

## Brincar como prática social da pequena infância em contexto de Educação Infantil: aprender para a vida

### Playing as a social practice of childhood in the context of Early Childhood Education: learning for life

Maria Elisa Nicolielo<sup>1</sup>  
Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)  
linicolielo11@gmail.com

Aline Sommerhalder<sup>2</sup>  
Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)  
sommeraline1@gmail.com

Fernando Donizete Alves<sup>3</sup>  
Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)  
fdalves@ufscar.br

Deise Aparecida Silva Malta<sup>4</sup>  
Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)  
deisesmalta@hotmail.com

---

<sup>1</sup> Membro do Centro de Pesquisa da Criança e de Formação de Educadores da Infância (Cfei). Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

<sup>2</sup> Coordenadora do Centro de Pesquisa da Criança e de Formação de Educadores da Infância (Cfei). Professora no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

<sup>3</sup> Coordenador do Centro de Pesquisa da Criança e de Formação de Educadores da Infância (Cfei). Professor no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

<sup>4</sup> Membro do Centro de Pesquisa da Criança e de Formação de Educadores da Infância (Cfei). Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

**Resumo:** O artigo discute o brincar como uma prática social intensa da pequena infância em contexto de educação infantil e seu potencial de aprendizagem para a vida. Teve como aporte teórico autores como Brougère e Freire. De abordagem qualitativa, utilizou-se da observação participante de momentos de brincadeiras livres propiciadas em práticas educativas com uma turma de 14 crianças com idade média de 3 anos, em uma instituição de educação infantil municipal. Os dados foram registrados em diário de campo e realizou-se a análise, na perspectiva qualitativa considerando a literatura. Os resultados apontaram, dentre outros aspectos, que no brincar as crianças ampliam o repertório lúdico, fazem escolhas, compartilham ideias sobre a realidade, negociam brinquedos e estabelecem amizades. Brincar é uma prática social que promove aprendizagem para a vida e, por isso, deve ser presente no cotidiano das crianças na Educação Infantil.

**Palavras-chave:** Brincar; Educação Infantil; Aprendizagem.

**Abstract:** The article discusses playing as an intense social practice of early childhood in the context of early childhood education and its learning potential for life. It had as theoretical contribution authors like Brougère and Freire. From a qualitative approach, we used the participant observation of free play moments provided in educational practices with a group of 14 children with an average age of 3 years in a municipal infant education institution. The data were recorded in field diary and the analysis was performed, considering the qualitative perspective considering the literature. The results pointed out, among other aspects, that in playing children, they expand the play repertoire, make choices, share ideas about reality, negotiate toys and establish friendships. Playing is a social practice that promotes learning for life and, therefore, must be present in the daily life of children in Early Childhood Education.

**Keywords:** Play; Early Childhood Education; Learning.

## Introdução

No cotidiano do viver a vida, nos relacionamos com pessoas, sejam elas crianças, idosos ou jovens. Relacionamo-nos com os vizinhos de nossa casa, com os passageiros que dividem o ônibus conosco, com a comunidade da igreja que frequentamos, com os colegas de trabalho, enfim com as mais diferentes pessoas que fazem parte do nosso círculo social, nos mais diversos contextos e situações.

Nessas relações transmitimos nossas ideias e valores e trocamos experiências; explicitamos nossos modos de viver a partir de hábitos e costumes, experienciamos o novo e construímos saberes desse viver a vida. Assim, Oliveira et al., (2014) apontam que ao nos relacionarmos com as pessoas nos vários espaços sociais e com objetivos distintos, estamos participando de práticas sociais. De acordo com os autores

(2014) prática social é toda interação, relação que ocorre ente as pessoas, em diversos espaços sociais na qual estas ao conviverem umas com as outras transmitem, recebem e elaboram saberes, crenças e valores, além de vivenciarem experiências que serão mantidas e lembradas ao longo da vida.

Consideramos as interações estabelecidas entre as crianças nos vários espaços sociais que participam como sendo práticas sociais. Compreendemos crianças como sujeitos de direitos, competentes para aprender e manifestar suas ideias sobre a realidade desde o nascimento e, a partir de várias linguagens, prioritariamente no brincar. Partimos da consideração de que as infâncias não constituem simplesmente uma fase de transição para a vida adulta, pois enquanto sujeitos elas carregam em suas trajetórias de vida os contextos e mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais da sociedade em que estão inseridas. Olhamos para as crianças como pessoas constituídas de modo integral, com sua afetividade, percepções, expressões, sentidos, críticas e criatividade. Deste modo, tomamos partido por uma concepção que reconheça o que é específico das crianças e entendendo-as como cidadãs que adquirem e atribuem significado para as culturas vividas.

A compreensão de criança é dada pelo viés de sujeitos dotados de potencial para produzir conhecimentos e atribuir significados próprios aos elementos da realidade que as cerca. Trata-se de crianças capazes de dizer a própria palavra (Fiori, 1991), de trocar e significar experiências junto com as outras crianças e com os adultos em diferentes espaços sociais, podendo expressar o que sentem, suas representações e manifestar seus interesses, escolhas e dúvidas.

