movimento das ondas no mar; movimentos estes cheios de novidade, de força, de beleza, de tensão, de inquietude, de vida. E assim me preparei para o meu primeiro encontro com os alunos.

No primeiro dia de observação, cheguei à escola e sentei-me no banco situado ao lado da principal porta de entrada e sob as salas de aula do segundo pavimento. Dado o sinal de entrada¹², o portão (que dá acesso da rua para o interior da escola) foi aberto por uma funcionária e os alunos foram entrando e se encaminhando para o local no qual formam a fila e aguardam a chegada da professora. Fiquei observando as crianças e imaginando quais delas fariam parte da turma que eu iria acompanhar.

Vi a professora, que eu já havia conhecido e com quem já tinha conversado no período de seleção da turma em que realizaria a pesquisa, caminhando em direção ao local onde estavam algumas crianças. Fui ao encontro da professora, a cumprimentei e me posicionei fora da fila, atrás dos alunos. Durante o trajeto até a

¹² Nesta escola, os alunos aguardam o sinal de entrada do lado de fora do portão que permite o acesso da rua para o interior do pátio da escola.

sala de aula, na escada que dá acesso ao andar superior, percebi alguns olhares curiosos das crianças em relação a mim.

As crianças entraram na sala de aula e a professora também. Fiquei aguardando do lado de fora no corredor por alguns instantes. A professora então pediu para que eu entrasse. Ela me apresentou aos alunos e eu então os cumprimentei. Quando me foi dada a palavra, falei o meu nome, disse que eu era professor e que trabalhava com crianças de terceiro ano, com idades próximas a deles. Expliquei que nesta turma eu não iria dar aulas, apenas passaria um tempo acompanhando a rotina deles.

Continuei dizendo que eu estava estudando sobre amizades na escola e que faríamos uma combinação: quando eles quisessem conversar comigo, poderiam fazê-lo durante os momentos fora da sala de aula, como entrada, saída, recreio, lanche e, dentro da sala de aula, apenas durante os momentos em que, tendo os alunos terminado as tarefas, a professora permitisse atividades livres como leitura de livros e jogos.

Esse momento de apresentação foi bastante breve, não mais que dois minutos. Os alunos não tiveram oportunidade de me questionarem sobre suas dúvidas, pois logo a professora retomou a palavra e iniciou os trabalhos da aula. Caminhei em direção ao fundo da sala e sentei do lado direito. Senti as crianças bem tranquilas em relação à minha presença. A professora logo iniciou as atividades e os alunos a acompanharam. Durante a aula, algumas crianças se comunicavam comigo através de rápidos sorrisos e abanos.

A turma era composta por dezoito alunos, sendo dez meninos e oito meninas, com idades entre sete e onze anos¹³.

Minha opção por apresentar o tema da pesquisa para as crianças neste primeiro momento se deveu ao fato de eu estar realizando uma pesquisa que sempre pretendeu ser *com* crianças¹⁴ e não, *sobre* crianças. Ainda assim, meu orientador fez questionamentos sobre a possibilidade de que esta escolha pudesse interferir na produção de dados, já que os alunos saberiam o que eu buscava junto a eles.

¹³ Pamela e Bruno 7 anos; D'Alessandro, Cristina, Marcos, Ana, Miranda, Carlos, Alec, Natália, Júlio, Samanta, Luiza e Leandro 8 anos; Letícia 9 anos; Gabriel, Eduardo e Henrique 11 anos. Os nomes das crianças são fictícios, como já mencionado, e foram escolhidos por elas, para garantir o anonimato de sua identidade.

¹⁴ Abordarei este tema de maneira mais aprofundada no capítulo 5.

Logo no início da observação, percebi que minha escolha havia sido acertada e que ela me ajudaria na produção de dados, como exemplifica o seguinte trecho de meu Diário de campo:

A Natália e a Samanta vieram falar comigo. A Samanta me perguntou:

- Tu tá estudando sobre amizade, né?

- Sim – eu respondi.

Ela continuou:

- Então eu tenho uma coisa pra te falar.

A Samanta começou então a falar sobre os motivos pelos quais ela não gostava da Ana.

(Diário de Campo, segundo dia, 06 de setembro de 2011).

Sabedora dos motivos que justificavam minha presença junto à turma, a Samanta decidiu utilizar esta oportunidade para me falar sobre algo que a incomodava naquele momento. Interessante também o fato de que, após os quase quatro meses de minha estada na escola, percebi, em conversas com as crianças, que elas quase não recordavam o tema de minha pesquisa.

Chegada à hora do lanche, os alunos se organizaram em filas separadas entre meninos e meninas e se encaminham para o refeitório. As crianças que merendam o lanche da escola, ficam dentro do refeitório; quem traz o seu lanche de casa ou vai comprá-lo no bar¹⁵, realiza o lanche sentado no corredor do lado de fora do refeitório.

Eu permaneci do lado de fora do refeitório. Alguns alunos vieram conversar comigo. Perguntaram a minha idade e minha cor preferida. Tendo eu respondido vermelho, eles logo deduziram que eu torcia pelo Internacional¹⁶.

Para a realização das observações, decidi utilizar o *método reativo* (CORSARO, 2011), permanecendo próximo às crianças e esperando que elas reagissem à minha presença. E foi desta maneira, através do interesse e da aproximação dos alunos, que estabelecemos nossos primeiros contatos.

¹⁵ Trata-se de um espaço onde uma senhora vende os lanches que ela faz em casa. Bolos, pastéis, enroladinhos e refrigerante são as opções.

¹⁶ Sport Club Internacional – Clube de futebol com sede em Porto Alegre, fundado em 1909.

Durante o recreio, as meninas ficaram brincando com a corda e os meninos jogando futebol. A Natália se aproximou de mim e ficou conversando comigo, apresentando a escola. A Luiza se juntou a nós para conversar também. As duas me falaram sobre a Ana, uma aluna que não havia vindo à aula neste meu primeiro dia de observação. A Luiza pediu para que a Natália não contasse nada, mas a Natália disse:

- Vou contar sim!

Ela me falou que a Ana era uma “patricinha”. Então perguntei:

- E quem não é patricinha, é o que?

Elas riram e disseram:

- Nada.

- Como assim? – eu continuei.

- Ah, é uma pessoa normal – a Natália respondeu.

Alguns meninos me convidaram para jogar futebol com eles. Eu agradeci e disse que naquele dia eu estava muito gripado, mas que em outro dia eu jogaria com eles. Ressaltei que eu não jogava muito bem e eles disseram que não havia problema nisso.

(Diário de Campo, primeiro dia, 05 de setembro de 2011).

A presença inesperada de um adulto desconhecido no cotidiano daquelas crianças fez surgir a curiosidade sobre quem eu era e o que fazia ali. Assim, os alunos da turma reagiram à minha chegada cada um de sua maneira, uns fazendo-me perguntas diretamente, outros me observando ao longe e alguns aparentemente não demonstrando muito interesse no que estava acontecendo.

Acabado o recreio, estando todos novamente dentro da sala de aula, algumas crianças mais próximas a mim voltaram sua atenção para o fato de eu estar fazendo minhas anotações:

A Cristina, que estava sentada à minha frente, virou-se e quis saber o que estava escrito na minha folha de anotações. Eu disse que eu estava anotando as coisas que eu havia observado para não esquecer quando eu chegasse em casa. Ela perguntou se eu estava anotando coisas sobre ela não ter feito os exercícios e eu respondi que não. A menina insistiu para saber o que estava escrito e então eu li a primeira frase que falava sobre as crianças me cumprimentando durante a entrada. Por fim ela me perguntou:

- *Tu é brabo ou é feliz?*

E eu respondi:

- *Eu sou feliz.*

E então ela virou-se e continuou a atividade que estava fazendo no caderno dela.

(Diário de Campo, segundo dia, 06 de setembro de 2011).

Nos dias seguintes, outros alunos também me questionaram sobre as coisas que eu escrevia. Eu respondia que eram anotações do que eu observava com o intuito de fazer o registro para que eu não esquecesse quando chegasse em casa.

A Letícia e a Miranda se aproximaram de mim durante o recreio e quiseram ver o que eu estava escrevendo. Então eu perguntei se elas tinham diários e disse que aquele era o meu diário. Então a Letícia e a Miranda me contaram que elas possuem diários e que neles, elas escrevem sobre todas as colegas.

(Diário de Campo, décimo oitavo dia, 31 de outubro de 2011).

Algumas crianças eventualmente me perguntavam sobre quando eu iria começar a dar aulas para a turma. Eu explicava novamente que não iria dar aulas para elas e sim, apenas acompanhar as aulas junto a elas. A expectativa de certos alunos se devia, em parte, ao fato de costumeiramente a escola receber estagiárias dos cursos de licenciatura. Esta mesma turma na qual eu agora me encontrava tivera uma professora estagiária no início do ano letivo como me informou a professora titular.

4.7 DO SER PROFESSOR-PESQUISADOR

Os alunos tiveram um momento livre no pátio. Os meninos ficaram jogando futebol, onde ocorreram inúmeros desentendimentos, principalmente relacionados com o Henrique que estava empurrando e chutando os colegas. Os meninos queriam que eu resolvesse as situações. Foi bem complicado porque eu não queria adotar a postura de professor, mas também não queria me omitir. Então eu conversava com os meninos que vinham até mim perguntando o que havia ocorrido. Mas

os atritos mais sérios, eu lhes pedia para conversarem com a professora da turma que estava distante, próxima às meninas que pulavam corda.

(Diário de Campo, sexto dia, 16 de setembro de 2011).

Durante as observações, uma questão logo se apresentou e com ela muitas inquietações passaram a fazer parte de minhas reflexões. Tratava-se das fronteiras entre ser professor-pesquisador não estando professor daquele grupo de crianças.

As crianças me viam inicialmente como um adulto-professor e esperavam de mim atitudes compatíveis com esta condição. Por mais que em alguns momentos eu estivesse bem próximo a elas, eu ainda era o adulto a quem elas recorriam para a solução de algum problema de relacionamento entre elas e também em outras situações quando a professora não estava presente, o que ocorria durante os recreios.

Os meninos me convidaram para jogar futebol com eles e eu aceitei. Fiquei jogando por alguns instantes até que o Henrique começou a empurrar o Carlos quando da disputa pela bola. Eu pedi para ele “manejar”, mas ele fez que não me ouviu. Então decidi sair do jogo, porque não posso tomar atitudes que me distanciem do lugar de pesquisador (como chamar a atenção, tomar partido de um dos lados, enfim, atitudes esperadas de um professor/monitor).

(Diário de Campo, décimo sétimo dia, 25 de outubro de 2011).

Em diversos momentos me vi tendo que decidir sobre quais atitudes tomar, para que eu não me distanciasse do lugar de pesquisador, agindo como se fosse o professor da turma e, desta maneira, interferindo na produção de dados para a pesquisa.

As crianças, até este momento, me veem como “adulto típico” (CORSARO, 2001), por mais que em alguns momentos eu me sinta bem próximo a elas, ainda sou o adulto a quem elas procuram para a resolução de algum problema de relacionamento entre elas. De alguma maneira, as crianças desta turma esperam que eu tome alguma atitude relativa às solicitações que por elas me são feitas.

(Diário de Campo, décimo sétimo dia, 25 de outubro de 2011).

Para as crianças também foi um processo compreender que eu era um professor na condição de não-professor daquela turma, pois no início elas esperavam, em alguns momentos, que eu tivesse atitudes de professor. Mas após as minhas recusas, aos poucos elas começaram a entender que eu estava apenas observando e fazendo registros no meu diário de campo. Mais tarde, alguns alunos passaram a me chamar apenas de Fabio, enquanto outros continuaram me chamando de *sor*.

A aceitação de minha presença por parte das crianças foi se estabelecendo com o passar dos dias e de maneira diferente para cada uma delas. As atitudes das crianças comigo demonstravam os caminhos pelos quais elas foram se aproximando de mim e construindo uma relação de confiança, como exemplifica este excerto do Diário de Campo:

A Ana, Letícia, Pamela e Natália estavam próximas à pracinha. Elas estavam maquiando umas às outras com a maquiagem que a Ana trouxe. Logo que me avistaram, a Letícia fez sinal com a mão para que eu saísse e a Ana disse:

- Deixa ele ficar.

Então elas continuaram se maquiando. Não fiquei muito tempo porque percebi que elas queriam ficar a sós. Enquanto eu saía, ouvi uma delas dizer: “Agora que o Bruno vai querer namorar com ela” e outra menina respondeu: “Ela não gosta mais do Bruno”.

(Diário de Campo, sétimo dia, 03 de outubro de 2011).

Estando as meninas se maquiando e conversando sobre o interesse delas pelos meninos, algumas alunas ainda não estavam à vontade para falar deste assunto em minha presença, enquanto outras já não se importavam muito com o fato de eu estar próximo a elas.

Os momentos nos quais os alunos terminavam as atividades de aula e então podiam se dirigir até o armário que ficava no fundo da sala para escolher um livro ou um jogo para brincar, foram muito importantes no estabelecimento da minha relação com as crianças. Primeiramente, eram apenas algumas crianças que se aproximavam de mim para conversar ou para me convidar para jogar com elas os

jogos da velha, de memória e quebra-cabeças. Mais tarde eu já percebia esta mesma atitude dos demais alunos da turma também.

O Alec fez sinal para mim com a palma da mão aberta e disse:

- Me espera.

Ele queria que eu o aguardasse enquanto ele terminava a atividade de aula para que então pudéssemos brincar com o jogo de memória.

- Estou paradinho aqui – eu falei sorrindo.

(Diário de Campo, oitavo dia, 4 de outubro de 2011).

Eu percebia que algumas crianças agora já procuravam finalizar as atividades propostas pela professora de maneira mais rápida para poderem então brincar comigo. Até mesmo no sentido de vir a mim antes das demais crianças para não ter que esperar determinada partida acabar.

Mas não eram apenas nestes momentos que os alunos se aproximavam de mim em sala de aula. Ocorria também de as crianças pedirem para que eu ficasse com os brinquedos que elas haviam trazido de casa, até o momento do recreio.

O Júlio chegou atrasado à aula. Em silêncio, sentou-se na classe dele, pegou o cartaz que fizera de tema e o entregou para a professora. Depois, pegou dois carrinhos e os largou na classe em que eu estava e voltou para a classe dele. Eram dois carrinhos novos que ele trouxera para eu ver.

O D'Alessandro, que estava sentado à minha frente, virou-se para mim e perguntou:

- De quem são esses carrinhos?

- Do Júlio, ele deixou aqui para eu cuidar – eu respondi.

- Eu trouxe também – ele falou.

Então o D'Alessandro pegou dois carrinhos da mochila dele e disse, colocando os carrinhos na minha classe:

- Eu também vou deixar aqui.

Enquanto eu olhava os carrinhos, o Henrique, que estava sentado mais a frente, falou:

- Olha, o Fabio brincando com os carrinhos!

- Eu tenho uma garagem agora! – eu disse.

E ele sorriu.

(Diário de Campo, vigésimo oitavo dia, 28 de novembro de 2011).

Desta maneira, os alunos da turma podiam manter uma relação de confiança e afeto comigo durante os períodos em que estávamos em sala de aula, seguindo as combinações acordadas para a realização da pesquisa de campo; visto que, naquele espaço, deveriam aguardar a permissão da professora para conversarem comigo.

Mesmo com a crescente proximidade entre mim e as crianças da turma, ficava claro, em diversas situações, que eram elas que estabeleciam os limites do que seria ou não compartilhado comigo:

Durante o momento de jogos na sala de aula, o Júlio, o D'Alessandro e eu, estávamos em uma classe brincando com alguns carrinhos. A Ana se aproximou e disse:

- Sabe sor que o Júlio confirmou?

- Confirmou o que? – eu perguntei.

- Posso dizer, Júlio? – a Ana perguntou se dirigindo ao menino.

O Júlio fez sinal afirmativo com a cabeça e então a Ana disse:

- O Júlio falou que gosta de mim.

E logo ela completou:

- Como amigo, né Júlio?

E então o Júlio fez novamente um sinal afirmativo com a cabeça.

(Diário de Campo, vigésimo oitavo dia, 28 de novembro de 2011).

