


REVISTA  
**DIÁLOGO  
EDUCACIONAL**

periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional



# O brincar na Educação Infantil: estar com amigos, interagir e se apropriar do mundo

*Playing in Early Childhood Education: being with friends, interacting and appropriating the world*

Leidiane Aparecida dos Santos <sup>[a]</sup>   
Guarapuava, PR, Brasil  
Prefeitura Municipal de Guarapuava/PR

Aliandra Cristina Mesomo Lira <sup>[b]</sup>   
Guarapuava, PR, Brasil  
Universidade Estadual do Centro Oeste (UNICENTRO), Departamento de Pedagogia

**Como citar:** dos SANTOS, L. A.; LIRA, A. C. M. O brincar na Educação Infantil: estar com os amigos, interagir e apropriar-se do mundo. *Revista Diálogo Educacional*, v. 25, n. 85, p. 426-443, 2025.  
<https://doi.org/10.7213/1981-416X.25.085.DS03>

## Resumo

A Educação Infantil é um espaço-tempo rico em possibilidades para que as crianças ampliem seus repertórios culturais e vivenciem interações por meio das brincadeiras. O artigo apresenta parte dos resultados de uma pesquisa de Mestrado em Educação (Santos, 2024); está ancorado em uma abordagem qualitativa e fundamentado no campo da Sociologia da Infância. Tem como objetivo discutir de que modo as crianças vivenciam o brincar no contexto da Educação Infantil, quais são os seus principais interesses em relação a essa atividade, como se organizam, ocupam os espaços e interagem entre si. Como estratégias metodológicas, a investigação se fundamentou na pesquisa *com* crianças e lançou mão de observações de situações e momentos de brincadeiras, rodas de conversas, produções de registros fotográficos e diálogos com um grupo de crianças de 3 e 4 anos de idade. Para a análise dos resultados, optou-se pela triangulação dos dados, que permitiu identificar os temas e aspectos mais presentes e recorrentes ao longo da pesquisa, os quais nortearam a construção de categorias analíticas. Foi possível constatar que o brincar na Educação Infantil está intimamente associado às interações

<sup>[a]</sup> Mestra em Educação pela UNICENTRO. Professora de Educação Infantil, e-mail: leidisantos2013@hotmail.com

<sup>[b]</sup> Doutora em Educação, e-mail: aliandralira@gmail.com

que as crianças constroem umas com as outras, às experiências vivenciadas nos espaços da instituição educativa e às relações que desenvolvem com os brinquedos disponíveis.

**Palavras-chave:** Brincar. Criança. Educação Infantil. Sociologia da Infância.

## Abstract

*Early childhood education is a space-time rich in possibilities for children to expand their cultural repertoires and experience interactions through play. The article presents part of the results of a Master's degree research in Education (Santos, 2024); it is anchored in a qualitative approach and based on the field of the Sociology of Childhood. It aims to discuss how children experience play in the context of Early Childhood Education, what their main interests are in relation to this activity, how they organize themselves, occupy spaces and interact with each other. As methodological strategies, the investigation was based on research with children and made use of observations of situations and moments of play, conversation circles, photographic recordings and dialogues with a group of 3- and 4-year-old children. In order to analyze the results, we opted for data triangulation, which allowed us to identify the most present and recurring themes and aspects throughout the research, which guided the construction of analytical categories. It was possible to see that play in Early Childhood Education is closely linked to the interactions that children build with each other, the experiences they have in the educational institution and the relationships they develop with the toys available.*

**Keywords:** Playing. Children. Early Childhood Education. Sociology of Childhood.

---

## Introdução

O brincar é uma experiência formadora humana, e a infância oferece condições para que as interpretações das crianças do mundo e com as pessoas se construam por meio das brincadeiras. Essas reflexões se sustentam em uma perspectiva para o brincar como uma prática social (Brougère, 1998) de grande importância nos primeiros anos de vida, por meio da qual as crianças constroem e reconstróem seus repertórios de interações com o meio, com a realidade e com as pessoas que fazem parte de seu círculo de relações.

Assim, a Educação Infantil, enquanto espaço-tempo rico em possibilidades para que as crianças construam interações de qualidade e ampliem seus repertórios culturais por meio do brincar, precisa, indiscutivelmente, considerar o brincar como um fenômeno em si mesmo, genuíno, potente e de grande sentido para a infância.