Como sujeito histórico e cidadãs da sociedade, como uma pessoa, as crianças deveriam ser respeitadas no direito do exercício de sua atividade principal de interação e aprendizagem sobre o mundo, ou seja, de brincar. Segundo Gobbi e Pinazza (2014) ao reconhecermos as inúmeras linguagens das crianças, as enxergamos como sujeitos do hoje, sujeitos de direitos e não como um projeto de humano para o futuro. De acordo com Borba (2007), as crianças se expressam a partir de inúmeras linguagens, por exemplo, as pinturas, danças, brincar, gestos e olhares. Mas, cabe destaque para o brincar como a linguagem das crianças por excelência e expressão livre de suas vontades.

Por ser um ato social, brincar promove interações entre as crianças e destas com os adultos, pois ao brincar elas têm oportunidade de conviver com o outro humano e interagir com brinquedos ou outros objetos lúdicos. Com isso, aprende sobre a cultura lúdica<sup>5</sup>, a apropriação e produção de cultura mais ampla, sobre a realidade e especialmente concretiza o direito de viver a vida humana com dignidade, exercendo a autonomia, experimentando a liberdade, manifestando o humor e o prazer, permitindo-nos compreender o brincar como uma prática social de vivência infantil. Cabe destacar que ao brincarem, as crianças ensinam e aprendem mais do que conhecimentos escolares, vivenciando situações de ensino e de aprendizagem com caráter de formação para a vida.

---

<sup>5</sup> A cultura lúdica é um conjunto de regras, características, significações próprias da brincadeira e que as crianças adquirem quando brincam (Brougère, 2002).

Compartilhamos a compreensão de brincar enquanto essencialidade da interação e manifestação infantil, por isso, prática social preferida e mais intensa na vida das crianças.

### **Práticas sociais: aproximando de uma compreensão**

Partindo do entendimento de que os processos educativos são inerentes a práticas sociais que participamos, ou seja, que os diversos espaços de socialização educam, pois neles convivemos com as outras pessoas e vivemos a vida, destacamos o conceito:

Práticas sociais decorrem de e geram interações entre indivíduos e entre eles e os ambientes, natural, social, cultural em que vivem. Desenvolvem-se no interior de grupos, de instituições, com o propósito de produzir bens, transmitir valores, significados, ensinar a viver e a controlar o viver, enfim, manter a sobrevivência material e simbólica das sociedades humanas (Oliveira et al., 2014, p. 33).

Recorremos a Silva (2003) para compreender que as práticas sociais nascem a partir das relações que são desenvolvidas entre as pessoas, assim têm como principais atores os próprios sujeitos participantes, os quais podem assumir diferentes gêneros, crenças, culturas, classes sociais, níveis de escolaridade, faixa etária, etc.

Para a referida autora, as práticas sociais

[...] se estendem em espaço/tempo construído por aqueles que delas participam. Os atores que as constroem, desenvolvem, mantêm do momento histórico, dos objetivos que com elas se quer atingir, pois, não é a história uma linha reta onde se alinham dados e datas que um dia regeram a vida das pessoas, tampouco as pessoas com meros receptáculos das situações que ocorrem na sociedade onde estão inseridas, mas sim, participantes das relações sociais, econômicas, culturais e históricas, o que permite que eles se apropriem dos valores e comportamentos próprios de seu tempo e lugar enquanto seres-ao-mundo lutando pela existência (Silva, 2003, p. 184).

Por meio das práticas sociais, as pessoas interagem com o meio em que vivem, assim educam-se por meio das interações e dos relacionamentos possibilitados com as demais pessoas e com os objetos do mundo. Reconhecemos que por meio dessas práticas a pessoa conhece o mundo, interage com ele e com as outras pessoas, significa-o e ressignifica-o, se constrói enquanto humano, se abre para o novo, educa-se. Assim, as práticas sociais compõem uma rede de movimentação, na qual as ideias e entendimentos sobre o mundo e cotidianidade estão em contínuo processo de formação, construção e transformação. Considera-se primordial compreender que as interações entre pessoas, protagonistas das relações concretizadas nas distintas ocasiões sociais, geram processos educativos. Portanto, todas as práticas humanas são educativas.

O conceito de práticas sociais também se encontra relacionado ao conceito de cultura, na qual o ser humano faz e se refaz como ser humano/pessoa, constrói seus valores e tem a possibilidade de determinar a forma particular de vida do grupo ao qual se insere (Freire, 2011b). Desta forma, o cultivo e o reconhecimento das culturas e experiências acadêmicas se dão por meio das relações, sobretudo nas interações humanas. A participação em práticas sociais permite colaborar e compreender os processos educativos desencadeados, consolidados e transmitidos nas experiências do vivido, como uma relação dialógica entre os semelhantes e diferentes, numa dinâmica em que um se educa com o outro.

Se as pessoas se educam por meio das experiências vivenciadas ao longo da vida, nos mais diferentes contextos em que se inserem, então é possível apontar os processos educativos que se desenrolam. Deste modo, diferentes aprendizagens se conectam, servindo de ponto de referência para novas aprendizagens para a vida.