Além disso, avalio que a confiança depositada pelas crianças em mim ficou evidente não só pelo fato delas me contarem coisas sobre elas, mas também por perceberem que poderiam contar comigo no sentido de estarem seguras de que eu não contaria para a professora o que elas me haviam confiado:

A professora fez um ditado e uma das palavras era “dicionário”. Depois da correção, a Cristina virou-se para mim e contou que ela havia copiado a palavra da capa do dicionário que estava debaixo da mesa dela.

(Diário de Campo, trigésimo segundo dia, 05 de dezembro de 2011).

Embora eu houvesse solicitado à professora que não me deixasse sozinho com as crianças em sala de aula, pois eu não me colocaria em uma posição de adulto que vigia e eu também não interferiria nas situações de conflitos que pudessem ocorrer nesse período, por duas vezes fiquei sozinho com as crianças na sala de aula por alguns instantes enquanto a professora permanecia na secretaria resolvendo determinados assuntos.

Nestas duas oportunidades ocorreram fatos distintos. Na primeira ocasião, no décimo sexto dia de observação, as crianças buscaram observar minhas reações relativas ao que elas faziam e por vezes queixavam-se de alguns colegas. Na segunda oportunidade, no trigésimo dia de minha permanência na escola, estando as crianças bem mais familiarizadas comigo, elas não se importaram com a minha presença, no sentido de que ficaram à vontade para importunar os colegas ou para fazer o que a professora havia solicitado que não fizessem. Os alunos ficavam na porta espiando para ver se a professora já estava voltando. Então, ao avistar a professora, todos voltavam correndo e se sentavam em seus lugares, permanecendo em silêncio. Eles sabiam que eu não iria contar nada do que havia ocorrido para a professora da turma.

5 DO REFERENCIAL TEÓRICO

5.1 DA PESQUISA COM CRIANÇAS

*Sou hoje um caçador de achadinhos de infância.
Vou meio dementado e enxada às costas a cavar
no meu quintal vestígios dos meninos que fomos.*
(BARROS, 2003, p. 14)

Sobre as infâncias, acreditamos saber muito. Talvez porque todos nós, adultos, já tenhamos sido crianças um dia e, quando nos remetemos aos tempos longínquos, pensamos ter as vivências necessárias para compreender o que perpassava nossas vidas no princípio. Bernadina Leal (2004, p. 21) escreve que “[...] a partir de nós mesmos, do que fomos ou imaginamos ter sido, interpretamos as demais crianças.”. Esquecemo-nos que nossas lembranças não são os fatos em si, são percepções de sentimentos por nós experimentados, são momentos outrora desejados, são, como o poeta um dia escreveu, *memórias inventadas*.

Nesta perspectiva estão muitas das pesquisas realizadas sobre crianças. A este pensamento corrobora Maria Gouveia (2008, p.106) quando diz que “[...] os documentos produzidos pelo adulto constituem a principal (ou quase exclusiva) fonte para a escrita da história da infância.”. Penso que ainda temos muito o que pesquisar com as crianças.

Em minha experiência profissional, percebo que inúmeras vezes os alunos não são vistos como sujeitos que tem opiniões e que podem participar efetivamente das atividades da escola e esta inquietação me instiga, enquanto professor/pesquisador, a ver o mundo das crianças na escola através do ponto de vista das crianças. Também acredito ser relevante o ponto de vista dos adultos relativo às crianças, pois não podemos esquecer que são os adultos que organizam a vida das crianças.

Penso que conhecer como as crianças se produzem e são produzidas no espaço escolar, por meio do ponto de vista delas próprias, é fundamental. Por mais que o professor tenha estudado sobre crianças, e tais estudos, na maior parte das

vezes, refletem o olhar do adulto sobre os alunos, “[...] é preciso que ele vá além de seus conhecimentos teórico-práticos, aceitando o desafio de conhecê-las também como signo, linguagem [...]” (JUNQUEIRA FILHO, 2005, p. 45) e foi assim que busquei compreender as crianças, através das formas como as mesmas se produzem e são produzidas nas relações de amizade entre elas.

Como as crianças significam amizades na escola? Esta foi a pergunta que procurei responder com esta pesquisa, estabelecendo relações entre as minhas significações e as significações das próprias crianças sobre o tema. Busquei estar junto às crianças a fim de conhecer seus pontos de vista a este respeito.

A escuta das crianças nas pesquisas é relativamente recente. Como nos mostra Cruz (2008, p. 12) “[...] os julgamentos, os desejos, os receios, as preferências etc. das crianças geralmente não tem sido alvo de interesse de estudo.”. No entanto, desde meados da primeira década do século XXI, a partir de produções de áreas de conhecimento como a sociologia, em países como Portugal, Brasil, França e Inglaterra, por exemplo, está havendo uma mudança na compreensão das formas de se pesquisar as crianças. SOUZA (2008, p. 53) sinaliza nesta direção quando nos diz que

[...] em vez de pesquisar **a criança**, com o intuito de melhor conhecê-la, o objetivo passa a ser pesquisar **com a criança** as experiências sociais e culturais que ela compartilha com as outras pessoas de seu ambiente.

Escutar as crianças não significa *dar voz* a elas, visto que voz elas sempre tiveram. A virada consiste no fato de ouvi-las de forma significativa, abrir-se para a novidade que cada uma delas nos traz. Estivemos por muito tempo preocupados em conhecer, entender, descrever, quantificar etc. os indivíduos da primeira idade. Mas toda esta atenção voltada às crianças não fez com que se abrissem espaços para que elas fossem verdadeiramente ouvidas.

Podemos pensar, como afirma Sarmiento (2008, p. 29), que “[...] as crianças não recebem apenas uma cultura constituída que lhes atribui lugar e papéis sociais, mas operam transformações nessa cultura.”. Portanto, entendendo as crianças

como atores sociais e produtoras de cultura, torna-se bem mais fundamental e urgente as pesquisas *com* as crianças.

Conhecer o ponto de vista das crianças é bem importante, pois

[...] o que as crianças falam pode subsidiar ações a seu favor e contribuir para mudanças que as beneficiem, porque o seu ponto de vista traz elementos que fortalecem pessoas e entidades preocupadas com os interesses das crianças e que desenvolvem ações para construir de melhores condições para que a criança viva a sua infância (CRUZ, 2008, p. 14)

Desse modo, foi através das significações das próprias crianças que pretendi conhecer como as crianças fazem amigos e se relacionam entre si dentro da escola, e como, nessas relações, vão se produzindo, sendo produzidas e produzindo suas concepções sobre amizade.

Outra reflexão bem importante, e que se alia ao movimento de se pensar a pesquisa *com* crianças e não *sobre* crianças, é a concepção de *infâncias* ao invés de *infância*.

Minha opção por utilizar *infâncias* e não *infância* corresponde ao entendimento de que não é possível pensar uma infância como categoria comum a todos os indivíduos de todas as culturas. Verônica Müller (2007, p. 18) afirma que

[...] a infância é a referência adulta ao que há de comum aos sujeitos no início de sua vida, considerando aspectos da natureza biológica, da natureza relacional e de linguagem, da forma de estar com adultos e crianças, de aprender o mundo, de reinventá-lo e significá-lo. A criança é o sujeito que existe concretamente. Então, já podemos dizer que considerando diferentes condições, *ser criança* e *ter infância* não significam a mesma coisa.

Dessa forma, penso *infâncias* devido à pluralidade das possibilidades de se viver ou não as infâncias. Essa distinção é importante, pois diz de onde eu falo, de que perspectivas eu signifiquei meu estudo nesta pesquisa.

5.2 DO SIGNO E DA LINGUAGEM

Para a realização desta pesquisa, alguns conceitos foram norteadores.

Da Semiótica¹⁷ de Charles Sanders Peirce¹⁸ e sua Teoria Geral dos Signos, utilizei fundamentalmente os conceitos de signo e linguagem. Primeiramente o signo. Na definição do autor:

[...] um signo, ou *representâmen*, é aquilo que, sob certo aspecto ou modo, representa algo para alguém. Dirige-se a alguém, isto é, cria na mente dessa pessoa, um signo equivalente, ou talvez um signo mais desenvolvido. Ao signo assim criado denomino *interpretante* do primeiro signo. O signo representa alguma coisa, seu *objeto*. Representa esse objeto não em todos os seus aspectos, mas com referência a um tipo de idéia que eu, por vezes, denominei *fundamento* do representâmen (PEIRCE, 2008, p. 46).

A função do signo só é possível na medida em que representa algo para alguém, para a pessoa mesma ou para um outro. Assim, a disposição dos materiais na classe por uma criança é um signo sobre e dessa criança, pois a representa em parte, por sua seleção do que é mais relevante para a utilização em determinado momento, bem como, a disposição desses materiais (caderno, lápis, borracha, estojo, etc.) sobre a classe é um signo dessa criança, porque revela algo sobre uma produção dessa criança – a seleção e a organização dos materiais sobre a classe. É um signo sobre essa criança também porque o professor, ao por os olhos sobre essa seleção e disposição de materiais pela criança, vai significá-la a seu modo, revelando-se também em parte pela significação que atribui à produção da criança. Ou seja, estamos diante de dois signos – signo gerando signo: um signo é a seleção e organização dos materiais sobre a classe da criança pela criança; outro signo é a significação que o professor gerou sobre esta seleção e organização espacial dos materiais sobre a classe pela criança.

¹⁷“A Semiótica é a ciência que tem por objeto de investigação todas as linguagens possíveis, ou seja, que tem por objetivo o exame dos modos de constituição de todo e qualquer fenômeno como fenômeno de produção de significação e de sentido.” (SANTAELLA, 2007, p. 13).

¹⁸ Charles Sanders Peirce (1839 – 1914) norte-americano, filósofo, lógico, matemático.

Na condição de pesquisador, não me furtei de fazer essas leituras, de produzir, de gerar signos sobre o que observei em relação às diversas produções das crianças que me indicaram algo sobre a produção de relações de amizade entre elas. No entanto, não fiquei apenas com minha significação a respeito, quis conhecer também o ponto de vista delas sobre os signos produzidos por elas ou por mim, tendo como objeto a produção das relações de amizade entre elas. Mas sigamos com pelo menos mais um exemplo sobre signo, ou melhor, sobre a geração dinâmica de signos, fundamental a produção de conhecimento numa pesquisa como esta que realizei. Também o local da sala de aula onde um aluno senta (sem a interferência do professor nesta escolha ou quaisquer que sejam as circunstâncias que determinaram que ele se sentasse naquele lugar) é um signo sobre ele, pois o representa em alguns aspectos, seja pela sua escolha por ficar mais próximo ou distante do quadro, do professor, da janela, de determinados colegas, etc., seja porque revela as condições de origem que determinaram que ele se sentasse naquele lugar.

O significado de um signo é particular e múltiplo, pois é elaborado pelo indivíduo através de uma relação bastante complexa. O significado de um signo é um outro signo; por isso, a sucessão dinâmica e ilimitada de signos no processo de produção de conhecimento sobre algo ou alguém. Nas palavras de Peirce (2008, p. 74),

[...] qualquer coisa que conduz alguma outra coisa (seu *interpretante*) a referir-se a um objeto ao qual ela mesma se refere (seu *objeto*), de modo idêntico, transformando-se o interpretante, por sua vez, em signo, e assim sucessivamente *ad infinitum*.

A maneira como uma criança se comporta na relação com determinado grupo de colegas é um signo desta criança. Diz sobre esta criança para o professor através da leitura que ele faz do modo da criança falar ou calar-se, de olhar os outros alunos, de ouvi-los ou não, etc. É um signo desta criança também pelas significações que ela própria faz. Novamente signo gerando signo.

No caso desta pesquisa, eu, enquanto professor-pesquisador, produzi alguns signos que podem significar relações de amizade entre as crianças na escola. Esses

signos dizem algo sobre mim, sobre as crianças e sobre amizade, mas o que dizem sobre as crianças, ou seja, o que as crianças significam a partir desses signos, foi o que procurei saber através deste estudo.

O outro conceito da semiótica peirceana do qual que me valho e compreendido na relação com o signo, é o de *linguagem*. Tive acesso a este conceito através da leitura do livro *Linguagens Geradoras: seleção e articulação de conteúdos em educação infantil*, de Junqueira Filho (2005). Na obra, o autor nos apresenta sua concepção de conteúdo-linguagem fundamentada, em parte, em Peirce. Junqueira Filho faz uma aproximação do conceito de linguagem de Peirce com a educação. O autor nos abre a perspectiva de pensar as realizações, as produções e os funcionamentos humanos e da natureza como conteúdos. Desta forma, podemos compreender de uma maneira bastante significativa as formas pelas quais aprendemos as coisas, nos aprendemos e somos aprendidos.

Peirce (2008) compreende linguagem como toda e qualquer realização, produção e funcionamento (verbal e não-verbal) do homem e da natureza, e afirma que cada linguagem tem seu conjunto de regras e princípios de funcionamento próprios. Nesse sentido, “[...] toda e qualquer atividade ou prática social constituem-se como práticas significantes, isto é, práticas de produção de linguagem e de sentido” (SANTAELLA, 2007, p.12).

Desse modo, interessa-me pensar linguagem como toda e qualquer produção, realização e funcionamento das crianças no que diz respeito à produção das relações de amizade. Isso justifica minha escolha pela utilização deste conceito para a realização desta pesquisa.

Santaella (2007) nos ajuda a compreender um pouco mais a concepção de linguagem de Peirce. Segundo ela

[...] o nosso estar-no-mundo, como indivíduos sociais que somos, é mediado por uma rede intrincada e plural de linguagem, isto é, que nos comunicamos também através da leitura e/ou produção de formas, volumes, massas, interações de forças, movimentos; que somos também leitores e/ou produtores de dimensões e direções de linhas, traço, cores [...] (SANTAELLA, 2007, p. 10).

Foi nesse sentido que signifiquei as relações de amizade das crianças na escola e conheci as significações que elas mesmas faziam destas relações entre si. Pois nas relações das crianças entre elas na escola há comunicação. As crianças leem os colegas e por eles são também lidas. As crianças se produzem nas relações de amizade e então são produzidas neste movimento. São estes funcionamentos, essas realizações, essas produções das crianças para se produzirem um pouco mais crianças, um pouco mais da espécie humana, pela amizade – um funcionamento humano –, e produzirem as relações de amizade, que eu quis com esta pesquisa conhecer.

5.3 DA AMIZADE

Durante as reflexões para a escrita desta dissertação, busquei a literatura existente sobre o tema da amizade. Das leituras que fiz, elegi os autores que julguei mais pertinentes a esta pesquisa. Estes estudos, embora tratem fundamentalmente das relações entre pessoas adultas, me permitiram estabelecer aproximações entre as relações de amizade das crianças que eu observei na escola e o que tenho significado destas relações, a partir de minha experiência como professor dos anos iniciais do ensino fundamental.

Primeiramente, penso ser importante apresentar alguns discursos e práticas sociais da amizade no Ocidente, desde os gregos até o século XX, a fim de estabelecer uma abordagem histórico-genealógica das concepções de amizade durante este período. Este breve histórico filosófico sobre a amizade é relevante também devido ao fato de que estes discursos atravessam muito de nosso imaginário sobre o tema da amizade, como por exemplo, quando apresento, no capítulo intitulado *Da origem da pergunta de pesquisa*, algumas considerações sobre o que eu significava como possibilidades de amizades por interesse e até a certo ideal de amizade, e que agora eu consigo ver com outro olhar.

Para a escrita deste capítulo sobre amizade, utilizei como apoio o livro *Genealogias da Amizade*, de Francisco Ortega (2002). Nesta obra, o autor percebe as práticas e o significado social da amizade em permanente movimento no tempo e

no espaço. Ortega utiliza o aporte teórico de Michel Foucault e Hannah Arendt para mostrar que, historicamente, o tema da amizade esteve ligado à questão do político e da filosofia.

Na Grécia homérica podemos perceber diversas concepções e tipos de amizade. Um tipo bem particular de associação entre amigos e que representava um vínculo afetivo bastante significativo, era a *heteria*. Nesta relação, faziam parte homens de idade e camada social semelhantes. A *heteria* seria, conforme Ortega “[...] uma das instituições mais fortes e persistentes do mundo grego.” (ORTEGA, 2002, p. 23).

Na filosofia grega clássica encontramos reflexões sobre a *philia*. Platão propõe uma visão ontológica da *philia*, estando “[...] preocupado em definir a natureza da amizade, identificada com a procura do conhecimento que caracteriza a filosofia,” (ORTEGA, 2002, p. 24-25). Já Aristóteles apresenta uma noção fenomenológica da *philia*, a qual “[...] visa descrever os diferentes tipos de amizade.” (ORTEGA, 2002, p. 25).