Nesse sentido, este artigo tem como objetivo discutir de que modo as crianças vivenciam o brincar no contexto da Educação Infantil, identificar quais são seus principais interesses em relação a essa atividade, bem como de que maneira se organizam, como ocupam os espaços e interagem entre si nos momentos de brincadeiras. As reflexões aqui apresentadas resultam de uma pesquisa de Mestrado em Educação<sup>1</sup> (Santos, 2024), desenvolvida com 15 crianças, com idades entre 3 e 4 anos, integrantes de uma turma de infantil III, de um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) localizado na cidade de Guarapuava-PR. O objetivo dessa investigação foi conhecer como as crianças vivenciam o brincar no contexto da instituição educativa de Educação Infantil que frequentam.

A investigação, de natureza qualitativa, adotou a perspectiva da pesquisa *com* crianças, uma abordagem metodológica que reconhece a criança como sujeito social e lhe confere visibilidade e direito de participação no processo de estudo. Para tanto, como estratégias metodológicas, recorreu-se à observação de situações e momentos de brincadeiras, com anotações em diário de campo, rodas de conversa, produção de registros fotográficos pelas crianças e diálogos em grupo. Do ponto de vista teórico, olhamos para o tema a partir dos pressupostos da Sociologia da Infância, em especial os estudos de Corsaro (2011), Sarmento (1998; 2005) e Pinto e Sarmento (1994); para discutir o brincar, respaldamo-nos em Borba (2007), Ferreira (2021), Brougère (1998), dentre outros.

O texto está organizado em duas partes, além desta Introdução: na primeira, refletimos sobre o compromisso da Educação Infantil com o espaço-tempo destinado à existência do brincar, entendido como preponderante na constituição social das crianças e prática fundamental para a produção das culturas infantis, haja vista que as interações e brincadeiras são eixos centrais dessa etapa educativa; na segunda, apresentamos os resultados gerados na pesquisa de campo associados a um olhar reflexivo, construído a partir da análise das observações, das fotografias e das narrativas das crianças.

Em suma, este artigo se insere no bojo dos debates emergentes que se dedicam aos estudos no campo do brincar e que considerem a participação das crianças para produção de conhecimento. Ademais, convida o(a) leitor(a) a refletir acerca da existência e importância do brincar na Educação Infantil como uma experiência formadora, tanto humana quanto social.

## O brincar na Educação Infantil

Nesta parte do texto, discutimos o compromisso da Educação Infantil com o brincar, tendo em vista que os principais documentos orientadores indicam que sua proposta curricular deve ter como eixo as interações e as brincadeiras. Além disso, refletimos criticamente a respeito de encaminhamentos na Educação Infantil que acabam por constranger o espaço-tempo destinado ao brincar. Para chegarmos a essas discussões, propusemo-nos, inicialmente, a apresentar reflexões sobre a importância do brincar como

---

<sup>1</sup> A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (COMEP) da Universidade Estadual do Centro-Oeste/Unicentro, com parecer número 6.292.281, bem como pela Secretaria de Educação do Município de Guarapuava/PR.

prática fundamental no contexto da Educação Infantil. Os constructos teóricos de diferentes áreas discutem as experiências lúdicas como um fenômeno complexo e potente (Ferreira, 2021; Brougère, 1998; Azevedo e Lima, 2017; Borba, 2007).

Para Ferreira (2021), brincar é um dos meios de as crianças se realizarem e agirem no mundo, não apenas para se preparar para ele, mas como um recurso comunicativo para participar da vida cotidiana, como meio de interação social que confere significado às ações. Assim, é pela própria brincadeira que a criança se apropria da realidade, a reproduz, ressignifica e reinterpreta. Entretanto, para a autora, o brincar infantil tem sido frequentemente traduzido pela aquisição de competências sociais necessárias ao desempenho de futuros papéis na sociedade e à sua integração social, o que compromete seu sentido e entendimento enquanto uma ação com fim em si mesma.