### **O brincar como prática social privilegiada na infância**

Ao brincar, as crianças são reconhecidas na dignidade de ser pessoa e de sua condição específica de viver a infância, que a afasta de outras atividades sociais, como o trabalho infantil. A oportunidade de se relacionar com seus pares, com os adultos e com os objetos lúdicos, a troca de experiências, a possibilidade de escolher de forma livre, de expressar suas curiosidades, de manifestar suas ideias e representar a realidade conhecida são algumas das oportunidades educativas promovidas nas brincadeiras. Ainda, no processo de socialização vivido no brincar, elas apropriam-se dos códigos culturais (Brougère, 2010). Ou seja, reconhecer a brincadeira como ação fundamental na infância significa reconhecer nas crianças a sua dimensão de humanidade.

Sommerhalder e Alves (2011) fazem destaque para o lúdico como porta de entrada para nossa relação com as culturas, é a partir dele que iniciamos nossa produção cultural, ou seja, símbolos, valores, costumes, objetos que estão presentes nos jogos e brincadeiras e que são transmitidos e produzidos pela sociedade e vivenciados nas ações lúdicas. À vista disso, Brougère (2010) afirma ainda que a brincadeira é confrontação com a cultura, pois nela as crianças fazem contato com conteúdos culturais, reproduzindo-os e transformando-os. Brincar proporciona novas experiências de aprendizagens sobre viver a vida, por isso “Brincar com o outro é uma experiência de cultura e complexo processo interativo e reflexivo que envolve a construção de habilidades, conhecimentos e valores sobre o mundo” (Borba, 2007, p. 41).

No entanto, cabe dizer que há uma naturalização em nossa sociedade da compreensão de brincar como prática não séria, meramente divertida e ociosa. Esse entendimento desencadeia, por parte dos adultos, pouco tempo destinado ao brincar no cotidiano infantil, uma vez que não é algo importante para a vida humana. Em nossa sociedade, permite-se brincar somente após a realização das atividades consideradas sérias como, por exemplo, a realização dos afazeres escolares. Esse caráter de não produtivo, de passatempo, de leviano precisa ser revisto na totalidade, adicionando em seu lugar uma compreensão de

ação humana oposta a realidade, ou seja, sustentada na dimensão da fantasia e da imaginação, mas profundamente importante e afetiva para a formação humana.

Nas brincadeiras, as crianças se relacionam com seus pares ou com adultos, pois ao brincar elas desejam estar com o(a) outro(a) e, muitas vezes, orientam-se também pelas ações desse outro humano e compartilhar suas ideias, anunciam seus pensamentos. Nestas relações, as crianças vivem experiências de aprendizagem sobre o conviver com outras pessoas e a possibilidade de diálogo para negociarem suas vontades e reinventarem o proposto. Ou seja, ao brincar elas são elas mesmas, humanas em sua plenitude.

O que tenho dito sem cansar, e redito, é que não podemos deixar de lado, desprezado como algo imprestável, o que educandos, sejam crianças chegando à escola [...] trazem consigo de compreensão de mundo, nas mais variadas dimensões de sua prática na prática social de que fazem parte (Freire, 2011a, p. 118).

Nas relações com o brinquedo e com o(a) outro(a) humano, as crianças aprendem, pois neste convívio identidades são construídas, saberes são produzidos e transmitidos permitindo-nos compreender o brincar como uma prática social. A partir da ideia de Oliveira et al. (2014) consideramos que no brincar, as crianças ensinam e aprendem mais do que brincadeiras, elas vivem a vida.

As práticas sociais nos encaminham para a criação de nossas identidades. Estão presentes em toda a história da humanidade, inseridas em culturas e se concretizam em relações que estruturam as organizações das sociedades. Permitem, elas, que os indivíduos, a coletividade se construam (Oliveira et al., 2014, p. 35).

Concordamos com Oliveira et al. (2014) que toda prática social é educativa, portanto, na brincadeira as crianças se educam, em uma educação construída junto com o(a) outro(a), em que todos aprendem ao mesmo tempo em que ensinam, em que partilham suas experiências, suas curiosidades e saberes.

Neste sentido, Emerique (2003) argumenta que a criança brincando realiza a mesma atividade de um cientista fazendo experiências em um laboratório. Ou seja, a curiosidade, a descoberta, as experimentações e o ato de criar caracterizam essas duas ações humanas. Esse desejo de descoberta presente nos seres humanos, essa busca pelo novo só existe porque somos seres históricos e inacabados, e conscientes de nosso inacabamento, assim vivemos nos fazendo e refazendo na busca do ser mais (Freire, 2011b). À vista disso, as crianças ao vivenciarem a prática social do brincar, na relação com os(as) outros(as) humanos podem manifestar o que gostam ou não gostam, o que sentem e experimentar novas situações de aprendizagem.