A reflexão platônica da amizade está associada ao amor nas relações entre homens, o que na *polis* grega era aceito. O “amor dos rapazes” (*paidikon eros*) desempenhava diversas funções como “[...] suscitar bravura na batalha, competitividade no esporte, promover a educação dos jovens e servir de inspiração e motor da especulação filosófica.” (ORTEGA, 2002, p. 28). Nas suas discussões, Platão busca retirar o elemento sexual do *paidikon eros* para assim, transformá-lo numa relação de *philia* em que o Eros sublimado é um elemento fundamental. Desta maneira, os aspectos “pedagógicos” daquela relação são mantidos sem que seja necessário entrar numa problematização moral.

Na *Ética a Nicômaco*, Aristóteles dedica os livros oitavo e nono para o tema da amizade. O autor exalta a amizade como algo muito necessário para a vida, pois “[...] ninguém há de querer viver sem amigos, mesmo tendo todos os restantes bens.” (ARISTÓTELES, 2009, p. 174).

Aristóteles indica três tipos de amizade cuja base pode estar na reciprocidade, na utilidade e no prazer. É no primeiro que estaria fundada a amizade perfeita (*teleia philia*) em que o amigo é amado por si mesmo. Na amizade com base na utilidade estariam os que gostam dos outros pelo que eles podem lhe proporcionar. Em semelhante situação encontram-se os que possuem as amizades fundadas no prazer, pois estes gostam uns dos outros pela própria satisfação que

lhes dá. Estas formas de amizade seriam as que se desfazem com maior facilidade, visto que os indivíduos “[...] deixam de ser amigos, quando o prazer acaba ou deixa de haver vantagens.” (ARISTÓTELES, 2009, p. 177).

Para Aristóteles, amizade perfeita (*teleia philia*) “[...] existe entre homens de bem e os que são semelhantes a respeito da excelência [...]” e “[...] por serem homens de bem são amigos dos outros pelo que os outros são.” (ARISTÓTELES, 2009, p. 178). Desta forma, este tipo de amizade assume um aspecto de raridade, pois seriam poucos os homens com as características necessárias para serem bons. Somente a amizade entre homens bons resistiria às calúnias, pois haveria confiança mútua, reciprocidade e autenticidade.

A amizade verdadeira deve ser duradoura e restrita a poucos amigos, pois para o filósofo não é possível estabelecer uma amizade plena com muitas pessoas. Deve-se então buscar apenas um número de amigos suficiente para compartilhar a vida com eles, pois “[...] aqueles que são muito amigos e de toda a gente não parecem ser de fato intimamente amigos de ninguém [...]” (ARISTÓTELES, 2009, p. 217).

Aristóteles difere de Platão quando sugere uma separação entre amor e *philia*. Para Ortega (2002), Aristóteles “[...] dissocia completamente os dois elementos criando uma incompatibilidade definitiva entre ambos, que permanecerá constante na história da amizade.” (ORTEGA, 2002, p. 36-37). Assim, o aspecto erótico da amizade acaba por ser eliminado e o componente racional ganha ênfase.

Na sociedade romana, a família torna-se uma instituição suprema. A amizade deixa de ter a relevância que tinha para os gregos. Com a valorização do matrimônio, “[...] a pederastia (*paidikon eros*) perde a função pedagógica que tinha no mundo helênico e sua fundamentação filosófica, adotando um caráter de uma perversão que deve ser desprezada.” (ORTEGA, 2002, p. 48). As relações amorosas ficam centradas no homem e na mulher, sendo o adultério condenado. *Eros* e *philia* ocupam lugares distintos para os romanos, como em Aristóteles. *Eros* fica atrelado aos laços conjugais.

Em Roma, cresce a distância entre a prática social da amizade e o discurso filosófico. As relações não são mais baseadas na honestidade e confiança, mas sim na utilidade. Conforme Ortega (2002), era através do dinheiro, da família e principalmente das relações pessoais (de *amicitia* e de *patrocinium*) que se podia atingir a glória.

Cícero¹⁹ segue a tradição aristotélica em seu discurso sobre amizade. Nas palavras de Ortega (2002)

[...] ele adota a divisão aristotélica dos tipos de amizade, relegando o prazer e a utilidade, como causa primeira da amizade, a um segundo plano e postulando um ideal de amizade perfeita, *amicitia vera*, ou *amicitia perfecta*, que corresponde à *teleia philia* aristotélica (ORTEGA, 2002, p. 51-52).

Para Cícero, a amizade perfeita somente ocorreria entre homens de bem em consenso entre si. Segundo o filósofo, “[...] a amizade nada mais é que o acordo perfeito de todas as coisas divinas e humanas, acompanhado de benevolência e afeição [...]” (CÍCERO, 2001, p. 28).

Para Cícero, a amizade deve ser verdadeira e voluntária, apenas existindo entre homens bons²⁰, que valorizam e possuem a virtude. Os bons homens deveriam manter-se neste caminho, já que “[...] uma vez que os laços de amizade nascem da estima pela virtude, é difícil que a amizade sobreviva se não permanecermos na virtude.” (CÍCERO, 2001, p. 51). Desse modo, sem virtude a amizade não seria possível.

Outro aspecto importante é que Cícero, devido à noção romana de virtude²¹, acaba por pensar o estado acima da amizade. Cícero concebe também que, na amizade, o aspecto da utilidade deva ser uma consequência deste tipo de relação, e não prioritariamente uma causa.

Outro filósofo romano que pensa a questão da amizade é Sêneca²². Já na velhice, escreve uma série de cartas²³ endereçadas a Lucílio, nas quais desenvolve reflexões sobre a amizade.

¹⁹ Marcus Tullius Cicero (106 a.C – 43 a.C).

²⁰ Relativo aos homens bons, Ortega (2002, p. 52) afirma que Cícero “[...] não se refere aos sábios como faziam os estóicos, mas aos homens bons no sentido da experiência concreta na sociedade romana, possuidores de uma sabedoria político-prática ligada à responsabilidade no Estado.”

²¹ A virtude romana (*virtus*) valoriza os interesses do Estado em detrimento da vontade individual dos amigos.

²² Lucius Annaeus Seneca (4 a.C – 65 d.C).

²³ Em especial as cartas III - *Como escolher os amigos*, VI - *A sabedoria se divide com um amigo* e IX - *O sábio e a amizade*.

Para Sêneca, na amizade tem de haver confiança. É com o amigo que se deve compartilhar os pensamentos e as preocupações. O filósofo critica o caráter utilitário da amizade, a escolha de amigos por interesse, pois “[...] tiramos a grandeza da amizade, quando nela vemos um meio de ganhar alguma coisa.” (SÊNECA, 2007, p. 42).

O objetivo da amizade, no testemunho de Sêneca é “[...] ter um ser por quem dar a minha vida, um ser que eu seguirei até o exílio, que defenderei com todas as minhas forças contra a morte.” (SÊNECA, 2007, p. 41).

Sêneca acredita que o que leva à amizade é o instinto. A procura pelo outro seria algo natural, já que “[...] o homem detesta a solidão e por natureza vai em direção ao próximo; nele também há um impulso que o leva a procurar a amizade.” (SÊNECA, 2007, p. 43).

Passando da Antiguidade para o cristianismo, as concepções de amizade mantêm uma forte influência da tradição aristotélico-ciceroniana. Conforme Ortega (2002, p. 58) “[...] um aparelho conceitual pagão permanece na amizade cristã, o contexto semântico, porém, transformou-se na passagem.”. No entanto, o amor a Deus passa a ocupar o lugar principal, deixando a amizade em segundo plano.

Na *amicitia* cristã, há um movimento importante na concepção de amizade. Segundo Ortega (2002):

[...] identificando o próximo com o amigo (como muitos autores cristãos fazem), pode se ter uma idéia da importância da amizade no cristianismo, perdem-se, no entanto, as principais qualidades que caracterizam a amizade (ORTEGA, 2002, p. 60).

O amigo passa a ser denominado irmão, por possuírem Deus como um pai comum. As relações de amizade decorrem, nesse sentido, pela convivência na comunidade cristã. O vínculo familiar passa a ser valorizado e as relações pessoais ganham um caráter privado, diferentemente dos gregos, onde a *philia* condizia ao espaço público.

Ainda no cristianismo, a amizade transforma-se em ágape, no amor ao próximo num sentido amplo. As amizades particulares passam a ser vistas com desconfiança, pois “[...] a *amicitia dei* contemplativa como amor ao próximo leva à

recusa de todos os elementos corporais, afetivos, individuais, terrenos e interpessoais da relação de amizade [...]” (ORTEGA, 2002, p. 72).

Com o crescimento da intolerância à atividade homossexual e a outros grupos sociais que não se enquadravam na ideia de uma sociedade uniforme, no final do século XII, a amizade passou por um período de enfraquecimento.

No período da Renascença, se destaca o ensaio *Da amizade* de Montaigne²⁴, dedicado ao amigo Etienne de La Boétie, cuja morte havia ocorrido treze anos antes. O ensaio retoma a tradição aristotélico-ciceroniana da amizade perfeita com seu caráter de raridade.

Montaigne também critica a amizade por utilidade:

[...] em geral sentimentos a que damos o nome de amizade, nascidos da satisfação de nossos prazeres, das vantagens que usufruímos, ou de associações formadas em vista de interesses públicos ou privados, são menos belos, menos generosos, e participam tanto menos da amizade, a qual tem outras causas, visa a outros fins (MONTAIGNE, 1972, p. 96).

Para Montaigne, a amizade verdadeira quase nada se parece com as amizades comuns. O autor também afasta a possibilidade da amizade verdadeira na família, devido ao livre-arbítrio que julga dever existir naquele tipo de relação. Acredita na amizade verdadeira apenas entre duas pessoas. Montaigne fala do amigo, da intimidade e amor que nutriam um pelo outro:

[...] nossas almas caminharam tão completamente unidas, tomadas uma pela outra de tão ardente afeição, essa afeição que penetra e lê no fundo de nós mesmos, que não somente eu conhecia a sua como a minha, mas teria, nas questões de meu interesse pessoal, mais confiança nele do que em mim mesmo (MONTAIGNE, 1972, p. 99).

Embora Montaigne assinale os aspectos afetivos e eróticos nas relações de amizade, a tradição da qual faz parte pensava a amizade acima do amor. Para o pensador “[...] o amor é antes de mais nada um desejo violento que nos escapa [...]”

²⁴ Michel de Montaigne (1533 – 1592).

(MONTAIGNE, 1972, p. 96). Estabelecendo um comparativo entre amor e amizade, Montaigne concebe que quando o amor se apresenta com características da amizade, ele se esvai. Diferentemente da amizade, que se fortalece pelo desejo que se tem dela.

Na Modernidade, as relações pessoais passaram a ter um aspecto privado, visando à intimidade. A família ocupa então um local privilegiado para estas relações. O espaço público se esvazia. Segundo Ortega (2002, p. 106)

[...] esse processo constitui, a meu ver, e junto com outros fatores, como o surgimento da categoria de “homossexual”, a conjugalização do amor e a incorporação da sexualidade no matrimônio, os principais determinantes do declínio das práticas de amizade no século XIX.

A amizade se volta para a intimidade, para o privado e, supostamente, para o mais seguro. Não apenas no espaço da família, mas também no espaço do trabalho, das associações e das pequenas comunidades.

No final do século XIX, com o surgimento da concepção de infância como uma etapa do desenvolvimento humano, ocorre que a “[...] mistura entre adultos e crianças desaparece, o espaço público é limitado aos adultos e as crianças relegadas à esfera doméstica ou a instituições como colégios e conventos.” (ORTEGA, 2002, p. 141). Desse modo, as crianças passam a conviver, nas instituições, com outras crianças de forma obrigatória.

Nesse contexto, um autor que vai pensar a amizade de maneira significativa para esta pesquisa é Michel Foucault. A amizade aparece como questão realmente importante na fase final dos estudos de Foucault. Este último projeto do filósofo termina por ficar inacabado em virtude de sua morte. Conforme Ortega²⁵ (1999), este trabalho pretendia ser “[...] uma genealogia da amizade como subjetivação coletiva e forma de vida, isto é, a criação de um espaço intermediário, capaz de

²⁵ Francisco Ortega parte dos estudos de Michel Foucault e elabora uma “trilogia da amizade” que é fundamental para os que pesquisam sobre este tema: *Amizade e estética da existência em Foucault* (1999), *Para uma política da amizade - Ortega* (2009) e *Genealogias da amizade - Ortega* (2002).

fomentar tanto necessidades individuais quanto objetivos coletivos.” (ORTEGA, 1999, p. 24).

Para Foucault, amizade possui significações distintas daquelas que empiricamente costumamos encontrar. Para além das questões de afetividade, o autor tem outras significações para a amizade. Como nos mostra Costa (1999),

[...] sua preocupação é com a ética, com o que rompe as fronteiras das morais vigentes e leva o sujeito a se transformar, estilizando sua existência na presença do outro. A amizade seria o quadro relacional dessa constante recriação de si (COSTA, 1999, p. 11).

Pensando os alunos na escola dos anos iniciais do ensino fundamental, foco de minha pesquisa, busquei conhecer essa possibilidade de transformação de si através das relações de amizade das crianças entre elas. Para tanto, tive como desafio deslocar a noção de amizade de Foucault para as crianças, visto que as reflexões do autor se referem aos adultos.²⁶

Procurei conhecer como as crianças buscam outras formas de sociabilidade na escola, através das relações de amizade.

Francisco Ortega afirma que, para Foucault, “[...] o individuo possui a capacidade de efetuar determinadas operações sobre si para se transformar e constituir para si uma forma desejada de existência.” (ORTEGA, 1999, p. 23). Essas operações das crianças sobre elas mesmas e nas relações com outras crianças na escola foi o que pretendi observar-significar através desta pesquisa.

No livro *A hermenêutica do sujeito*, Michel Foucault (2010) trata da questão da amizade²⁷ através do estudo que propõe das concepções de cuidado de si

²⁶ Adultos homens e homossexuais. Foucault pensa a possibilidade de, através da sexualidade, viver uma nova forma de existência. “Temos que avançar em uma ascese homossexual que nos faria trabalhar sobre nós mesmos e inventar – não digo descobrir – uma maneira de ser, ainda improvável.” (FOUCAULT, 2011, p. 3). Ortega (1999) nos ajuda a compreender o pensamento de Foucault: “[...] a amizade é uma forma de existência considerada por Foucault quando pensa numa possível atualização da estética da existência, apesar de limitar sua análise quase exclusivamente à cultura homossexual, falando assim de um estilo de vida gay - o que, por outro lado, não exclui uma ampliação a outros grupos.” (ORTEGA, 1999, p. 154).

²⁷ O tema da amizade aparece mais significativamente nas últimas entrevistas dadas por Foucault como uma possibilidade de se reinventar uma estética da existência.

(*epiméleia heautoû*) e cuidado do outro²⁸, sendo que “[...] a relação com o outro aparece como uma dobra da relação consigo mesmo: cuidado de si como condição do cuidado dos outros, como um movimento de si para o outro.” (ORTEGA, 1999, p. 129).

A definição de amizade²⁹ que Foucault nos dá é: “[...] a soma de todas as coisas por meio das quais um e outro podem se dar prazer.” (FOUCAULT, 2010, p. 2). Para o autor, a amizade³⁰ é uma questão ética, e a ética da amizade apontaria para a experimentação, criando possibilidades de se inventar diferentes formas de se viver e de se relacionar com os outros. Desse modo, a amizade poderia ser algo que, conforme Francisco Ortega, se movimenta, transgride, resiste e que subverte; e como forma de uma subjetivação coletiva, a amizade “[...] constitui um sentimento inquietante e perigoso, pois possui um caráter inesperado e intenso que conduziu historicamente a seu controle e codificação.” (ORTEGA, 1999, p. 27).

As concepções de amizade apresentadas até aqui, possibilitaram-me pensar a respeito de diversos aspectos importantes surgidos durante a pesquisa de campo. Mas eu percebi que havia pontos fundamentais que eu gostaria de discutir nesta dissertação, que essas teorias não davam conta.