Brougère (1998) colabora com a discussão de que o brincar é uma ação dotada de significação social precisa que, como outras, necessita de aprendizagem. O autor defende a existência de uma cultura específica do brincar, a qual define como cultura lúdica. Esta pode ser caracterizada, na perspectiva antropológica, como uma atividade que supõe atribuir às significações de vida comum outro sentido, o que remete à ideia de fazer de conta, de ruptura com as significações cotidianas, ou seja, são práticas e compreensões partilhadas pelas crianças no seu brincar.

Concordamos com Tonucci (2020), para o qual brincar significa esculpir um pedaço deste mundo o tempo todo: uma peça que incluirá um amigo, objetos, regras, um espaço para ocupar, um tempo para ser administrado, riscos a tomar e com total liberdade, porque o que você não pode fazer, você pode inventar.

Essas referências se revelam significativas para refletirmos acerca do brincar como um dos modos de as crianças agirem no mundo e produzirem suas culturas. Tais perspectivas contribuem para enfraquecer a visão do brincar como uma atividade não séria e, em sentido contrário, dão ênfase ao reconhecimento desse fenômeno fundamental para a constituição social e cultural das crianças. Pensar a criança hoje, como um ator social pertencente à categoria geracional infância, que tem suas particularidades, é pensar na criança como um ser que quer brincar, jogar, ter experiências lúdicas fora do ambiente educacional formal, mas, principalmente, ela quer vivenciar isso também dentro dele. É nesse sentido que o contexto da Educação Infantil precisa considerar o brincar um fenômeno em si mesmo, genuíno, potente e de grande sentido para a infância.

Quanto à sua existência nas práticas pedagógicas, os documentos que normatizam a Educação Infantil indicam a importância do brincar para a infância. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasil, 1998) aponta que o brincar contribui para a interiorização de determinados modelos de adulto, no âmbito de grupos sociais diversos. Essas significações atribuídas ao brincar transformam-no em um espaço singular de constituição infantil (Brasil, 1998).

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil – DCNEI (Brasil, 2010) estabelecem que as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, de modo a promover às crianças o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais, que possibilitem movimentação ampla, com respeito à individualidade, aos ritmos e interesses infantis.

Em consonância, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2017), documento de caráter normativo, reforça a compreensão do documento anterior, considerando as interações e a brincadeira eixos estruturantes, como “[...] experiências nas quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização” (Brasil, 2017, p. 37). A BNCC indica o brincar como um dos seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, os quais assegurariam condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural. Assim, sugere

[...] brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos,

sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais (Brasil, 2017, p. 38).

Outros textos organizados e divulgados pelo Ministério da Educação (MEC) também se dedicam a destacar o papel do brincar na Educação Infantil. Dentre eles, o documento Brinquedos e Brincadeiras em Creches (Brasil, 2012), cujas indicações têm como objetivo orientar professores, educadores e gestores quanto à seleção, organização e uso de brinquedos, materiais e vivência de brincadeiras na creche. A publicação defende que a brincadeira é, para a criança, um dos principais meios de expressão que possibilita a investigação e a aprendizagem sobre as pessoas e o mundo. Logo, valorizar o brincar significa oferecer espaços e brinquedos que favoreçam a brincadeira como atividade que ocupa o maior espaço de tempo na infância (Brasil, 2012).

Mesmo com o registro nos documentos oficiais de que o brincar é um elemento central para as experiências das crianças da Educação Infantil, estudos de Barbosa (2009), Fochi (2014), Carvalho (2015), Azevedo e Lima (2017), Martins e Martins Filho (2020) e Costa (2020) vêm demonstrando que essa prática tem sido negligenciada nesse espaço de vida coletiva por dois principais fatores: a imposição de um tempo padronizado, acelerado e coercitivo; e a adoção de práticas pedagógicas escolarizantes, centradas em atividades preparatórias que não envolvem participação das crianças ou que façam sentido para elas.

Azevedo e Lima (2017) refletem criticamente ao fato de que, nas instituições educativas, desde a Educação Infantil, vigora uma privação do movimento, do jogo e da brincadeira, evidenciando o não reconhecimento da ludicidade como importante e impondo a disciplinarização da infância por meio do controle das crianças. Ao fazerem um exercício de buscar compreender como algumas práticas pedagógicas constroem a ludicidade, os autores evidenciam que essas ações repressoras são resultado de imposições históricas que desprezam o brincar como experiência formativa e humana.