A escola, por ser também espaço de encontro de pessoas para viver a vida deve garantir o direito de brincar das crianças, direito este prescrito no Estatuto da Criança e do Adolescente. Para tanto, ela não pode apenas oferecer as brincadeiras para desenvolver algum conteúdo, ou seja, utilizar a brincadeira didatizando essa ação humana, pois nessa modalidade de oferta a criança tem pouca oportunidade para

experimentar o novo, escolher, reinventar e criar assumindo, de fato, a liberdade da ação humana. Trata-se de uma precarização da liberdade infantil. A escola pode apoiar-se na brincadeira como elemento metodológico de ensino, no entanto, a sua manifestação pela criança deve preservar a tomada de decisão, a liberdade, a escolha, a descoberta, a fantasia e a criação. “É essencial que o professor esteja disponível a acolher as produções lúdicas da criança e reconhecer nelas sua íntima ligação com o aprender” (Sommerhalder e Alves, 2011, p. 55).

Freire e Guimarães (2011) apontam que a capacidade das crianças em criar, imaginar não pode ser excluída ou abafada no contexto escolar. E essa capacidade é desenvolvida com intensidade nas brincadeiras.

Mas estou convencido, na minha prática, de que a espontaneidade, a imaginação livre, a expressividade de si e do mundo na criança; a inventividade, a capacidade de recriar o já criado, para poder assim criar o ainda não criado, não podem, de um lado ser negadas [...] (Freire; Guimarães, 2011, p. 73).

Enfim, a valorização da infância perpassa a garantia do direito de brincar como experiência de formação para a vida.

## **Caminho Metodológico**

A pesquisa aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, da Universidade, sob parecer n. 791.060 e foi realizada em duas etapas, sendo a primeira de levantamento bibliográfico e a segunda composta por uma pesquisa de campo. De abordagem qualitativa, teve como principal característica o aprofundamento no mundo dos significados das ações e relações humanas (Minayo, 1994). A pesquisa de campo foi realizada em uma instituição de Educação Infantil municipal do interior do Estado de São Paulo e teve como sujeitos colaboradores 14 crianças com idade média de três anos e a respectiva professora de uma turma de Maternal II. A escolha por esse grupo decorreu do fato de que há um imaginário social de que quanto menor é a criança menos ela irá aprender e ensinar fortalecendo, assim, práticas exclusivamente assistencialistas.

Foram realizadas 13 inserções no cotidiano desse grupo de crianças, em momentos propostos de brincar livre que ocorreram sempre às sextas-feiras, durante aproximadamente 1 hora, tanto em sala como em outros ambientes da instituição que esse agrupamento infantil frequentou, durante o período de três meses seguidos da pesquisa de campo. Optou-se pelas sextas-feiras, por ser o dia do brincar livre (compreendido na pesquisa como oposto ao brincar dirigido), em que as crianças escolheram com o quê, como e com quem brincar e o dia em que as crianças tiveram permissão e/ou foram convidadas para levarem seus brinquedos pessoais para a instituição.

A rotina da sexta-feira, na turma do Maternal II, compreendia:

07h30min às 08h00min – Entrada e acolhida das crianças  
08h00min às 09h00min – Vídeo  
09h00min às 09h30min – Recreio  
09h30min às 10h00min – Pátio  
10h00min às 11h10min – Brincar na sala

Procedeu-se observação participante dos momentos do brincar livre, tomando como sustentação as propostas de Ludke e André (1986) quanto a possibilitar ao(à) pesquisador(a) um contato pessoal com a situação pesquisada e acompanhar as experiências dos sujeitos colaboradores(as) do estudo.

Ao nos inserir na prática social do brincar estabelecemos um processo de convivência com os sujeitos pesquisados, permeado pelo diálogo, respeito e confiança. Neste contexto, nos baseamos na compreensão de Oliveira (2009) que traz a expressão “convivência metodológica” para apontar a necessidade de a convivência estar prevista na metodologia do trabalho.

Foram realizados 13 registros em diários de campo a partir das observações participantes. Essa técnica de registro se caracteriza por ser um relato escrito daquilo que o(a) pesquisador(a) viu, ouviu, acompanhou, experienciou e pensou no decorrer da pesquisa, buscando conhecer e dissecar a realidade encontrada (Bogdan e Biklen, 1994). A escolha por este instrumento decorreu do fato de que o diário de campo é um auxílio importante para a memória do(a) pesquisador(a), pois aspectos cruciais da pesquisa podem ser revelados a partir deste instrumento, permitindo um olhar aprofundado para a análise da situação pesquisada (Costa, 2002).

A análise dos dados foi realizada qualitativamente à luz do referencial teórico escolhido. Ressalta-se que todos os preceitos éticos foram respeitados no que se refere ao consentimento de participação, ao anonimato das participantes, por meio de nomes fictícios e à confidencialidade dos dados.

## **Eu brinco, ele brinca, nós vivemos e aprendemos – Discutindo alguns resultados**

O presente artigo traz parte dos resultados encontrados na pesquisa de campo realizada na instituição de educação infantil. Verificou-se que, em sua maioria, as brincadeiras vivenciadas pelas crianças eram jogos simbólicos<sup>6</sup>, ou seja, se apoiaram na imaginação e no faz-de-conta como operador de suas ações. Nessas brincadeiras, as crianças experimentaram situações de empréstimo e negociação de brinquedos:

Sentei junto com os meninos, que estavam brincando à mesa com os brinquedos que trouxeram. Lucas não trouxe brinquedo hoje.