Nesse sentido, fui então buscar outros autores que abordassem o tema da amizade e com os quais eu me sentisse identificado. Neste caminho, encontrei o livro de Jelson Oliveira, intitulado *Para uma ética da amizade em Friedrich Nietzsche* (2011). Foi durante a leitura desta obra que ocorreu o meu *encontro* com Nietzsche³¹. Encontro este pensado no sentido dado por Francesco Alberoni (1989), relativo ao encontro com o amigo. Para o autor, “[...] o encontro é sempre imprevisível, inesperado” (ALBERONI, 1989, p. 14) e neste encontro, “[...] conheço a mim mesmo conhecendo o amigo.” (ALBERONI, 1989, p. 19).

Considero esta minha relação com Nietzsche, uma relação de amizade e, justamente, porque “os momentos em que fazemos novos amigos são aqueles em

²⁸ O cuidado do outro pode ser pensado através da amizade.

²⁹ No contexto das formas de vida homossexuais.

³⁰ Embora a reflexão foucaultiana de amizade esteja voltada para a amizade homossexual, essa concepção também permite aproximações com o contexto de outros sujeitos. No caso desta pesquisa, as crianças.

³¹ Sobre a filosofia de Nietzsche, Larossa (2005, p. 8) afirma que “[...] o que nos importa não é (só) o que Nietzsche pensou ou (apenas) o que nós podemos pensar sobre Nietzsche, mas o que com Nietzsche, contra Nietzsche ou a partir de Nietzsche possamos (ser capazes ainda de) pensar”.

que somos obrigados a mudar, a replanejar o que fazemos e o que somos.” (ALBERONI, 1989, p. 86).

Lendo a obra de Nietzsche, mais particularmente no que diz respeito à amizade, a todo momento eu estabelecia relação com minhas vivências junto às crianças na escola, embora também o filósofo trate do tema principalmente entre adultos homens.

Para Nietzsche, somente os gregos deram a devida importância ao tema da amizade. Nas palavras do autor

[...] os gregos, que sabiam tão bem o que é um amigo – de todos os povos, só eles tiveram uma discussão filosófica profunda e variada sobre a amizade; de modo que foram os primeiros e até hoje os últimos a ver o amigo como um problema digno de solução (NIETZSCHE, 2005, p. 190).

Nietzsche entende a amizade³² como “[...] ocasião de um devir, uma travessia para que alguém possa tornar-se o que é, num processo que permanece em aberto durante toda a vida [...]” (GIACÓIA JUNIOR, 2011, p. 12). É na amizade que se pode encontrar a si mesmo justamente no encontro com o outro. Para o filósofo

[...] a boa amizade nasce quando se preza bastante o outro, mais do que a si mesmo; quando também se ama o outro, mas não tanto quanto a si mesmo, e quando, para facilitação do trato, sabe-se juntar a isso uma *tintura* e penugem de intimidade, mas sabiamente guardando-se, ao mesmo tempo, da verdadeira intimidade, e evitando confundir Eu com Você (NIETZSCHE, 2008, p. 112-113).

A amizade é para Nietzsche “[...] um *interregno*, um “entre” que caracteriza todas as relações [...] a amizade não nasce no interior de um indivíduo, mas no espaço intermediário dele com o outro e com as demais coisas” (OLIVEIRA, 2011, p. 47). Desta maneira, a amizade é para o filósofo “[...] afirmação da vida enquanto

³² “De acordo com suas amizades, Nietzsche se deixa influenciar pelas concepções de seus amigos, com quem mantém debates, leituras e diálogos teóricos e artísticos, numa relação que envolve admiração, veneração e argumentação intelectual, perpetrando uma disposição que favorece a afirmação da vida” (OLIVEIRA, 2011, p. 28).

experimento, aceitação da resistência e da disputa como condição, cultivo de si e combate com o outro como premissa e alegria festiva como dom a ser compartilhado.” (OLIVEIRA, 2011, p. 68).

Aqui o pensamento de Nietzsche sobre amizade encontra e, de certa maneira, se alia à *concepção de amizade* de Foucault. Nesse sentido, também Hannah Arendt (2010, p. 64) afirma que

[...] conviver no mundo significa essencialmente ter um mundo de coisas interposto entre os que o possuem em comum [...] pois, como todo espaço-entre [*in-between*], o mundo ao mesmo tempo separa e relaciona os homens entre si.

Para Nietzsche, “[...] o que é de grande valor no homem é ele ser uma ponte e não um fim; o que se pode amar no homem é ele ser uma passagem e não um *acabamento*.” (NIETZSCHE, 2009, p. 22). O filósofo pensa a vida com um grande devir, e nesse sentido a amizade aparece como a possibilidade de, através do outro, conhecer a si mesmo.

6 DA AMIZADE DAS CRIANÇAS ENTRE ELAS NA ESCOLA

6.1 DOS ENCONTROS

Alberoni (1989) afirma que “[...] o encontro entre os amigos é sempre a descoberta da própria diferença, da própria unicidade e, portanto, da própria solidão, do próprio risco individual.” (ALBERONI, 1989, p. 78). Nesse encontro, o *diferente* passa a não ser tão diferente assim de mim, já que “o amigo, com sua diversidade, pode revelar-nos um dos nossos possíveis, e no qual nos reconhecemos” (ALBERONI, 1989, p. 19).

Este encontro com os amigos no ambiente escolar é visto pelas crianças como algo fundamental. Elas consideram a possibilidade de não se ter amigos na escola como um fator que certamente não contribuiria para tornar suas vivências mais significativas naquele espaço. Os excertos abaixo apresentam a necessidade que as crianças tem das relações de amizade durante o período que frequentam a escola:

- PESQUISADOR: *Dá para ficar na escola sem ter amigos, só estudando?*
- HENRIQUE (11 anos): *Não.*
- PESQUISADOR: *Por que não dá para ficar sem amigos na escola?*
- HENRIQUE: *Porque é chato! Daí não tem ninguém pra brincar.*
- D’ALESSANDRO (8 anos): *Daí não tem ninguém pra jogar bola. Daí tu fala assim: “Quer brincar comigo?” e ele diz: “Não, eu quero brincar com outra pessoa”.*
- PESQUISADOR: *Então você fica chateado?*
- D’ALESSANDRO: *É.*
- HENRIQUE: *É ruim não ter amigos porque não dá pra jogar bola.*

(Diário de Campo, trigésimo quarto dia, 09 de dezembro de 2011).

- PESQUISADOR: *Você acha que dá para ficar na escola estudando sem ter nenhum amigo?*
- CRISTINA (8 anos): *Acho que não.*
- PESQUISADOR: *E como você acha que deve ser para uma criança que não tem nenhum amigo na escola?*
- CRISTINA: *Vou achar meio chato.*
- PESQUISADOR: *Por que?*
- CRISTINA: *Porque daí tu vai te sentir “sólido”, só tu na aula com a professora.*

(Diário de Campo, trigésimo quarto dia, 09 de dezembro de 2011).

- PESQUISADOR: *Você acha legal ter amigos na escola?*
- LETÍCIA (9 anos): *Acho.*
- PESQUISADOR: *Se você não tivesse amigas no colégio, como você acha que seria?*
- LETÍCIA: *la ser chato.*
- PESQUISADOR: *Por que?*
- LETÍCIA: *Ai, não sei (pausa) acho que não ia ter ninguém pra conversar. la ficar sentado só olhando.*

(Diário de Campo, trigésimo quarto dia, 09 de dezembro de 2011).

- PESQUISADOR: *Você acha que dá para ficar na escola estudando sem ter nenhum amigo?*
- CARLOS (8 anos): *Não.*
- PESQUISADOR: *Por que não dá?*
- CARLOS: *Porque daí é chato, não tem ninguém pra fazer nada. Daí tem que brincar sozinho.*

(Diário de Campo, trigésimo quarto dia, 09 de dezembro de 2011).

- PESQUISADOR: *Você acha que é legal ter amigos no colégio?*
- ALEC (8 anos): *É, é legal.*
- PESQUISADOR: *E se alguém não tem amigos no colégio, como é que você acha que é?*
- ALEC: *Deve ser chato.*
- PESQUISADOR: *Por que?*
- ALEC: *Porque daí ninguém convive contigo.*

(Diário de Campo, trigésimo quarto dia, 09 de dezembro de 2011).

Não se ter com quem brincar, conversar e compartilhar as diversas experiências que se vive na escola é considerado “muito chato” pelas crianças. A formação escolar é um momento da vida das crianças no qual a presença do amigo torna as vivências menos difíceis, porque menos solitárias, ainda que conflituosas, justamente pelos percalços da aproximação-afastamento, da aceitação-acolhimento e do repúdio-exclusão, que a busca pelas relações de amizade produz.

As crianças possuem a necessidade de serem aceitas, acolhidas e queridas pelas demais crianças, pois é bastante difícil para elas lidarem com a não aceitação e o isolamento quando querem ser amigas de um colega e não conseguem. Por vezes, estas situações acabam gerando conflitos entre as crianças, como será problematizado mais adiante.

O encontro com o amigo possibilita, através do Outro, conhecer a si mesmo. Assim, “[...] o encontro é percorrer um trecho da estrada juntos no sentido da própria identidade, no sentido da descoberta daquilo que, para cada um, é a coisa mais importante.” (ALBERONI, 1989, p. 15).

Na escola, podemos pensar cada dia como um reencontro, no qual os amigos podem renovar sua amizade. Cada encontro acaba por trazer consigo sempre uma novidade, pois nem sempre será bem-sucedido; podendo tanto intensificar os laços afetivos, como provocar momentos de ruptura. O encontro abre também a possibilidade de se fazer novos amigos. De qualquer maneira, é através desses encontros diários que as relações de amizade das crianças entre elas na escola vão se produzindo.

Tendo percebido a relevância das relações de amizade para as crianças na escola, conversei com elas no intuito de compreender de que maneiras elas se tornam amigas umas das outras:

PESQUISADOR: *Como é que a gente faz amigos? Por exemplo, você chega à turma e não conhece nenhum dos colegas, como é que você vai se tornando amiga das pessoas, como acontece?*

CRISTINA (8 anos): *Basicamente eu só digo "oi" e elas me dizem "oi" e eu pergunto se quer ser meu amigo. Se elas disserem sim, eu já sou amiga. E se disserem não, eu também não sou inimiga.*

PESQUISADOR: *Se você me perguntar: "Fabio, quer ser meu amigo?" e eu disser: "Sim", então eu já sou seu amigo?*

CRISTINA: *Sim.*

PESQUISADOR: *Como é que você começa a perceber que uma colega está se tornando mais sua amiga, que você gosta mais dela?*

CRISTINA: *Pelo jeito que ela me trata.*

(Diário de Campo, trigésimo quarto dia, 09 de dezembro de 2011).

PESQUISADOR: *Quando você chega ao primeiro dia de aula, como é que você vai se tornando amigo das pessoas?*

CARLOS (8 anos): *Tipo, eu chamo elas pra brincar e daí, daqui há pouco eu vou chamar pra jogar bola comigo. Aí ele pode falar: "Sim". Aí (eu digo): "Vamo ser amigo?" Aí ele fala: "Sim".*

PESQUISADOR: *Então você pergunta se quer brincar e já vai se tornando amigo?*

CARLOS: *É.*

PESQUISADOR: *E o que é que amigos fazem no colégio?*

CARLOS: *Brinca. Estuda. Joga bola.*

(Diário de Campo, trigésimo quarto dia, 09 de dezembro de 2011).

- PESQUISADOR: *Quando você começa a estudar em uma escola nova e não conhece ninguém, como é que você faz pra fazer novos amigos? Como foi que aconteceu contigo aqui nesta escola?*
- HENRIQUE (11 anos): *Não sei.*
- PESQUISADOR: *Você chegou aqui no primeiro dia e não conhecia ninguém?*
- HENRIQUE: *O primeiro que eu conheci foi só o Alec.*
- D'ALESSANDRO (8 anos): *E daí tu pedia pra ele brincar?*
- PESQUISADOR: *Você já conhecia o Alec antes?*
- HENRIQUE: *Não.*
- PESQUISADOR: *Então como é que você acabou se tornando amigo dele? Isso é o que eu gostaria de saber.*
- HENRIQUE: *Ele pediu os lápis emprestados pra mim, daí eu emprestei. Daí ele só me pedia emprestado. Daí eu peguei e emprestei pra ele. Daí depois, no pátio, ele queria jogar comigo. Daí a gente jogou bola, e daí ele convidou um monte de pessoas.*
- D'ALESSANDRO: *E também, não sabia que ele jogasse bem, pensei que ele não jogasse. Daí eu ia driblar ele e agora ele tá driblando.*
- PESQUISADOR: *Foi assim que você se tornou amigo dele, por causa do futebol?*
- D'ALESSANDRO: *É, porque ele só convidava ele e o Marcos pro time dele, às vezes o Júlio.*
- PESQUISADOR: *Entendi. Era isso que eu ia perguntar. Quando a gente está na escola, como é que a gente se torna amigo da pessoa? Como é que vocês sabem que vocês são amigos de alguém?*
- D'ALESSANDRO: *Quando eu entrei nesse colégio aqui, eu comecei a ficar com vergonha de falar e de estudar.*
- HENRIQUE: *Eu não.*
- D'ALESSANDRO: *Daí começava a falar comigo e eu falei também.*
- HENRIQUE: *Ficou com vergonha (risos).*

(Diário de Campo, trigésimo quarto dia, 09 de dezembro de 2011).

PESQUISADOR: *Como aconteceu quando você chegou aqui na escola no primeiro dia de aula? Você já conhecia alguém?*

LETÍCIA (9 anos): *No primeiro dia só veio eu, a Natália, o Leandro, o Gabriel e o D'Alessandro.*

PESQUISADOR: *E como foi que você começou a conversar com eles?*

LETÍCIA: *Eu sentei do lado da Natália e daí ela ficou conversando comigo. Daí veio (em outro dia) a Cristina e a Ana.*

PESQUISADOR: *E como é que a gente se torna amigo de alguém?*

LETÍCIA: *Assim: senta uma do lado da outra, daí a gente fica conversando, conversando até que a gente começa a ser amiga. Quando a Cristina veio, a gente ficou amiga, sentava uma do lado da outra. Depois veio a Ana, daí a gente brincava no recreio. E depois veio a Samanta, no comecinho ela não era minha amiga, daí depois ela ficou minha amiga.*

PESQUISADOR: *Por que ela não era sua amiga no início?*

LETÍCIA: *Porque antes eu só conhecia a Ana e a Natália, daí ela não era minha amiga.*

PESQUISADOR: *Como é que você sabia que ela não era sua amiga?*

LETÍCIA: *Porque eu falava com ela e ela: "Não eu não sou tua amiga". Depois, como ela brigou com a Ana, com a Cristina e com a Natália, daí ela começou a ser minha amiga.*

PESQUISADOR: *Então a gente percebe que alguém é nosso amigo quando estamos juntos, conversando?*

LETÍCIA: *Também, quando a Miranda chegou, no primeiro dia, ela conversou comigo. Eu puxei papo e ela conversou comigo, e no outro dia ela começou a ser minha amiga. Do nada.*

(Diário de Campo, trigésimo quarto dia, 09 de dezembro de 2011).

PESQUISADOR: *E como é que a gente sabe quando alguém já se tornou amigo da gente?*

MIRANDA (8 anos): *Porque ela é legal. A gente fica conversando e se torna amizade.*

(Diário de Campo, trigésimo terceiro dia, 07 de dezembro de 2011).

- PESQUISADOR: *Como é que a gente sabe que alguém se tornou amigo da gente?*
- SAMANTA (8 anos): *Eu acho que pelo carinho, por emprestar uma coisa. Se não for amiga aí: “Ai, não quero te emprestar”.*
- PESQUISADOR: *E quando você chega a uma escola nova, como é que você faz...*
- SAMANTA: *Pra ser amiga?*
- PESQUISADOR: *É.*
- SAMANTA: *Isso é fácil. Eu só digo: “Ah, tua blusa é bonita”. Ou eu digo: “Oi, eu sou a Samanta”. E começo a falar.*

(Diário de Campo, trigésimo quarto dia, 09 de dezembro de 2011).