O entendimento equivocado de que a aprendizagem se efetiva em ambientes fechados e controlados, focados em exercícios no papel, coloca a ludicidade no lado oposto, uma vez que prevalece a compreensão de que o brincar se limita ao campo do lazer, da recreação, do passatempo. No enfrentamento dessa condição, Azevedo e Lima (2017, p. 434) proferem que: “É preciso, então, ousar brincar nas instituições de Educação Infantil, pois negar o universo lúdico das crianças é negar o trajeto de desenvolvimento humano. Criança que não brinca não é criança, e adulto que não brinca perdeu para sempre a criança que um dia existiu em seu íntimo”.

Como ressaltam os autores, o brincar é um componente da formação humana e importante para os processos de desenvolvimento e aprendizagem. O problema parece ser preocupante quando esse brincar está sugerido, em muitas propostas pedagógicas, apenas como um pretexto para o ensino de conteúdos e quando essa visão limitada do brincar (reconhecido somente como recurso para se a aprendizagem de um conteúdo específico) se estabelece. Desse modo, corremos o risco de ‘didatizar’ o brincar, em que essa ação passa de uma configuração livre e espontânea, para assumir um lugar de instrumento de ensino (Azevedo; Lima, 2017).

Assim, os direcionamentos na Educação Infantil estão mergulhados em atividades padronizadas, distantes dos interesses das crianças e que não imprimem lugar para a participação e autoria infantil. Vigora uma concepção de educação conteudista e transmissiva que perpassa pelas práticas pedagógicas – e, logo, deixa pouco espaço para vivências que são sentidas por meio do brincar e que não se limitam a ser impressas em cadernos, apostilas ou portfólios. É prevalente a ideia equivocada de que a presença do lúdico trabalha na contramão da aprendizagem, e o brincar nas instituições educativas deve se restringir ao passatempo ou recreação, quando sobrar tempo, uma vez que há necessidade de dar lugar às práticas escolarizantes. Isso faz com que muitas propostas educativas anulem a complexidade desse fenômeno que proporciona experiências ricas às crianças.

Frente a essas preocupações, o tempo para brincar na Educação Infantil acaba confinado a poucos momentos e, por vezes, inexistente. Como observa Barbosa (2009, p. 9): “O tempo é, portanto, um tema fundamental para a organização da escola infantil, pois é uma categoria política que diz respeito não somente à vida das crianças, mas à vida de seus pais e também dos seus professores”.

Vale ponderar que a percepção de tempo para a criança não é condicionada ao relógio, mas reflete o tempo sentido e vivenciado em relação às suas experiências. Segundo Martins e Martins Filho (2020, p. 94), “[...] as crianças constituem a categoria geracional que mais desafia a definição dominante de tempos lineares, mensuráveis, uniformes e irreversíveis”. Já para os adultos, o tempo do relógio se configura como um instrumento regulador de atividades e, do mesmo modo, passa a atuar de maneira arbitrária sobre o brincar infantil, sob o pretexto de preparar as crianças para a vida adulta (Costa, 2020).

Essas compreensões distintas entre o tempo cronológico (do relógio) e o tempo vivido pelas crianças despertam algumas inquietações. Qual é o tempo para brincar nas instituições de Educação Infantil? Quem ou o que determina a duração do brincar? Para quem a instituição está organizada? São justos ou suficientes 20 minutos de parque para cada turma? As reflexões acerca do tempo são essenciais de serem consideradas, pois revelam para quem, de fato, as instituições de Educação Infantil são pensadas e organizadas.

As discussões demonstram que o tempo acelerado e o excesso de ações rotineiras estão levando a Educação Infantil a ser um espaço-tempo empobrecido, em que se brinca pouco e que acaba por limitar o compartilhamento de vivências carregadas de sentido pelas crianças. Como nos mostram Martins e Martins Filho (2020) e Costa (2020), a Educação Infantil vem sendo instrumentalizada por rotinas engessadas que fragmentam o cotidiano e colocam em funcionamento um roteiro de ações para ‘manter a ordem’. Trata-se de mais um modo de controlar e ajustar a criança ao mundo do adulto, seja por meio da restrição do tempo de brincar, seja pela supressão da liberdade para tal (Costa, 2020).