---

<sup>6</sup> De acordo com Piaget (2012) o jogo simbólico é o apogeu do jogo infantil, entre os 2 e 4 anos, e é a partir dele que a criança irá satisfazer as necessidades afetivas e intelectuais tentando se aproximar dos adultos.

Lucas se referindo ao Pedro, que tinha dois brinquedos (avião e helicóptero), diz para mim:

Lucas: Tia ele não quer dividir.

Pesquisadora: Por que Pedro? Você tem dois.

Pedro: Mas meu pai não deu outro pra mim.

A professora estava em sua mesa fazendo máscaras em comemoração ao Dia do Trânsito e vendo a situação diz:

Professora: Quem é príncipe bom empresta o brinquedo para o amigo.

Ela falou isso várias vezes, mas Pedro ficou com uma expressão de rosto fechada e não deu o brinquedo.

Felipe, que também tinha dois brinquedos (homem aranha e moto), emprestou a moto para Lucas e a professora elogia.

Professora: Isso mesmo Felipe, está de parabéns!

Logo depois, Pedro emprestou o seu helicóptero para Ale.

Professora: Ah, eu sabia que o Pedro era príncipe bom (Diário de Campo n. 9).

Cenas lúdicas como essa, muitas vezes, permitem-nos considerar que a criança que se recusou a emprestar o brinquedo, assim como Pedro no primeiro momento, está sendo egoísta ou “chata” com seus pares. Carvalho et al. (2009) afirmam que quanto mais velhas as crianças vão ficando, mais elas resistem em fazer pequenas coisas como, por exemplo, não querer emprestar seus brinquedos. Isso na visão das autoras é fundamental para que as crianças reconheçam seus jeitos de ser. Outra posição trazida por elas (2009) é que ao dizerem não para a outra criança, querendo ficar com o objeto, as crianças confundem o meu com o eu, buscando com a posse do objeto assegurar a posse de sua própria personalidade.

De acordo com Carvalho et al. (2012), quando as crianças se opõem em alguma situação, elas constroem sua autonomia e se percebem como sujeito individual. Sendo assim, compreendemos que as situações de conflito, confronto entre as crianças, como no exemplo elucidado, também são importantes para as crianças aprenderem a se relacionar com seus pares e adultos. Nas relações sociais, o humano experimenta diversas situações, por isso é preciso deixar que as crianças tenham diferentes momentos, para saber lidar com o outro. Os aprendizados devem ocorrer não apenas para saber emprestar, pedir, mas também a se defender, argumentar, manifestar seu pensamento, vontades e decisão.

Saber emprestar algo é uma aprendizagem que a criança vai adquirindo ao longo da vivência escolar e em seus diversos círculos sociais, em vários contextos, por meio das relações estabelecidas. No momento da pesquisa essas crianças estavam vivendo o seu primeiro ano em uma instituição escolar. Muitas delas podem não ter vivido ainda diversas experiências sobre esse aspecto ou mesmo não terem sido incentivadas a partilhar seus brinquedos com outras crianças. Corsaro (2011) afirma que quando as crianças chegam à escola percebem que suas ideias de propriedade, posse e compartilhamento não são compatíveis com as situações com as quais se deparam diante da relação com seus pares, sendo estas vividas com mais intensidade no brincar.

Durante o brincar livre na escola, as crianças vivenciaram oportunidades de enriquecimento dos processos de ensinar e de aprender a partir de situações de interesse e disputa pelo brinquedo ao vivenciarem situações em que os brinquedos foram retirados de outras crianças sem permissão e momentos de solicitações e negociações para conseguir os objetos lúdicos de interesse.

Brincando em sala com diversos brinquedos, Josi fala: Tia brinca comigo? Olha o que eu achei!

Pesquisadora: O que é isso?

Josi: Ele acende a luz, não sei.

Pesquisadora: Vamos dar um nome pra ele?

Josi: “João Fábriço”

Pedro, que estava brincando com animais de plástico junto com Lucas, foi andando rapidamente em direção a Josi para ver o brinquedo.

Pedro: Deixa eu tentar fazer, por favor!

Josi entra embaixo da mesa e Pedro vai atrás. Ela entrega o objeto para ele. Pedro brinca, mas rapidamente deixa de lado e vai brincar de fazer comidinha (Diário de Campo n. 1).

Faz parte da nossa sociedade e da nossa cultura pedir “por favor” quando para solicitar algo para outra pessoa. Nesta cena, Pedro manifestou algo importante no que se refere a valores sociais. Isso evidencia que a partir das relações vivenciadas nas brincadeiras, as crianças se apropriam de elementos culturais, como comportamentos e valores pertencentes à cultura da sociedade em geral.