- PESQUISADOR: *Como foi quando você entrou nessa turma do segundo ano? Como foi no início?*
- ALEC (8 anos): *No começo eu comecei a fazer piadinhas e aí todo mundo ficou meu amigo.*
- PESQUISADOR: *Mas você fazia piadas de propósito?*
- ALEC: *Hurrrum.*
- PESQUISADOR: *E os colegas gostavam?*
- ALEC: *Hurrrum. Daí eles iam ser meus amigos depressa. Viu como eu sou inteligente!*
- PESQUISADOR: *É uma boa estratégia. E me fala como é que a gente sabe que alguém é amigo da gente? Como é que você sente que a pessoa é sua amiga mesmo?*
- ALEC: *Porque eu pergunto: “Tu quer ser meu amigo?” Daí ele diz: “Sim!” Como eu fiz com o Carlos, ele é o meu melhor amigo.*

(Diário de Campo, trigésimo quarto dia, 09 de dezembro de 2011).

Para Alberoni (1989, p. 13), “[...] a amizade começa como um ato descontínuo, um salto. Há um momento em que experimentamos um forte impulso de simpatia, um interesse, sentimos uma afinidade com uma pessoa [...]”. Para os adultos, este momento inicial no qual conhecemos alguém, muitas vezes é cheio de estratégias no sentido de não se mostrar totalmente, observar para tentar descobrir algo do outro, ou seja, uma situação que muitas pessoas consideram bastante complexa.

Já as crianças desta pesquisa demonstraram resolver este momento de maneira bem mais simples, perguntando: “*Tu quer ser meu amigo?*” Claro que este

é um momento primeiro, logo seguido de conversas e brincadeiras. Mais tarde, porém, as crianças vão buscar estratégias para saber se aquela relação de amizade iniciada irá ter continuidade ou não, e por quais caminhos seguirá.

Estes movimentos de constituição das amizades das crianças entre elas na escola se caracterizam principalmente pela experimentação e transitoriedade, no sentido que elas se aproximam umas das outras por motivos diversos, seja por afinidade, por interesse ou mesmo para não ficarem sozinhas.

Uma das estratégias que as meninas da turma possuem para não ficarem sozinhas é fazer parte do “Clube da Aninha”. Este grupo foi criado pela Ana inspirado no *Clube da Luluzinha*³³. O excerto abaixo ilustra a situação na qual as meninas me falaram sobre o Clube pela primeira vez:

A Ana, Miranda, Letícia, Samanta e Natália vieram até a mesa onde eu estava e ficaram pintando um desenho e conversando comigo. Elas me falaram sobre o “Clube da Aninha” que a Ana criou (inspirado no clube da Luluzinha). Contaram-me que para terem privacidade, elas escondem-se no banheiro, correm para longe dos outros, expulsam as pessoas de perto delas. Falaram também que elas fazem planos para os meninos. Por exemplo, quando uma menina quer conversar com um menino e ele não quer, elas inventam uma mentira para que ele vá até elas. Exemplo: a Letícia contou que uma vez disse para o Bruno que a Ana tinha morrido só para ele ir até ela. Do Clube não participam todas as meninas da turma, é um grupo selecionado. Fazem parte a Ana, Miranda, Letícia, Samanta e Natália. A Ana me contou que, em certa ocasião, a Letícia ficou brava com ela e contou os segredos delas para outras crianças. A Ana disse que tem que se ter confiança na amiga e que ela não pode contar os segredos. Sobre os planos, elas disseram que quando alguém faz algo que elas não gostam, elas criam um plano para prejudicar a outra pessoa, como mentir/fingir, dizer para a professora que as outras crianças fizeram algo que elas não fizeram realmente com o intuito de prejudicá-las. As meninas conversam segredos sobre os meninos, de quem cada uma gosta principalmente.

(Diário de Campo, décimo sétimo dia, 25 de outubro de 2011).

Participar do “Clube da Aninha” pressupõe seguir o gerenciamento que a Ana impõe. Algumas meninas o fazem na perspectiva de continuar a amizade com a

³³ Personagem criado por Marjorie Henderson Buell em 1935. Originalmente as histórias foram publicadas em tiras de jornal, mais tarde passaram a ter o formato de revista, sendo feitas pela dupla John Stanley e Irving Trupp.

Ana. Outras, como a Luiza e a Pamela, não são convidadas a participar. A Samanta entra e sai do grupo por vontade própria, quando é do interesse dela. Já a Cristina, prefere utilizar o tempo do recreio para jogar futebol com os meninos ao invés de participar dos movimentos do Clube.

As atividades do Clube da Aninha ocorrem, principalmente, durante os vinte minutos de recreio. Dentro da sala de aula, muito da convivência e da produção das relações de amizade entre as crianças da turma ocorre através do “empréstimo de materiais” como, por exemplo, lápis de cor, borracha, apontador, tesoura e cola. Esta é uma prática cotidiana e aceita pela professora. As crianças podem, por esta estratégia, ir até às classes dos colegas e conversar sobre o trabalho que está sendo feito ou qualquer outro assunto. Elas também observam e comentam sobre como cada uma está realizando a atividade. A professora somente intervém quando do excesso de barulho ou na demora de algum aluno em finalizar a tarefa.

Durante as atividades, e principalmente quando das atividades artísticas, as crianças tendem a “pedir material emprestado” justamente para as outras crianças com as quais possuem afinidade. Porque além do material, elas podem trocar informações, conversar, ver o que o colega está fazendo e dizer o que está fazendo também. Muitas das combinações acerca das brincadeiras (seja dentro da sala quando permitida pela professora ou no recreio) são feitas nestes instantes. Os momentos de “apontar o lápis” no cesto localizado entre o quadro e a porta de entrada, muitas vezes, também permitem a mesma possibilidade de trocas com as colegas. Esses momentos, caso não ocorram exageros como conversas e risos em tom elevado ou agrupamento de vários alunos, são permitidos pela professora.

(Diário de Campo, décimo primeiro dia, 10 de outubro de 2011).

A procura dos colegas para o “empréstimo de materiais” pode ocorrer também pelo fato de que, nesta turma, a escolha dos lugares onde cada criança senta na sala de aula é feita exclusivamente pela professora. Nesse sentido, é compreensível o pretexto e o movimento das crianças, durante os momentos em que estão realizando uma atividade proposta pela professora, de irem ao encontro dos colegas com os quais gostariam de conversar.

Na maior parte das vezes, a escolha do colega para pedir o material escolar emprestado não é aleatória. O colega que é mais próximo afetivamente, ou aquele

com quem se quer conversar, é que acaba por ser o escolhido, independente do lugar onde ele está sentado, mais próximo ou mais distante.

Se dois alunos se juntam na classe de um terceiro aluno para “pedir material emprestado”, esse fato, por si só, já instiga a curiosidade das demais crianças para que se levantem e dirijam-se para a classe do colega também, para ver qual o assunto que está sendo tratado.

(Diário de Campo, décimo segundo dia, 14 de outubro de 2011).

Foi desta maneira que signifiquei os signos produzidos pelas crianças relativos a estas trocas quando do “empréstimo de materiais”. Mas meu intuito era saber como as crianças significavam estes signos. Então, quando conversei com a Letícia, questionei-a a respeito deste assunto:

PESQUISADOR: *Se você quer contar um segredo para uma menina e não quer que as outras fiquem sabendo, como é que você faz?*

LETÍCIA (9 anos): *Eu anoto num papelzinho e coloco dentro da mochila dela.*

PESQUISADOR: *E como é que você faz para contar as coisas durante a aula?*

LETÍCIA: *Eu escrevo num papel, faço uma bolinha e atiro.*

PESQUISADOR: *Quando vocês pedem material emprestado, vocês também aproveitam para conversar?*

LETÍCIA: *É, que nem a Natália. Ela é tão amiga da Samanta que ela levanta só pra conversar, ela nem pede nada emprestado.*

(Diário de Campo, trigésimo quarto dia, 09 de dezembro de 2011).

Nos momentos de sala de aula, mesmo os alunos que não costumavam ficar juntos durante o recreio, tendiam a se relacionar uns com os outros de maneira significativa, auxiliando na realização de uma atividade, explicando, dando sugestões ou fazendo parte da tarefa.

Corsaro (2011, p. 205) afirma que “[...] o tamanho do grupo é importante, porque quanto maior o grupo, maiores são as oportunidades que as crianças tem de [...] buscar afiliação com outras [...]”. Nesta turma, talvez esta relação afetiva que as

crianças demonstram durante as aulas, possa estar relacionada com o fato de pertencerem a um grupo pequeno de alunos – dezoito crianças –, o que torna a convivência mais próxima.

Penso, concordando com Corsaro, que quanto maior o número de alunos em uma mesma turma, maiores são as possibilidades de se estabelecerem pequenos grupos de crianças unidas entre si e separadas das demais. Por exemplo, quando eu lecionava em turmas com quarenta alunos, era mais visível os arranjos das crianças em pequenos grupos de três ou quatro alunos. Estes grupos, muitas vezes, acabavam não produzindo relações afetivas mais próximas entre si, ou seja, entre esses pequenos grupos.

Para a produção das relações de amizade entre as crianças da turma, é muito importante a prática desta professora de disponibilizar, na sala de aula, alguns minutos – após o término das atividades e antes do momento do lanche – para que as crianças possam brincar, pois desta forma elas podem interagir com alguns colegas com os quais, durante o recreio, não costumam estar juntos.

Por exemplo, as meninas com os meninos, já que os meninos quase sempre utilizam os vinte minutos do recreio para jogar futebol, enquanto as meninas costumam ficar conversando, dançando, pulando corda e brincando de bonecas entre elas apenas.

Nesse sentido, as crianças, depois de terem conhecido outras crianças a partir dos arranjos de vizinhança propostos pela professora, ao indicar o lugar em que cada uma vai sentar na sala de aula, podem também organizar diferentes agrupamentos, escolhendo livremente seus pares, seja nas situações de “empréstimo de material”, nos momentos de realização de tarefas propostas pela professora na sala, seja nos momentos de brincadeira em sala de aula.

Quando eu conversei com as crianças sobre se havia diferenças em ser amigo de meninos e de meninas, a maioria disse que não, como exemplificam os excertos abaixo:

PESQUISADOR: *Você é amigo das meninas também? Tem diferença em ser amigo dos meninos e ser amigo das meninas?*

CARLOS (8 anos): *Não.*

PESQUISADOR: *Você já contou algum segredo seu para alguma menina?*

CARLOS: *Já.*

PESQUISADOR: *E a menina não contou para outra colega?*

CARLOS: *Não.*

(Diário de Campo, trigésimo quarto dia, 09 de dezembro de 2011).

PESQUISADOR: *Você acha que existe diferença entre ser amiga dos meninos e ser amiga das meninas?*

ANA (8 anos): *Tanto faz. Eu tenho o meu amigão Júlio e é menino. Todo mundo acha que eu gosto dele, mas eu não gosto dele, eu gosto dele como amigo. Tem várias gurias de amigas, mas eu tenho poucos gurus de amigo.*

(Diário de Campo, trigésimo terceiro dia, 07 de dezembro de 2011).

PESQUISADOR: *Eu percebi que você não gosta muito de futebol, que prefere brincar de outras coisas.*

BRUNO (7 anos): *Eu gosto de vôlei, tênis e raquete.*

PESQUISADOR: *Você brinca bastante com as meninas também, como na corda.*

BRUNO: *Hurrrum, eu gosto de pular corda.*

PESQUISADOR: *Para você, existe diferença entre brincar com os meninos e brincar com as meninas?*

BRUNO: *Não. Acho que é a mesma coisa.*

PESQUISADOR: *E as meninas deixam você brincar junto com elas normalmente?*

BRUNO: *Sim.*

(Diário de Campo, trigésimo quinto dia, 12 de dezembro de 2011).

PESQUISADOR: *Tem diferença entre ser amiga dos meninos e ser amiga das meninas?*

SAMANTA (8 anos): *Não. É igual.*

(Diário de Campo, trigésimo quarto dia, 09 de dezembro de 2011).

- PESQUISADOR: *Você é amigo das meninas também?*
- D’ALESSANDRO (8 anos): *Mais ou menos. A Cristina é uma das que é minha amiga porque ela sempre joga bola com a gente.*

(Diário de Campo, trigésimo quarto dia, 09 de dezembro de 2011).

Eu percebi que embora as relações de amizade entre os meninos e entre as meninas pareçam se estabelecer de maneiras distintas, os funcionamentos destas relações guardam traços de similaridades.

Durante o recreio, os meninos jogam futebol quase que diariamente, enquanto as meninas preferem trilhar corda, conversar e brincar de bonecas. Assim, primeiramente foi mais visível perceber os funcionamentos das relações de amizade das meninas entre elas do que entre os meninos. Porém, mais tarde, ficou claro que o jogo de futebol entre os meninos durante o recreio, é bem mais complexo do que parece ser em um primeiro momento. Apresento esta problematização no item 6.3 intitulado *Dos conflitos*.

6.2 DO PÚBLICO E DA CIRCUNSCRIÇÃO DO ÍNTIMO

Para muitas crianças “[...] a concepção inicial de “amigo” é, em princípio, um título dado a outras crianças conhecidas, que foram assim designadas pelos pais.” (CORSARO, 2011, p. 133). Isso ocorre principalmente em relação às crianças pequenas. As crianças maiores tendem, por elas mesmas, selecionarem seus amigos dentre as outras crianças com as quais elas convivem.

Atualmente, muitas famílias tem filhos únicos e muitas famílias também estão em uma condição de isolamento em relação a uma grande família, como aos primos, por exemplo. Vivemos em um momento de retração das relações. Assim, a escola, onde o ingresso da criança acontece cada vez mais cedo, acaba se apresentando como possibilidade de estabelecimento de uma relação com uma alteridade

colocada num patamar horizontal. Para muitas crianças, é na escola que ocorre a experiência do Outro, como exemplifica o excerto que se segue:

- PESQUISADOR: Você (Miranda) vê diferença entre os amigos aqui da escola e os amigos de fora da escola?*
- MIRANDA (8 anos): Não, eu não tenho amigos fora do colégio.*
- PESQUISADOR: Você não convive muito com... (a Miranda interrompe minha fala).*
- MIRANDA: Eu fico trancada lá dentro.*
- ANA (8 anos): Fica trancada dentro de casa, coitadinha (risos).*

(Diário de Campo, trigésimo terceiro dia, 07 de dezembro de 2011).

Vivemos em uma época onde a vida pública perdeu espaço para a privacidade. Nesse sentido, e pensando nas crianças, cada vez mais elas tendem a estar afastadas do espaço público da rua, onde há tempos atrás se estabeleciam as primeiras relações das crianças com outras crianças sem relação de parentesco.

Trago aqui a reflexão de Hannah Arendt (2010, p. 61) sobre a esfera pública:

[...] o termo “público” [...] significa, em primeiro lugar, que tudo o que aparece em público pode ser visto e ouvido por todos e tem a maior divulgação possível. Para nós, a aparência – aquilo que é visto e ouvido pelos outros e por nós mesmos – constitui a realidade. Em comparação com a realidade que decorre do ser visto e ouvido, mesmo as maiores forças da vida íntima – as paixões do coração, os pensamentos do espírito, os deleites dos sentidos – levam uma espécie de existência incerta e obscura, a não ser que, e até que, sejam transformadas, desprivatizadas e desindividualizadas, por assim dizer, de modo que assumam um aspecto adequado à aparição pública.

É na relação com o Outro que o sentimento de realidade vai se constituindo para o sujeito, visto que “[...] a presença de outros que veem o que vemos e que ouvem o que ouvimos garante-nos a realidade do mundo e de nós mesmo [...]” (ARENDR, 2010, p. 61). Assim, “[...] o termo “público” significa o próprio mundo, na medida em que é comum a todos nós e diferente do lugar que privadamente possuímos nele.” (ARENDR, 2010, p. 64).

Essa experiência do Outro ocorre no espaço da relação de amizade. Talvez o amigo seja alguém que justamente concentre essa possibilidade, pois ele não é Eu, ele é Outro, mas ele é suficientemente semelhante para que Eu possa reconhecê-lo. O amigo não é tão diferente assim que eu nem o reconheço, ele guarda um ponto que permite a identificação, mas ele está num lugar de não Eu. Para Francesco Alberoni (1989, p. 78), “[...] a relação com o amigo indica a possibilidade e os limites da pessoa. A amizade é identificação e diferenciação”.