O tempo das rotinas regido pelo relógio atua com uma dimensão controladora, que se reflete no brincar, haja vista que há horário para início e término das brincadeiras, momentos determinados para ir ao parque e permanecer nele. Esses encaminhamentos se contrapõem ao brincar que, dada a sua importância na vida humana, precisa acontecer de maneira envolvente, sem pressa, sem anulações, restrições ou vigilâncias impostas por um tempo pensado pelos adultos: “É preciso deixar que as crianças brinquem, é preciso aprender a rir, a representar, a imitar, a sonhar e a imaginar. E, no encontro com elas, incorporando a dimensão humana do brincar, construir o percurso da ampliação e da afirmação de conhecimento sobre o mundo” (Costa, 2020, p. 6).

Outrossim, o tempo cronológico pelo qual a Educação Infantil se constitui, fragiliza, restringe e aprisiona o tempo subjetivo que rege as crianças para o brincar. Em sentido oposto, a nossa defesa é de que o tempo para tal fenômeno, como experiência social e de grande significação na vida das crianças, vá muito além de uma rotina controlada, mas que seja sentido e vivenciado como possibilidade para que os pequenos possam desvendar o mundo.

Nesse cenário, reconhecemos que, além do tempo cronológico com dimensão arbitrária, a ausência do brincar na Educação Infantil é resultado de uma disciplinarização e antecipação de práticas escolarizantes. As experiências próprias de nosso cotidiano como professoras de Educação Infantil, e nossas preocupações enquanto pesquisadoras dessa etapa, dão base às nossas reflexões de que as crianças estão expostas a uma sobrecarga de práticas e projetos pedagógicos que limitam as interações e a brincadeira, em nome da produção de ‘trabalhinhos’ e portfólios. Além disso, esse fato é resultado de uma lógica neoliberal que está implícita nos currículos escolares preocupados em preparar as crianças para as etapas posteriores da educação. Como resultado, não se valoriza o espaço-tempo das crianças, tampouco as experiências que elas poderiam vivenciar na vida cotidiana da primeira etapa da educação básica.

Como as crianças, nesse sentido, podem subverter um tempo padronizado e rígido que opera sobre seus corpos, que engessa e dita formas de ser e estar na Educação Infantil, um espaço de vivências coletivas em que vidas deveriam pulsar? Nosso ponto de reflexão se sustenta na necessidade de conceber as crianças



como atores sociais, sujeitos de direitos e produtores da cultura infantil. No bojo dessas compreensões situadas no campo da Sociologia da Infância, conceber as crianças como sujeitos sociais que interpretam o mundo implica valorizar suas vozes e, dessa forma, oferecer oportunidades para que compartilhem experiências, concepções e tomadas de decisões, favorecendo, assim, para que compreendamos suas percepções acerca de assuntos que lhe dizem respeito (Corsaro, 2011; Sarmiento, 1998; 2005).

Compete salientar que as crianças burlam regras, normas e condutas, e isso é um dos sintomas de maior enfretamento no contexto das instituições de Educação Infantil (Martins; Martins Filho, 2023). Considerar que as crianças vão construindo uma cultura específica na infância de modo diferente da vida adulta é imprescindível para que as instituições de Educação Infantil valorizem as múltiplas linguagens infantis. A discussão acerca das vozes infantis não abre espaço somente para sua legitimidade, mas também para a necessidade de acolher as crianças e permitir que participem dos assuntos que lhes concernem. Segundo Hanna e Lundy (2020, p. 466), “[...] atender às vozes das crianças significa mais do que procurar ou obter as visões da criança, mas também assegurar que estas são levadas a sério por aqueles que detém o poder para produzir mudanças efetivas nas suas vidas”.

Ante a essas questões, assumimos o brincar como uma atividade essencial para a formação humana e social, como experiência de vida e um modo de estar no mundo. Entendemos que essa prática social representa a oportunidade de vivenciar situações que misturam a realidade com a fantasia, constituindo as crianças e o seu existir. Destarte, dada a importância ao brincar como eixo estruturante na educação das crianças, precisamos organizar espaços e ambientes que desencadeiem ações brincantes, dispor de materiais que sejam acessíveis de forma a provocar novas construções simbólicas e, não menos importante, dedicar tempo para essa atividade prazerosa e fundamental para a infância. Ações nesse sentido farão da Educação Infantil um espaço vivido efetivamente pelas crianças, repleto de encontros e oportunidades para brincar.