Quando as crianças brincam com seus pares, elas constituem o que Corsaro (2011) denominou como cultura de pares<sup>7</sup>, ou seja, cultura construída pelas crianças enquanto estas vivenciam juntas determinadas experiências. Para ele (2002) a produção na cultura de pares não é somente uma imitação ou reprodução da cultura do adulto. Pelo contrário, as crianças no momento em que reproduzem a cultura adulta, além de inserirem-se nesta cultura participam dessa cultura que é da infância. Neste sentido, durante a brincadeira, ao pedir “por favor”, Pedro não somente reproduziu um elemento da cultura adulta, global, como também se apropriou desta para a produção infantil. Carvalho e Pedrosa (2002) também discorrem sobre esse assunto e afirmam que quando as crianças trazem valores e conceitos da macrocultura para as brincadeiras elas têm a oportunidade de questioná-los, de reconstruí-los e fortalecê-los, além de assumirem um papel ativo de transmissoras para seus pares.

Trazemos outra cena para reforçar essa discussão:

Josi brinca com a vaquinha e o porco, sentada no chão.

Josi: A vaquinha faz “MÉÉÉÉ”!

Pesquisadora: A vaquinha faz “MÉÉÉÉ”?

Josi: Faz.

---

<sup>7</sup> O autor define cultura de pares “[...] como um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e compartilham em interação com as demais” (Corsaro, 2011, p. 128).

Lucas: Minha vaquinha faz “MOOO”  
Ana se aproxima de Josi e diz:  
Ana: Você empresta o porco pra mim Josi?  
Josi: Não!  
Mas Ana, mesmo assim, pega o porco e volta a brincar com Miguel.  
Josi não diz nada para Ana, pega o boneco Patati e brinca comigo.  
Logo depois a professora se aproxima e brinca de boneca com Josi (Diário de Campo n. 1).

Inicialmente, Ana tentou fazer da maneira como a professora incentivava (em todos os dias de coleta de dados, a professora dizia para as crianças que elas tinham que emprestar os brinquedos e pedir aos colegas antes de pegá-los, aguardando a aceitação do empréstimo por outra criança), mas como não obteve sucesso agiu de maneira a ter o que gostaria. No brincar as crianças adquirem elementos culturais de padrão social. Ao pedir o brinquedo para Josi, Ana tentou conseguir o brinquedo fazendo um pedido, ação importante para o conviver e as relações sociais em grupos.

No exemplo trazido, mesmo pegando o brinquedo das mãos de Josi, Ana no primeiro momento se aproximou da amiga e conversou com ela. Brincar possibilita o estabelecimento de relações sociais, da socialização, aspecto muito importante nas escolas de Educação Infantil por ser, para muitas crianças, local de primeiro contato com seus pares em vivência cotidiana.

Borba (2005) destaca que para participarem das atividades em grupo, as crianças precisam articular os interesses individuais e coletivos e isso vai gerando aprendizagens relacionadas às regras de sociabilidade.

A partir da coleta de dados também percebemos que as crianças demonstraram negociar os brinquedos como parte do processo de aprendizagem do saber pedir.

Sentada no chão, observando as crianças. Pedro me oferece um de seus caminhões para brincar com ele. Após brincarmos coloco o caminhão no chão, ao meu lado e Ale pega para brincar. Pedro tira o caminhão de sua mão e Ale vai pegar seu brinquedo (personagem do desenho ben 10) e diz:

Ale: Eu deixo você brincar com o meu.

Pedro: Não! Eu brinco com este, porque minha mãe que deu pra mim.

Ale não diz nada e fica um tempo sem brincar, apenas observado as outras crianças. Pedro pega uma cadeira, coloca seus caminhões em cima e começa a empurrar pela sala (Diário de Campo n. 13).

A vontade de brincar com o caminhão de Pedro fez Ale sair de seu lugar para pegar seu brinquedo e oferecê-lo em troca. Nesta cena, o interesse pelo brinquedo foi o desencadeador da negociação. De acordo com Brougère (2010) o desejo de utilização pelo brinquedo faz com que as crianças passem por experiências de posse e de negociações com as outras crianças, fazendo com que elas se relacionem e interajam ainda mais durante as brincadeiras. Borba (2005) também discorre sobre o assunto ao afirmar

que a troca de objetos é uma estratégia utilizada pelas crianças, para serem aceitas nos grupos, nas brincadeiras. E isso elas aprendem brincando juntas. Além da brincadeira, o brinquedo também acompanha as crianças em suas construções de relações sociais como, por exemplo, nas negociações.

Em outras cenas lúdicas, as crianças realizaram negociações para organizar a brincadeira a partir de seus próprios interesses.

Volto a sentar perto das meninas.

Josi: Brinca comigo?

Josi e Rebeca começam a mexer em meu cabelo com as embalagens de iogurte e requeijão que pegaram da caixa. Josi utiliza a mesma embalagem que passou em meu cabelo para fazer a maquiagem.

Rebeca para de brincar de cabeleireira e vai brincar de médica.

Gabriela brinca com a Josi e comigo de cabeleireira. As duas pegam embalagens e mexem em meu cabelo.