No livro *O mal-estar na cultura*, Sigmund Freud, ao pensar a questão da cultura, destaca como traço importante o modo como são regulamentadas as relações dos seres humanos entre si. A questão da amizade aparece aqui como algo relevante, pois segundo o autor

[...] o amor genital leva à formação de novas famílias, o de meta inibida, a “amizades” que se tornam culturalmente importantes porque escapam a algumas limitações do amor genital – por exemplo, à sua exclusividade (FREUD, 2010, p. 110).

Para a psicanálise, quando da estruturação do sujeito, é preciso que se circunscreva um não Eu para que, num tempo segundo em relação a essa operação, possa se destacar algo do Eu. Desta forma, em termos psíquicos, o não Eu é anterior à condição de constituição do Eu.

Ao ingressar no espaço da escola, que é um espaço público tutelado, é justamente ali que algo da circunscrição do íntimo vai se produzir. Nesse sentido, é importante pensar como é que a amizade vai operando para construir essa fronteira entre o espaço público e a intimidade entre as crianças.

Nesse sentido, a escola é um espaço que é, ao mesmo tempo, o espaço do Outro e o espaço do mesmo, podendo permitir assim a configuração tanto do público, quanto do íntimo.

No ambiente escolar, a tensão entre o público e o privado se faz presente em diversos momentos nas vivências das crianças na escola. O excerto que se segue, exemplifica uma das tantas situações de tensão entre a vontade de se compartilhar algo com poucos e as barreiras encontradas para tanto:

As meninas estavam brincando com a corda e os meninos jogando futebol. O Henrique e o Eduardo estavam conversando, então o Eduardo foi até à Samanta e cochichou algo com ela e depois voltou para perto do Henrique. A Samanta quis contar o que ouviu do Eduardo para a Ana e para a Natália apenas, mas as demais meninas estavam próximas. Então elas saíram correndo para ficarem sozinhas, mas as outras garotas foram atrás delas, principalmente a Letícia. Então as três correram novamente, agora em direção ao banheiro e a Letícia foi atrás, mas neste instante a Letícia já estava brava e “fazendo birra” porque ela não podia participar do segredo. A Letícia então desistiu de correr atrás e ficou chorando. Então as meninas procuraram a Letícia para acalmá-la.

(Diário de Campo, nono dia, 05 de outubro de 2011).

Quando respeitamos a privacidade de alguém, isso quer dizer que “[...] garantimos à pessoa o espaço para estar só e sem ser perturbada ou para estar com aqueles com quem partilhamos a esfera da privacidade.” (MANEN; LEVERING, 1996, p. 97). Na escola, a dificuldade em se ter privacidade não ocorre somente pela estrutura e funcionamentos da mesma, as próprias crianças podem não permitir que as demais fiquem sozinhas, propositalmente ou não.

Por um lado, é visto que há outras crianças – também adultos – em quase todos os espaços da escola, por isso se observa, inúmeras vezes, duplas ou grupinhos de meninos e meninas juntos, em algum cantinho do pátio, buscando estar a sós. Mas também ocorre, por outro lado, situações nas quais as próprias crianças vão atrás das outras, não permitindo momentos de privacidade.

Certa vez observei a seguinte situação ocorrida no espaço da sala de aula:

A Ana pediu, em voz alta, um lápis emprestado sem indicar um nome (para a turma em geral) e a Letícia, que estava conversando com a Cristina, se apressou em atender ao pedido. Logo depois, a Ana mandou a Letícia sair de perto da classe dela porque a Ana estava cantando algumas músicas das torcidas de futebol com o Carlos. A Letícia então deu a volta na sala e fingiu estar pegando um material emprestado com Natália (que estava sentada próxima à Ana) para poder ouvir a conversa sem que a Ana percebesse.

(Diário de Campo, quinto dia, 13 de setembro de 2011).

Na fase das entrevistas, quando conversei com as crianças sobre como elas faziam para ter privacidade na escola, elas me disseram:

- PESQUISADOR: *Se vocês querem conversar um assunto só de vocês, que não é para ninguém mais ouvir, como é que vocês fazem?*
- HENRIQUE (11 anos): *Sabe aquela escadinha lá (apontando para o ginásio)? A gente fica lá conversando. E daí: "Não entra aqui se não tu vai ver!". Daí a gente fica lá conversando.*
- PESQUISADOR: *E como é que você (D'Alessandro) faz?*
- D'ALESSANDRO (8 anos): *Eu conto no ouvido, e se alguém passar daí eu paro.*
- PESQUISADOR: *E há algum lugar específico pra ir?*
- D'ALESSANDRO: *A escadinha e a árvore.*
- HENRIQUE: *Ou se não, aqui no canto (ao lado da secretaria).*

(Diário de Campo, trigésimo quarto dia, 09 de dezembro de 2011).

- PESQUISADOR: *Como você faz quando você quer contar algo para algum amigo e você não quer que os outros escutem?*
- CRISTINA (8 anos): *Eu vou aqui nessa área que não tem ninguém (ao lado da secretaria) e conto pra ela.*
- PESQUISADOR: *E se você conta um segredo para seu amigo e depois ele conta o segredo para os outros, o que você faz?*
- CRISTINA: *Daí eu conto o segredo dela também.*
- PESQUISADOR: *E se você não souber um segredo dela, se for só apenas o seu?*
- CRISTINA: *Bom, daí eu invento.*
- PESQUISADOR: *Amigo pode contar segredos do outro amigo?*
- CRISTINA: *Não. É feio.*

(Diário de Campo, trigésimo quarto dia, 09 de dezembro de 2011).

- PESQUISADOR: *Quando você quer conversar só com o amigo, quando você não quer que os outros escutem, como é que você faz?*
- CARLOS (8 anos): *Se esconde.*
- PESQUISADOR: *Onde? Onde é o melhor lugar para se esconder para poder conversar no pátio? Aonde você vai normalmente quando você quer conversar com alguém?*
- CARLOS: *Eu vou ali (apontando para o espaço ao lado da secretaria).*
- PESQUISADOR: *E tem outro lugar onde é possível conversar também?*
- CARLOS: *Hurum. Alí onde tem o areião, só que em cima daquela escada (ao lado do ginásio).*

(Diário de Campo, trigésimo quarto dia, 09 de dezembro de 2011).

Estes três excertos demonstram a busca que as crianças fazem por espaços, dentro da escola, que lhes proporcionem um pouco de privacidade para que possam conversar e contar segredos apenas para alguns amigos. Os muitos alunos que compartilham os mesmos espaços dentro da escola tornam a tarefa mais difícil.

Para tanto, as crianças utilizam como estratégia, lançar mão de locais onde não serão rapidamente visualizadas, como no espaço ao lado da secretaria que dá acesso à pracinha, ou dentro do banheiro, onde as portas dos *boxes* servem como barreiras que impedem a entrada de outros alunos.

- PESQUISADOR: *Como é que você consegue contar um segredo só para uma amiga, aqui na escola?*
- ANA (8 anos): *A gente vai prum lugar tipo o banheiro, entra numa “coisinha” (referindo-se ao box) e fala.*

(Diário de Campo, trigésimo terceiro dia, 07 de dezembro de 2011).

PESQUISADOR: *E como é que você faz aqui na escola, para contar um segredo só para uma pessoa, para que os outros não fiquem sabendo?*

ALEC (8 anos): *Eu vou prum canto e falo.*

PESQUISADOR: *Que canto?*

ALEC: *Tipo, eu vou (pausa) sabe ali (apontando para o local próximo ao refeitório) onde tem o botijão dentro? Eu vou ali no cantinho e falo.*

PESQUISADOR: *E em que outro lugar do colégio dá para falar um segredo?*

ALEC: *Tipo, quando a gente tá jogando na hora do recreio, ou a gente fala no banheiro.*

(Diário de Campo, trigésimo quarto dia, 09 de dezembro de 2011).

PESQUISADOR: *Como você faz para conversar só com um amigo e para que os outros colegas não fiquem sabendo?*

BRUNO (7 anos): *Bom, eu vou lá no banheiro, porque lá no banheiro quase ninguém vem. E aí eu falo pra ele.*

(Diário de Campo, trigésimo quinto dia, 12 de dezembro de 2011).

PESQUISADOR: *Quando você quer falar apenas com um colega e não quer que os outros saibam, como é que você faz?*

SAMANTA (8 anos): *No banheiro, ou num lugar onde tem ninguém.*

PESQUISADOR: *Por exemplo?*

SAMANTA: *Sabe aqui (apontando para o refeitório)?*

PESQUISADOR: *Sim.*

SAMANTA: *Naquele muro ali a gente fala, ou dentro do refeitório.*

PESQUISADOR: *E é difícil ficar sozinha para conversar?*

SAMANTA: *Sim, como a Letícia, um dia eu disse pra Ana: "Sem ser mau, mas a Letícia tem bochecha de buldogue velho, tipo o Kiko". Não foi por briga, eu só fui falar. Só que ela (Letícia) ficou bem no cantinho ouvindo e daí ela contou pra sora.*

(Diário de Campo, trigésimo quarto dia, 09 de dezembro de 2011).

A busca por estes momentos de privacidade ocorrem com maior ou menor intensidade dependendo da singularidade de cada criança. Algumas estão mais interessadas em participar destes movimentos do que outras. Mas penso que todas as crianças na escola “[...] querem porque precisam [...].” (JUNQUEIRA FILHO, 2005, p.11) destas situações de privacidade, em que podem compartilhar segredos e assim, construir algo de íntimo pela relação de amizade.

E pensando o segredo compartilhado, reflito sobre o quanto a relação de amizade pode implicar, em alguma medida, na construção da noção da experiência da intimidade, pois o sujeito pode elaborar certa noção do íntimo, naquele espaço no qual o Outro fica de fora. Assim, a relação com o amigo pode ser um campo de ensaio, de construção desse íntimo, o íntimo como algo que eu compartilho com alguém.

Pelo segredo, “[...] exploramos constantemente fronteiras interpessoais, determinamos esferas de intimidade e definimos a natureza das nossas relações com os outros.” (MANEN; LEVERING, 1996, p. 91). Também, “[...] quando os segredos são partilhados, revelados e confiados entre parceiros, então a relação interpessoal tende a tornar-se ainda mais íntima, mais chegada, mais partilhada” (MANEN; LEVERING, 1996, p. 26).

A existência de um segredo acaba sempre por modificar, em alguma medida, a relação de amizade. Quando compartilhamos algo com alguém ou algo nos é confidenciado, nossa relação com esta pessoa se torna mais próxima. Aprendemos um pouco mais do Outro e também de nós mesmos.

A própria experiência do segredo abre possibilidades para a formação do nosso ser pessoal ou identidade: de experimentar outros mundos, de encontrar significados até aqui inexplorados, de chegar à consciência interior e ao autoconhecimento, e de desenvolver relações interpessoais relacionais de intimidade e modo indirecto que estão facilitadas pela guarda e partilha de segredos com outros (MANEN; LEVERING, 1996, p. 109-110).

Em muitas situações, não é tanto o “conteúdo” do segredo que importa, mas antes, a maneira como este “conteúdo” é compartilhado com alguns e escondido de outros. Assim, ao invés de buscarem um local onde não seriam avistadas quando

das trocas de confidências, as crianças procuram justamente fazer-se notar, no intuito de reforçar a ideia de que estão mais próximas afetivamente de alguns colegas, em detrimento de outros.

Nesse sentido, as crianças significam os signos produzidos pelas demais quando dos movimentos da partilha do segredo – e por isso, ficam interessadas e procuram também fazer parte destes movimentos. Nestas ocasiões, talvez o fundamental da partilha do segredo seja justamente transmitir esses signos às demais crianças.

6.3 DOS CONFLITOS

Apresentei anteriormente a importância do amigo na constituição do sujeito, já que por ele é possível elaborar o lugar do não Eu, desse Outro que também vai dar consistência ao Eu. O amigo é semelhante o bastante para que o Eu possa reconhecê-lo.

Mas a proximidade pode produzir certa indisposição. É possível que o tão próximo se torne um invasor. Aqui aparece a questão da rivalidade, em que esse semelhante fica tão semelhante que a possibilidade que eu tenho de me destacar dele é rivalizando com ele, tensionando, agressivizando a minha relação com ele.

Nesta pesquisa, o tema da rivalidade pode ser ilustrado pela relação estabelecida entre a Samanta e a Ana. A primeira queria ser próxima à segunda, mas também sentia a necessidade de se destacar dela. Foi nesse movimento de aproximação-distanciamento, que as duas meninas foram tecendo a relação de amizade entre elas.

As situações de tensão entre as duas alunas emergiram diversas vezes, desde o momento em que eu iniciei minhas observações com as crianças da turma – quando a Samanta me procurou para falar sobre os motivos pelos quais ela não gostava da Ana, como já apresentado anteriormente – até o período final de minha permanência no campo de pesquisa. Os excertos abaixo apresentam algumas passagens relevantes para compreendermos os caminhos trilhados pelas alunas no sentido de se conhecerem uma a outra e também a si mesmas:

Estávamos no recreio. A Samanta me dizia os motivos pelos quais ela não gostava da Ana. Contou-me que em um dia ela não quis dar um chiclete para a Ana e então a Ana disse que não iria mais ser amiga dela. A Samanta me falou que, na ocasião, ela perguntou para a Ana:

- Tu vai deixar de ser minha amiga por causa de um chicletinho?

(Diário de Campo, segundo dia, 06 de setembro de 2011).

Eu me aproximei das meninas que estavam brincando de bonecas no pátio (Letícia, Cristina, Miranda, Samanta e Ana). A Ana estava discutindo com a Samanta sobre o fato da Samanta dizer que não era mais amiga da Natália (que neste instante estava junto com a Ana). A Ana dizia:

- Tu tem que dizer porque tu não é mais amiga da Natália!

- Porque não! – respondeu a Samanta.

A Ana continuou:

- Porque não, não é resposta!

- É sim! – disse a Samanta.

A Ana argumentava:

- Tu sempre foi amiga dela e agora, de uma hora pra outra, tu não é mais? Ela tá triste. Tu vai estragar o grupo!

A Samanta falou:

- Que grupo?! A gente nunca teve um grupo!

- Teve sim! – respondeu a Ana.

- O “Clube da Aninha” – completou a Natália.

A Samanta falou:

- Aquele grupo de nada!

- Tem grupo sim! – afirmou a Ana.

E então a Natália se afastou parecendo bem triste.

A Ana continuou:

- Tu vai estragar o grupo!

Como a Samanta não dizia o motivo de estar brava com a Natália, a Ana e a Natália saíram e foram ao encontro da Luiza e da Pamela, que estavam próximas à entrada do banheiro feminino, e ficaram lá conversando por alguns instantes. Depois elas chamaram a Samanta, que então se encaminhou até o banheiro onde agora já estavam a Ana e a Natália.

(Diário de Campo, décimo oitavo dia, 31 de outubro de 2011).

Estabeleceu-se uma grande discussão entre as meninas durante o recreio. De um lado Samanta, Letícia e Natália, do outro Ana e Miranda. A Luiza e a Pamela, a princípio, observavam de maneira mais distante. As meninas se movimentavam do banheiro para o saguão, sempre

discutindo bastante. Perguntei o que havia ocorrido para a Samanta, Letícia e Natália, e a Samanta me relatou que estava brava com a Ana porque ela havia dito que não era verdade que a Samanta estava passando mal (como a Samanta havia dito para a professora). A Samanta estava muito brava com a Ana e outra vez argumentava que a Ana era a queridinha e que ela mentia, mas todo mundo acreditava. Depois perguntei o que havia acontecido para a Ana e Miranda. A Ana me disse que a Samanta tinha “enlouquecido”, que a Samanta havia criado um grupo “Todos contra a Aninha”, que a Samanta tinha mentido que tinha um problema no coração e que a Samanta e as meninas queriam bater nela. A Ana parecia preocupada. No meio da discussão, surgiu algo sobre a Samanta contar para a professora e a Miranda (que estava com a Ana) disse para mim:

- A professora vai acreditar na Ana que é a santinha.

As meninas entravam no banheiro feminino várias vezes e era possível ouvir que estavam discutindo lá dentro. Neste momento, a Luiza e a Pamela já faziam parte da discussão. Quando a professora voltou para fazer a fila, a Ana falou com ela primeiro e então a professora reuniu as demais meninas para tentar resolver a situação. Tendo a Samanta e a Letícia falado coisas que a Ana não havia dito (que iria bater na Samanta e na Letícia), a professora chamou a atenção da Samanta e da Letícia. No entanto, a professora salientou que a Ana não era santinha e que tinha defeitos como todo mundo. Percebi que a Samanta ficou brava e se sentindo injustiçada em relação à Ana. Na escada, durante a ida para a sala de aula, a Luiza tentou apoiar a Samanta, mas a professora chamou a atenção de todas para que o assunto se encerrasse.