Josi: Agora você vai ali Gabriela.

Ela sai, mas logo volta e Josi repete a frase.

Josi: Agora você vai ali.

Dessa vez Gabriela não foi e as duas ficam brincando.

CO<sup>8</sup>: Percebo que Josi diz isso para que ela possa mexer sozinha em meu cabelo. Ela não diz para Gabriela que ela não quer que ela brinque ou diz para sair de uma maneira grosseira, apenas tenta negociar de maneira que Gabriela pense que faz parte da brincadeira ir onde Josi falou. (Diário de Campo n. 9).

As crianças exercitam sua autonomia no momento em que têm mais liberdade para organizar a brincadeira, modificar suas regras, distribuir papéis. Sendo assim, elas se tornam autoras de suas práticas sociais e culturais (Borba, 2007). Nesta situação, Josi apresentou-se segura diante de sua decisão ao dizer “*Agora você vai ali, Gabriela*” e depois que Gabriela voltou pediu novamente para que ela saísse. Ela teve autonomia para tentar modificar a brincadeira, ou seja, atuar solitariamente na função de cabeleireira.

Essa é uma característica importante da brincadeira, ou seja, durante o processo de brincar as crianças têm liberdade para trocarem de papéis, criarem outros, e no caso do exemplo de Josi, os papéis também podem ser extintos. Com isso, a brincadeira oportuniza a vivência de personagens diferentes, novos jeitos de brincar e de experimentar coisas novas, reinventando o conhecido. Se os participantes não tiverem a liberdade de escolha, de decisão, não existe mais brincadeira (Brougère, 2010). Nas palavras do autor (2010, p. 106) essa atividade lúdica “É um espaço à margem da vida comum, que obedece a regras criadas pela circunstância”.

O lúdico proporciona novas experiências de aprendizagem sobre a vida e a realidade, por isso, Borba (2007, p. 41) explica: “Brincar com o outro, portanto, é uma experiência de cultura e complexo processo interativo e reflexivo que envolve a construção de habilidades, conhecimentos e valores sobre o mundo”.

---

<sup>8</sup> CO: Comentário do observador, que neste caso é a pesquisadora.

## Considerações

Este estudo evidenciou nossa compreensão do brincar enquanto linguagem da criança por excelência, como direito da criança, como prática social e experiência de viver a vida, a fim de contribuirmos com uma educação que valorize a infância como dignidade humana.

Ao tomarmos o brincar como prática social e destacarmos alguns resultados dessa pesquisa que apresentam as crianças negociando, exercitando a autonomia, vivendo situações de empréstimos, acordo de regras, afirmamos a importância de práticas educativas que considerem o brincar como promotor de aprendizagens para a vida.

Arroyo (2014) reflete sobre a maneira que a escola, a partir da sua pedagogia acolhe os Outros Sujeitos (inferiorizados, oprimidos, excluídos). Outros sujeitos que chegam às escolas diariamente e que nos fazem pensar em Outras Pedagogias. Seguindo essa reflexão podemos nos referir às crianças que mesmo sendo reconhecidas por muitos como sujeitos, protagonistas de sua história e atores sociais ainda são consideradas sujeitos inferiores, vistas como um ‘vir a ser’. Crianças que com suas singularidades, se mostram diferentes uma das outras, constituem infâncias distintas e ainda assim, não são reconhecidas pelas suas experiências, saberes, o que gostam ou não se interessam, por suas opiniões construídas e vivenciadas fora do contexto escolar, fora da pedagogia tradicional, única, clássica. Que Outras Pedagogias estão sendo pensadas para elas? Que práticas educativas em contextos de Educação Infantil oportunizam, de fato, a liberdade da criança em suas formas de pensar e de criar e promovem aprendizagens significativas?

A partir desses questionamentos e dos achados dessa pesquisa, buscamos elucidar que uma educação significativa deve promover práticas educativas que reconheçam as crianças como pessoas, com gostos, interesses e jeito singular de conhecer e compreender o mundo, dando importância também para as aprendizagens que são produzidas e circulam nas práticas sociais. Soma-se a isso, a necessidade da Educação Infantil ser reconhecida como um espaço educativo coletivo para não somente apropriação de conhecimentos, mas para encontros, para viver a vida na infância, para a formação humana. Nesse sentido, os contextos de educação infantil deve garantir o direito de brincar como prática social cotidiana que promove o bem-estar infantil em seu viver a vida.

## Referências

- ARROYO, M. G. 2014. *Outros Sujeitos, Outras Pedagogias*. 2. ed. Petrópolis, RJ, Vozes, 336 p.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. 1994. Notas de campo. IN: R. C. BOGDAN; S. K. BIKLEN. *Investigação qualitativa em educação*. Porto, Porto Editora, p. 150-175.

- BORBA, A. M. 2005. *Culturas da infância nos espaços-tempos do brincar*: um estudo com crianças de 4 a 6 anos em instituição pública de educação infantil. Niterói, RJ. Tese de doutorado. Universidade Federal Fluminense, 298 p.
- BORBA, A. M. 2007. O brincar como modo de ser e estar no mundo. IN: BRASIL. *Ensino Fundamental de 9 anos*: orientações para a inclusão de crianças com seis anos de idade. 2. ed. Brasília, p. 33-45.
- BROUGÈRE, G. 2002. Lúdico e educação: novas perspectivas. *Linhas críticas*, 8(14): 5-20.
- BROUGÈRE, G. 2010. *Brinquedo e cultura*. 8. Ed .São Paulo, Cortez, 116p.
- CARVALHO, A. M. A.; PEDROSA, M. I. 2002. Cultura no grupo de brinquedo. *Estudos de Psicologia*, 7(1): 181-188.
- CARVALHO, A. M. A.; PEDROSA, M. I.; ROSSETI-FERREIRA, M. C. 2012. *Aprendendo com a criança de zero a seis anos*. São Paulo: Cortez, 256p.
- CARVALHO, R.; GOMES, S. H. P.; BRUNELLO, R. 2009. É meu, é seu, é nosso, ou é da creche? IN: M. C. ROSSETI-FERREIRA; A. M. MELLO; T. VITÓRIA.; A. GOSUEN; A. C. CHAGURI (orgs.). *Os fazeres na Educação Infantil*. 11 ed. São Paulo: Cortez, p. 67-68.
- CORSARO, W. A. 2002. A reprodução interpretativa no brincar ao “faz-de-conta” das crianças. *Educação, Sociedade & Culturas*, 17:113-134.
- CORSARO, W. A. *Sociologia da infância*. 2011. 2. ed. Porto Alegre, Artmed, 384p.
- COSTA, S. A. 2002. O Diário de Campo como dialética intersubjetiva. IN: D. C. A. WHITAKER (org.). *Sociologia Rural*: questões metodológicas emergentes. Presidente Venceslau: Letras à Margem, p. 151-158.
- EMERIQUE, P. S. 2002. *Brincaprende*: dicas lúdicas para pais e professores. Campinas: Papyrus, 64p.
- FIORI, E. M. 1991. Conscientização e educação. IN: E. M. FIORI. *Textos escolhidos*: Educação e Política. v. 2, Porto Alegre, L&PM, p. 65-82.
- FIORI, E. M. 1991. Educação libertadora. IN: E. M. FIORI. *Textos escolhidos*: Educação e Política. v. 2, Porto Alegre, L&PM, p.83-95.
- FREIRE, P. 2011. *Pedagogia da esperança*: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 17. ed. São Paulo, Paz e Terra, 333 p.
- FREIRE, P. 2011. *Pedagogia do oprimido*. 50. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 253 p.
- FREIRE, P.; BETTO, F. 1986. *Essa escola chamada vida*: depoimentos ao repórter Ricardo Kotscho. 3. ed. São Paulo, Ática, 96 p.
- FREIRE, P.; GUIMARÃES, S. 2011. *Partir da infância*: diálogos sobre educação. São Paulo: Paz e Terra, 230 p.
- GOBBI, M. A.; PINAZZA, M. A. (orgs.). 2014. *Infância e suas linguagens*. São Paulo: Cortez, 176p.
- LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. 1986. *Pesquisa em educação*: abordagens qualitativas. São Paulo, E.P.U., 99 p.

MINAYO, M. C. de S. 1994. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. IN: MINAYO, M. C. de S. *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 9-29.

OLIVEIRA, M. W. 2009. Pesquisa e trabalho profissional como espaços e processos de humanização e de comunhão criadora. *Cad. CEDES*, **29**(79): 1-7. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622009000300002>

OLIVEIRA, M. W.; SILVA, P. B. G.; GONÇALVES JUNIOR, L.; MONTRONE, A. V. G.; JOLY, I. Z. L. 2014. Processos educativos em práticas sociais: reflexões teóricas e metodológicas sobre pesquisaeducacional em espaços sociais. IN: M. W, OLIVEIRA; F. R. SOUSA (org.). *Processos educativos em práticas sociais: pesquisa em educação*. São Carlos: EduFSCar, p. 29-46.

ONOFRE, E. M. C.; JULIÃO, E. F. 2013. A Educação na Prisão como política pública: entre desafios e tarefas. *Educação e Realidade*, **1**: 51-69. <http://dx.doi.org/10.1590/S2175-62362013000100005>

PIAGET, J. 2012. *Seis estudos de psicologia*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 156 p.

SARMENTO, M. J. 2003. *As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade*. Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 1-22 p.

SILVA, P. B. G. e S. 2003. Aprender a conduzir a própria vida: dimensões do educar-se entre afrodescendentes e africanos. In: L. M. de A. BARBORA; P. G. e S. SILVA; V. R. SILVÉRIO. *De preto a afro-descendente: trajetos de pesquisa sobre relações ético-raciais no Brasil*. São Carlos: EDUFSCar, p. 181-197.

SOMMERHALDER, A.; ALVES, F. D. 2011. *Jogo e a Educação da Infância: muito prazer em aprender*. Curitiba, CRV, 124 p.

*Submetido:* 18/07/2018

*Aceito:* 30/11/2018