(Diário de Campo, trigésimo sexto dia, 14 de dezembro de 2011).

A relação entre a Ana e a Samanta está cheia de aproximações e distanciamentos, de alegrias e tristezas, de admiração e repúdio, ou seja, cheia de inúmeros sentimentos-movimentos antagônicos.

Os conflitos são parte fundamental das relações de amizade. Para Corsaro (2001, p. 236-237), estes momentos de inquietude “[...] são um meio básico de construir a ordem social; de cultivar, de implicar e de manter amizades; e de desenvolver e demonstrar identidade social [...]”.

A este respeito, Nietzsche (2005, p. 197) nos faz refletir:

Apenas pondere consigo mesmo como são diversos os sentimentos, como são divididas as opiniões, mesmo entre os conhecidos mais próximos; e como até mesmo opiniões iguais tem, nas cabeças de seus amigos, posição ou força muito diferente da que tem na sua; como são múltiplas as ocasiões para o mal-entendido e para uma ruptura hostil. Depois disso, você dirá a si mesmo: como é inseguro o

terreno em que repousam as nossas alianças e amizades, como estão próximos os frios temporais e o tempo feio, como é isolado cada ser humano!

Sendo inerentes às relações de amizade, os conflitos fazem parte da transitoriedade e da experimentação. No caminho para se fazer amigos, passamos pelas tempestades. Algumas amizades perdurarão, outras ficarão pelo trajeto.

Faço agora uma análise que pretende estabelecer relações possíveis entre os funcionamentos dos conflitos nas amizades entre meninos e meninas.

Iniciando pela seleção dos amigos e amigas: as meninas elegem as amigas com as quais ficaram mais próximas durante o período do recreio, para brincar e conversar; os meninos, durante o jogo de futebol, também fazem suas seleções quando da divisão das equipes. Na maior parte das vezes, as equipes são formadas pelos mesmos alunos, não ocorrendo muitas variações nesse sentido.

Para as meninas, a questão do segredo é um signo de confiança e compartilhamento. Para os meninos, as atitudes durante os jogos de futebol no recreio, como “passar a bola” e contribuir para que a equipe tenha um bom resultado, são indicativos das relações de amizade que se estabelecem.

Nesse sentido, os conflitos principais emergem para as meninas quando da quebra de confiança, e para os meninos, quando da agressão verbal ou física durante as partidas de futebol. Questionados sobre o que um amigo não pode fazer com o outro amigo, os meninos responderam:

PESQUISADOR: *O que um amigo não pode fazer com o outro amigo?*

HENRIQUE (11 anos): *Brigar, bater.*

D’ALESSANDRO: *Como tu faz, né?*

HENRIQUE: *Eu não faço!*

(Diário de Campo, trigésimo quarto dia, 09 de dezembro de 2011).

PESQUISADOR: *O que um amigo não pode fazer com o outro?*

CARLOS (8 anos): *Tipo, a pessoa não pode brigar com o amigo. Ela tem que ser feliz e o amigo, a mesma coisa: tem que ser feliz também.*

(Diário de Campo, trigésimo quarto dia, 09 de dezembro de 2011).

PESQUISADOR: *Que coisas um amigo não pode fazer para o outro amigo?*

ALEC (8 anos): *Tipo brigar. Se brigar, eu não sou mais teu amigo.*

(Diário de Campo, trigésimo quarto dia, 09 de dezembro de 2011).

PESQUISADOR: *O que um amigo não pode fazer com o outro amigo?*

BRUNO (7 anos): *Não pode brigar, não pode dar soco. Tem que ficar amigo, não pode se bater.*

(Diário de Campo, trigésimo quinto dia, 12 de dezembro de 2011).

PESQUISADOR: *O que um amigo não pode fazer com o outro amigo?*

JÚLIO (8 anos): *Bater.*

(Diário de Campo, trigésimo quarto dia, 09 de dezembro de 2011).

Por outro lado, quando questionadas sobre o mesmo assunto, as meninas disseram:

PESQUISADOR: *O que uma amiga não pode fazer com a outra amiga?*

LETÍCIA (9 anos): *Ficar fofocando. E também ela te perguntar uma coisa e depois ela ficar todo dia fazendo a mesma pergunta.*

(Diário de Campo, trigésimo quarto dia, 09 de dezembro de 2011).

PESQUISADOR: *Para você deixar de ser amiga de alguém, o que tem que acontecer?*

ANA (8 anos): *Tem que fazer uma coisa muito errada.*

PESQUISADOR: *Por exemplo?*

ANA: *Tipo, contar um segredo meu pra qualquer outra pessoa.*

PESQUISADOR: *Pelo fato de ter contado o segredo, já não dá mais pra confiar?*

ANA: *Não é que não dá pra confiar (pausa) é que não é legal. E aqui na escola tem vários que falam pra todo mundo, aí não dá certo.*

(Diário de Campo, trigésimo terceiro dia, 07 de dezembro de 2011).

PESQUISADOR: *O que um amigo tem que fazer pra deixar de ser seu amigo?*

MIRANDA (8 anos): *Gritar comigo. (pausa) Se eu falo alguma coisa pra ela e daí ela vai lá falar pros outros, que eu não gosto.*

(Diário de Campo, trigésimo terceiro dia, 07 de dezembro de 2011).

PESQUISADOR: *Por exemplo, nós somos amigos, o que é que eu faria que lhe deixaria chateada comigo?*

SAMANTA (8 anos): *Contar uma coisa que eu não queria que tu contasse.*

PESQUISADOR: *Tipo um segredo?*

SAMANTA: *É.*

(Diário de Campo, trigésimo quarto dia, 09 de dezembro de 2011).

PESQUISADOR: *O que um amigo não pode fazer com o outro amigo?*

CRISTINA (8 anos): *É falar de quem eu gosto.*

PESQUISADOR: *Fala um exemplo.*

CRISTINA: *Falarem da minha mãe. Daí eu não vou gostar e vou dizer: “Tu não é mais meu amigo, eu não gosto que falem da minha mãe!”.*

PESQUISADOR: *E que outras coisas um amigo não pode fazer?*

CRISTINA: *Brigar com os meus amigos.*

(Diário de Campo, trigésimo quarto dia, 09 de dezembro de 2011).

Uma das formas de rivalizar e se destacar do Outro se dá por meio da exclusão e o segredo pode ser bastante eficaz nesse sentido. Na medida em que se consegue constituir um segredo, é possível deixar o Outro de fora. Assim, constituir um segredo implica tanto poder estabelecer certa fronteira, como a criação de vínculos.

Para as meninas, a revelação de um segredo implica, muitas vezes, na quebra da relação de proximidade e confiança estabelecida. Pois o segredo compartilhado entre amigos nos sugere que “[...] entre el que habla y el que escucha se crea un círculo de cercanía, una sensación de cálida complicidad, un vínculo personal.” (PARDO, 1996, p. 26). Assim, compartilhar segredos é fundamental entre as meninas para avaliarem os laços de amizade entre elas, visto que “[...] a falta de

confidência entre amigos é uma falha que não pode ser repreendida sem se tornar incurável.” (NIETZSCHE, 2005, p. 181).

O excerto abaixo se situa neste contexto, em que o conflito emerge a partir da revelação do segredo:

A Natália e a Letícia estavam bravas com o Eduardo. As duas reuniram as outras meninas para correr atrás dele. Ele fugia e elas corriam atrás gritando “Porrada!”. Como o Eduardo é o aluno mais velho e também o mais alto da turma, a Natália, Cristina e Letícia começaram a “recrutar” os meninos do terceiro ano para “pegar” o Eduardo. Em um momento, eu me aproximei das meninas e a Letícia disse:

- É um segredinho nosso.

Então eu me afastei e elas continuaram a conversar com os meninos do terceiro ano. Depois a Letícia veio até mim e falou:

- É porque o Eduardo sabe um segredo das meninas e tá contando pra todo mundo!

- É por isso que vocês estão correndo atrás dele? – eu perguntei.

A Letícia falou:

- Ele já contou pra todo mundo!

Quando voltamos para a sala de aula, a Ana disse para a professora que o Eduardo estava ameaçando “bater” nas meninas e a professora o repreendeu. O Eduardo disse:

- É elas que tavam atrás de mim!

A Ana se defendeu dizendo:

- Porque tu disse que ia bater na gente!

E a professora então o repreendeu novamente.

(Diário de Campo, vigésimo quinto dia, 21 de novembro de 2011).

Este excerto apresenta também uma situação na qual a Ana se vale da confiança que a professora da turma tem nela, para dizer algo não verdadeiro no intuito de “se defender”, da maneira como a aluna me falou durante nossa conversa.

Entre os meninos, os conflitos durante o futebol, acontecem de maneira diferenciada. Por exemplo: uma disputa “mais firme”, ou seja, quando se busca tirar a bola do adversário se valendo de força excessiva, pode provocar um conflito entre os meninos de equipes opostas, mas o mesmo quase não ocorre entre os que estão na mesma equipe. Nesse sentido, já há uma “previsibilidade” em relação a entre quais meninos os conflitos poderão ocorrer.

O Henrique quase sempre quer que o Alec fique na equipe oposta a dele, para que ele possa “vencê-lo” e ser “melhor do que ele”, visto que, quando não

consegue seu intento, ele se torna agressivo com o Alec. A este respeito, o Alec me falou durante nossa conversa:

- ALEC (8 anos): *Quando alguém não passa a bola ele grita assim: Passa a bola!!!! Bem alto e fica bravo.*
- PESQUISADOR: *Quem grita?*
- ALEC: *O Henrique.*
- PESQUISADOR: *Naquele dia tu não tinha feito nada.*
- ALEC: *É, eu só tava jogando. Só um dia que o Henrique não veio e eu pude jogar bola sossegado.*
- PESQUISADOR: *E tu já pensou em jogar no mesmo time que ele?*
- ALEC: *Por causa que ele não passa pra mim, só passa pro D'Alessandro e pro Júlio e também porque se eu não fizer gol ele me xinga. Daí eu joga com o terceiro ano. O M. (aluno do terceiro ano) achava eu mais amigo, agora ele acha o Henrique mais do que eu.*
- PESQUISADOR: *Por que você acha isso?*
- ALEC: *O Bruno me contou. Ele (Henrique) roubou os meus amigos.*
- PESQUISADOR: *E por que você acha que isso aconteceu?*
- ALEC: *É que o Henrique sempre quer ser amigo dos guris (do terceiro ano), e ele fica jogando, passando e não bate no jogo deles. E no nosso ele bate.*
- PESQUISADOR: *Por que vocês são menores?*
- ALEC: *Sim.*
- PESQUISADOR: *Mas mesmo assim você não para de jogar.*
- ALEC: *Não paro e daí eu vou no gol quando ele tá. Tinha que cortar os fios da raiva dele (Henrique).*

(Diário de Campo, trigésimo quarto dia, 09 de dezembro de 2011).

A relação de amizade entre o Henrique e o D'Alessandro citada acima pelo Alec, fica evidente também no fato de os dois meninos pedirem para realizar a entrevista juntos. No excerto acima ficam evidentes alguns signos que as crianças produzem sobre os funcionamentos das relações de amizade entre os meninos durante os jogos de futebol: se se pretende o fortalecimento dos vínculos na relação de amizade, deve-se “passar a bola” e evitar discussões e brigas.

Através dos conflitos, as crianças podem tornar as alianças entre elas fortalecidas e organizar, desta maneira, seus grupos sociais. Assim, “[...] ao proteger seus espaços interativos, as crianças acabam percebendo que podem gerenciar suas próprias atividades.” (CORSARO, 2011, p. 165). Para tanto, as crianças precisam aprender, entre outras coisas, os funcionamentos destas situações conflituosas. Este aprendizado se dará justamente no exercício de se experimentar tais vivências.

Pelos conflitos, as crianças também poderão conhecer um pouco mais de si mesmas, pois “[...] ao negociar quem brinca e quem não brinca, quem está no grupo e quem não está, as crianças começam a compreender suas identidades sociais em desenvolvimento.” (CORSARO, 2011, p. 165).

Nesse sentido, as crianças acabam aprendendo também umas às outras e assim, elaboram estratégias para conviver com os colegas. Então, as crianças podem escolher que atitude tomar com relação aos amigos, levando em consideração a especificidade do momento e a expectativa que cada criança tem para aquele encontro.

As meninas pediram para eu trilhar a corda para que elas pulassem. Eu e a Pamela trilhamos. A Ana queria pular junto com a Miranda e as duas estavam de acordo. Mas a Letícia queria pular junto com elas e elas não queriam. A Letícia ficou brava e permaneceu por um tempo segurando a corda com o pé para que a brincadeira não continuasse. A Letícia dizia que não queria pular sozinha. Então a Pamela se ofereceu para pular com a Letícia, mas ela não quis, porque ela queria pular apenas com a Ana e com a Miranda. Após discussões, a Miranda pulou corda com a Letícia somente para a brincadeira continuar. Em seguida, a Miranda pode pular corda com a Ana.

(Diário de Campo, décimo terceiro dia, 17 de outubro de 2011).

Na situação acima, ficou claro que a Ana e a Miranda não estavam interessadas em brincar junto com a Letícia. Porém, conhecendo o jeito de ser da colega que, provavelmente iria continuar impedindo que a brincadeira continuasse até ter o pedido dela solicitado, elas optaram por “satisfazer” a vontade da Letícia, como já haviam feito em outras situações presenciadas por mim ao longo da

pesquisa de campo. Momentos semelhantes ocorreram também dentro da sala de aula:

A professora pediu para que os alunos se reunissem em grupos para realizar um trabalho. As meninas tentavam organizar os grupos, determinando em qual deles cada uma ficaria. A Ana, Samanta e Miranda fizeram um grupo. A Letícia não aceitou. As quatro ficaram disputando a Natália. A Letícia disse que a professora havia falado que só poderiam três alunos por grupo (o que não era verdade). Então a Letícia começou a organizar um grupo junto com a Natália e com a Cristina. Foi quando a Ana perguntou para a professora se era permitido um grupo com quatro alunos e a professora falou que já havia dito que sim. Então a Natália pegou suas coisas e foi para o grupo onde estavam a Ana, Samanta e Miranda. A Letícia ficou brava e sentou-se na classe dela choramingando. A professora disse então, tentando acabar com a discussão, para que as meninas se sentassem todas juntas em um único grupo. A Samanta não aceitou a Letícia no grupo e então foi se sentar sozinha. A Miranda e a Natália disseram para a Letícia que era culpa dela. A Ana convenceu a Samanta a voltar para o grupo. No final elas ficaram juntas no mesmo grupo: Letícia, Ana, Samanta, Cristina, Natália e Miranda.

(Diário de Campo, vigésimo terceiro dia, 16 de novembro de 2011).

Em várias situações, percebi que as meninas da turma não queriam ficar junto com a Letícia, mas ela insistia, correndo atrás das meninas, chantageando e chorando até conseguir o que ela queria. O excerto abaixo evidencia as significações que a Ana faz dos funcionamentos da Letícia e também da Samanta:

A Ana terminou uma atividade e veio ler um livro para mim na classe que eu estava sentado. A Letícia levantou, veio até nós com uma cadeira e a colocou ao redor da classe em que eu estava, e então a Letícia retornou para a classe dela porque ela ainda não havia terminado a atividade. Enquanto a Ana lia, a Miranda se juntou a nós. A Ana me disse:

- A Miranda é a mais legal das gurias, a Letícia só mia e a Samanta tá sempre indo embora.

Foi quando a Letícia chegou e a Ana e a Miranda pararam de falar. A Letícia insistiu para que a Miranda se levantasse e desse o lugar para ela sentar. A Ana e a Miranda disseram para ela pegar outra cadeira, mas a Letícia ficou teimando. Então a professora pediu para que todos voltassem para os seus lugares para fazer a correção das atividades.

(Diário de Campo, vigésimo quarto dia, 18 de novembro de 2011).

A professora tendia a apaziguar as discussões, optando por resolver as situações de maneira que as crianças ficassem todas juntas no final. Ela acabava dificultando, de certa forma, a formação espontânea dos grupos e assim, não permitindo que as escolhas de amizade e, por conseguinte, as exclusões, ocorressem de maneira mais significativa.

Dessa maneira, se torna importante refletir sobre como os professores podem gerenciar as situações de conflito dos alunos entre eles, que se apresentam no cotidiano escolar, de modo a não se omitir na tomada de decisões, mas também não interferindo negativamente nas produções das relações de amizade entre as crianças.

Em muitas ocasiões, os próprios alunos buscam a interferência do professor, seja para solucionar um conflito, ou mesmo apenas para denunciar o colega. Por outro lado, em diversos momentos, as crianças parecem preferir que o adulto permaneça distante, para que possam, elas mesmas, gerenciar as situações que só dizem respeito a elas mesmas; como se dissessem ao professor: “Isso é assunto nosso e seria importante que nós mesmos pudéssemos resolver”.

Penso que as escolhas do professor no sentido de trabalhar com as situações conflituosas dos alunos entre si, devam levar em consideração os jeitos de ser de cada grupo de crianças, bem como as particularidades de cada momento.

Nesse movimento de rivalizar com o outro, de descobrir diferenças e afinidades, de aprender o outro e assim aprender a si mesmo, é que as crianças vão, também através do fio da amizade, vivendo suas infâncias escolares. No aforismo 287 do livro *Aurora*, intitulado *Dois amigos*, Nietzsche escreve:

Eram amigos, mas deixaram de sê-lo, e ambos cortaram simultaneamente a amizade; um deles, por acreditar-se muito mal conhecido; o outro, por acreditar-se conhecido bem demais – e os dois se enganaram! – pois nenhum conhecia o bastante a si mesmo (NIETZSCHE, 2004, p. 183).

Na escola, as crianças vivem as suas infâncias pela via das relações de amizade de inúmeros jeitos. Para os professores que, como eu, compartilham com os alunos um trecho de seus percursos de vida escolar, é importante que tenhamos um olhar sensível para que possamos com eles aprender os modos como vivem

suas infâncias escolares por esta via. Aprender os seus jeitos de ser criança na escola, na relação com seus funcionamentos na produção das relações de amizade.

A Natália me disse que não pula corda e nem joga futebol. Então eu perguntei do que ela costumava brincar e ela me falou que ficava conversando. Eu quis saber com quem ela conversava nesses momentos e ela me disse que com a Samanta e com a Ana que eram amigas dela.

- Mas terça-feira você não falou que não gostava da Ana? – eu perguntei.

Ela respondeu:

- É que é o nosso jeito de ser amiga, a gente briga, mas depois volta a ser amiga.

(Diário de Campo, terceiro dia, 9 de setembro de 2011).

7 DAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

[...] nós, no entanto, queremos ser os poetas-autores de nossas vidas, principiando pelas coisas mínimas e cotidianas. (NIETZSCHE, 2012, p. 180).

As crianças desta pesquisa se mostraram muito potentes em seus investimentos na produção de amizades, mesmo vividos por vezes em situações de antagonismos e conflitos. Elas demonstraram ter capacidade de levantamento de hipóteses e de alternativas, de elaboração de estratégias e negociações, de sentimentos, artimanhas, ou seja, inúmeros movimentos mobilizados pela via da produção das relações de amizade.

A produção dinâmica e diária das relações de amizade em seus movimentos afirmativos, contraditórios, de estranhamento, de encontrar-se ao encontrar o Outro, de transformar-se no encontro com o Outro, de pensar, de sentir e de emocionar-se, são excelentes motivos para se ir à escola, ainda que isso tudo não esteja relacionado diretamente com o que a escola seleciona do mundo para ser trabalhado junto às crianças.

As crianças são atores sociais que produzem suas próprias culturas, podendo assim, gerenciar suas próprias amizades na escola. Mas elas sofrem com os esforços que isso demanda, pois as relações de amizade não são consideradas pela escola como conteúdo escolar, como objeto de conhecimento. Antes, ao contrário, a escola considera que os conflitos advindos destas relações atrapalham a concentração, a aprendizagem e o rendimento escolar das crianças.

As próprias crianças consideram fundamental se ter amigos na escola. Pela amizade, as crianças vivem um aspecto relevante de suas infâncias no período em que estão na escola, como um exercício de experimentação e transitoriedade, em que lhes é possível aprender o Outro e aprender a si mesmas através do Outro.

Nesse sentido, é importante que se tenha um olhar atento para com as crianças na escola, quando do estabelecimento das relações de amizade entre elas. Entender que os conflitos são inerentes a estas relações e que, portanto, devem ser

trabalhados como situações de aprendizado, momentos de crescimento e desenvolvimento das identidades das crianças.

Também o professor deve refletir sobre o quanto suas escolhas-attitudes podem inviabilizar certos arranjos que as crianças fariam por conta própria relativo às articulações que elas consideram importantes na produção das relações de amizade entre elas.

Ao frequentar a escola, as crianças podem, pelas relações de amizade, aprender bem mais coisas do que o fariam simplesmente assistindo às aulas e realizando as tarefas solicitadas. Pois é justamente no espaço da escola que muitas crianças acabam por vivenciar a experiência do Outro.

As relações de amizade podem também possibilitar a construção da noção da experiência da intimidade e, para tanto, as crianças necessitam de momentos de privacidade na escola, mesmo estando em um espaço que é público e tutelado ao mesmo tempo.

Que esta pesquisa que aqui se encerra possa contribuir com os estudos *com* crianças, no sentido de sensibilizar os adultos que trabalham junto aos alunos nas escolas e que, portanto, tem a possibilidade de pensar e desenvolver jeitos de propiciar às crianças espaços para que possam viver suas infâncias escolares através das relações de amizade de modo realmente significativo para elas.

ENTRE AMIGOS - UM EPÍLOGO

1.

É belo guardar silêncio juntos
Ainda mais belo sorrir juntos –
Sob a tenda do céu de seda
Encostado ao musgo da faia
Dar boas risadas com os amigos
Os dentes brancos mostrando.

Se fiz bem, vamos manter silêncio;
Se fiz mal – vamos rir então
E fazer sempre pior,
Fazendo pior, rindo mais alto
Até descermos à cova.

Amigos! Assim deve ser?
Amém! E até mais ver!
(NIETZSCHE, 2005, p. 275).

REFERÊNCIAS

ALBERONI, Francesco. **A amizade**. Rio de Janeiro: Rocco, 1989.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. São Paulo: Atlas, 2009.

BARROS, Manoel de. **Memórias inventadas: infância**. São Paulo: Planeta, 2003.

CALVINO, Italo. **Palomar**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

CÍCERO, Marco Túlio. **Da amizade**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

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

COSTA, Jurandir Freire. Prefácio a título de diálogo. In: ORTEGA, Francisco. **Amizade e estética da existência em Foucault**. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

CRUZ, Silvia Helena Vieira. Apresentação. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira (Org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008.

FERREIRA, Manuela. Do “Averso” do Brincar ou... as Relações entre Pares, as Rotinas da Cultura Infantil e a Construção da(s) Ordem(ens) Social(ais) Instituinte(s) das Crianças no Jardim-de-Infância. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz. **Crianças e Miúdos: Perspectivas Sociopedagógicas da Infância e Educação**. Porto: ASA, 2004. P. 55-104.

FOUCAULT, Michel. **Da amizade como modo de vida**. Entrevista de Michel Foucault a R. de Ceccaty, J. Danet e J. Le Bitoux. 1981. Disponível em: <<http://filoesco.unb.br/foucault/amizade.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2011.

_____. **A hermenêutica do sujeito**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

_____. **História da sexualidade 1: a vontade de saber.** Rio de Janeiro: Graal, 2007.

_____. **Vigiar e punir: nascimento da prisão.** Petrópolis: Vozes, 2008.

FREUD, Sigmund. **O mal-estar na cultura.** Porto Alegre: L&PM, 2010.

GIACÓIA JUNIOR, Oswaldo. Prefácio. In: OLIVEIRA, Jelson. **Para uma ética da amizade em Friedrich Nietzsche.** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2011. P. 9-16.

GOUVEIA, Maria Cristina Soares de. A escrita da história da infância: periodização e fontes. In: SARMENTO, Manuel Jacinto (Org.). **Estudos da infância: educação e práticas sociais.** Petrópolis: Vozes, 2008.

JOYCE, James. **Retrato do artista quando jovem.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

JUNQUEIRA FILHO, Gabriel de Andrade. **Linguagens Geradoras: seleção e articulação de conteúdos em educação infantil.** Porto Alegre: Mediação, 2005.

LARROSA, Jorge. **Nietzsche & a Educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

LEAL, Bernadina. Leituras da infância na poesia de Manoel de Barros. In: KOHAN, Walter Omar (Org.). **Lugares da infância: filosofia.** Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

MANEN, Max van; LEVERING, Bas. **O segredo na infância: intimidade, privacidade e o self reconsiderado.** Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

MONTAIGNE, Michel de. **Da amizade.** In: _____. Ensaaios. São Paulo: Abril Cultural, 1972.

MÜLLER, Verônica Regina. **História de crianças e infâncias: registros, narrativas e vida privada.** Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Aurora: reflexões sobre os preconceitos morais.** São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

_____. **Assim falava Zaratustra:** um livro para todos e para ninguém. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

_____. **Crepúsculo dos ídolos, ou, Como se filosofa com o martelo.** São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

_____. **Humano, demasiado humano:** um livro para espíritos livres. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

_____. **Humano, demasiado humano:** um livro para espíritos livre. São Paulo: Companhia das Letras, 2008. V. 2.

_____. **A gaia ciência.** São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

OLIVEIRA, Jelson. **Para uma ética da amizade em Friedrich Nietzsche.** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2011.

ORTEGA, Francisco. **Amizade e estética da existência em Foucault.** Rio de Janeiro: Graal, 1999.

_____. **Genealogias da amizade.** São Paulo: Iluminuras, 2002.

_____. **Para uma política da amizade:** Arendt, Derrida, Foucault. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2009.

PARDO, José Luis. **La intimidad.** Valencia: Pre-Textos, 1996.

PEIRCE, Charles Sanders. **Semiótica.** São Paulo: Perspectiva, 2008.

ROSA, João Guimarães. **Primeiras estórias.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

SANTAELLA, Lúcia. **O que é semiótica.** São Paulo: Brasiliense, 2007.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da infância: correntes e confluências. In: _____. Manuel Jacinto (Org.). **Estudos da infância:** educação e práticas sociais. Petrópolis: Vozes, 2008.

SÊNECA, L. A.. Nome do Autor **As relações humanas**: a amizade, os livros, a filosofia, o sábio e a atitude perante a morte. São Paulo: Landy, 2007.
São Paulo: Landy, 2007.

SOUZA, Solange Jobim e. Pesquisando com crianças: subjetividade infantil, dialogismo e gênero discursivo. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira (Org.). **A criança fala**: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008.

APÊNDICE A - Termo de Consentimento de Participação e Utilização dos Dados da Pesquisa e Campo

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO – PARTE 1

A proposta de pesquisa que realizo como projeto de Dissertação de Mestrado em Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, intitulada “A amizade nas infâncias escolares”, investiga como as crianças significam amizade na escola.

Assim, com o consentimento e autorização da direção da escola, observarei o grupo de crianças no período da tarde, nos períodos de sala de aula, bem como nos momentos de entrada, saída e intervalo, durante aproximadamente quatro meses, de setembro a dezembro de 2011.

Comprometo-me a respeitar os valores éticos que permeiam este tipo de trabalho, efetuando pessoalmente as observações e demais atividades com o grupo.

Os dados – anotações e gravações em áudio de conversas com as crianças da turma – serão analisados e utilizados na realização desta pesquisa e poderão ser divulgados em aulas, palestras, seminários, congressos e integrar alguma futura publicação. Contudo, o sigilo será preservado, não sendo mencionados os nomes dos participantes e da Escola em nenhuma apresentação oral ou trabalho escrito que venha a ser publicado. A participação nesta pesquisa não oferece risco ou prejuízo à pessoa entrevistada/observada.

Como pesquisador responsável pela pesquisa, comprometo-me a responder e esclarecer qualquer dúvida ou necessidade que o participante ou seus responsáveis venham a ter no momento da pesquisa, ou sempre que julgarem necessário. Após ter sido devidamente informado de todos os aspectos desta pesquisa e ter esclarecido minhas dúvidas:

Eu, _____, RG sob o número _____, diretor(a) da Escola _____, concordo que a Pesquisa seja realizada em minha escola.

Assinatura do participante – Diretor(a) da Escola

Assinatura do pesquisador – Fabio Ricardo Bastos Gomes

Assinatura do orientador da pesquisa - Profº Dr. Gabriel de Andrade Junqueira Filho

APÊNDICE B - Termo de Consentimento de Participação e Utilização dos Dados da Pesquisa e Campo

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO – PARTE 2

A proposta de pesquisa que realizo como projeto de Dissertação de Mestrado em Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, intitulada “A amizade nas infâncias escolares”, investiga como as crianças significam amizade na escola.

Assim, com o consentimento e autorização da professora titular da turma, observarei o grupo de crianças no período da tarde, nos períodos de sala de aula, bem como nos momentos de entrada, saída e intervalo, durante aproximadamente três meses, de setembro a novembro de 2011.

Comprometo-me a respeitar os valores éticos que permeiam este tipo de trabalho, efetuando pessoalmente as observações e demais atividades com o grupo.

Os dados – anotações e gravações em áudio de conversas com as crianças da turma – serão analisados e utilizados na realização desta pesquisa e poderão ser divulgados em aulas, palestras, seminários, congressos e integrar alguma futura publicação. Contudo, o sigilo será preservado, não sendo mencionados os nomes dos participantes e da Escola em nenhuma apresentação oral ou trabalho escrito que venha a ser publicado. A participação nesta pesquisa não oferece risco ou prejuízo à pessoa entrevistada/observada.

Como pesquisador responsável pela pesquisa, comprometo-me a responder e esclarecer qualquer dúvida ou necessidade que o participante ou seus responsáveis venham a ter no momento da pesquisa, ou sempre que julgarem necessário. Após ter sido devidamente informado de todos os aspectos desta pesquisa e ter esclarecido minhas dúvidas:

Eu, _____, RG sob o número _____, professora da Escola _____, concordo que a Pesquisa seja realizada em minha turma.

Assinatura da participante – Professora titular

Assinatura do pesquisador – Fabio Ricardo Bastos Gomes

Assinatura do orientador da pesquisa - Profº Dr. Gabriel de Andrade Junqueira Filho

APÊNDICE C - Termo de Consentimento de Participação e Utilização dos Dados da Pesquisa e Campo

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO – PARTE 3

A proposta de pesquisa que realizo como projeto de Dissertação de Mestrado em Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, intitulada “A amizade nas infâncias escolares”, investiga como as crianças significam amizade na escola.

Assim, com o consentimento e autorização da direção da escola e da professora titular da turma, observarei o grupo de crianças no período da tarde nos períodos de sala de aula, bem como nos momentos de entrada, saída e intervalo, durante aproximadamente quatro meses, de setembro a dezembro de 2011.

Comprometo-me a respeitar os valores éticos que permeiam este tipo de trabalho, efetuando pessoalmente as observações e demais atividades com o grupo.

Os dados – anotações e gravações em áudio de conversas com as crianças da turma – serão analisados e utilizados na realização desta pesquisa e poderão ser divulgados em aulas, palestras, seminários, congressos e integrar alguma futura publicação. Contudo, o sigilo será preservado, não sendo mencionados o nome dos participantes e da Escola em nenhuma apresentação oral ou trabalho escrito que venha a ser publicado. A participação nesta pesquisa não oferece risco ou prejuízo à pessoa entrevistada/observada.

Como pesquisador responsável pela pesquisa, comprometo-me a responder e esclarecer qualquer dúvida ou necessidade que o participante ou seus responsáveis venham a ter no momento da pesquisa, ou sempre que julgarem necessário. Após ter sido devidamente informado de todos os aspectos desta pesquisa e ter esclarecido minhas dúvidas:

Eu, _____, RG sob o número _____, concordo que _____, sob minha responsabilidade e guarda, participe do projeto de pesquisa.

Assinatura dos pais ou responsáveis.

Assinatura do pesquisador – Fabio Ricardo Bastos Gomes

Assinatura do orientador da pesquisa - Profº Dr. Gabriel de Andrade Junqueira Filho