## **As crianças e o brincar: o que elas têm a nos dizer?**

Neste momento do texto, trazemos parte dos resultados e as análises de uma pesquisa de mestrado (Santos, 2024), que teve o objetivo de conhecer como as crianças experimentam o brincar no contexto da instituição educativa que frequentam. Para uma compreensão mais efetiva, em um primeiro momento, indicamos ‘onde’, ‘com quem’ e ‘como’ os dados foram gerados, apresentamos a instituição de Educação Infantil em que a pesquisa foi desenvolvida e as crianças que participaram do estudo, bem como as etapas que compuseram o percurso da pesquisa e os instrumentos utilizados para a geração de dados. Na sequência, focamos nas análises que dialogam com os resultados das observações, das fotografias produzidas e das narrativas das crianças ao longo da investigação.

## **Encaminhamentos metodológicos**

A pesquisa foi desenvolvida com 15 crianças, com idades entre 3 e 4 anos, inseridas em turma do Infantil III, de um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) da cidade de Guarapuava-PR. Para o desenvolvimento da investigação, fundamentamo-nos na pesquisa *com* crianças, uma metodologia que implica dar visibilidade e direito de participação infantil no processo de estudo. Diante dos desafios e da complexidade que esse formato apresenta, buscamos adaptar um roteiro investigativo que favorecesse a participação das crianças, com foco no acolhimento de suas falas e reconhecimento delas como participantes ativas do processo, compreendendo-as como capazes de dialogar sobre seu mundo e suas experiências. Nesse sentido, ao adotarmos essa perspectiva teórico-metodológica, buscamos enfrentar e superar as disparidades hierárquicas entre adultos e crianças, legitimadas, historicamente, pela razão adultocêntrica, que, muitas vezes, impede a efetiva participação das crianças como sujeitos nas pesquisas.

Como um estudo voltado a compreender de que modo o brincar é vivido e interpretado pelas crianças a partir de suas próprias perspectivas, a pesquisa cumpriu três etapas metodológicas: observações de situações e momentos de brincadeiras, com anotações em diário de campo; produção de registros fotográficos realizados pelas crianças capturando locais, colegas, objetos ou contextos significativos relacionados ao tema; rodas de conversas, com diálogos em grupo para retomar as fotografias produzidas e discutir sobre elas. A geração de dados nas três etapas da pesquisa ocorreu como parte das ações diárias da turma, sem necessidade de arranjo específico para participar da investigação. A análise dos dados seguiu uma abordagem interpretativa, permitindo acessar e compreender as concepções e os interesses das crianças em relação ao brincar. Para isso, optou-se pela triangulação dos dados como estratégia de produção e de análise aprofundada, combinando os resultados obtidos.

Desde a construção da proposta e durante o desenvolvimento da pesquisa, as questões éticas foram ponderadas e se fizeram presentes; buscamos oferecer espaço para que as crianças também pudessem fazer perguntas e expressar livremente sobre eventos cotidianos. Além disso, adotamos uma postura empática enquanto pesquisadoras para iniciar e mediar diálogos, bem como para encaminhar questionamentos em uma linguagem clara e compreensível aos sujeitos participantes. *Pari passu*, oferecemos às crianças o direito de serem ouvidas, sem que se sentissem pressionadas ou julgadas.

## **Brincar: estar com amigos, interagir e se apropriar do mundo**

Nesta parte do texto, apresentamos reflexões que dialogam com os resultados das observações, das fotografias e das narrativas das crianças produzidas nas três etapas da pesquisa de campo. Para chegarmos a essas reflexões com um conhecimento mais aguçado do universo brincante das crianças e como caminho para apresentar os resultados da pesquisa, realizamos a triangulação dos dados como estratégia de produção e de análise densa, que combina os resultados produzidos. Segundo Santos e Baptista (2023, p. 211), “[...] a triangulação se mostra relativamente útil aos Estudos da Infância, na medida em que representa um esforço de compreensão mais profundo dos modos de vida das crianças”. Haja vista que se trata de uma pesquisa com e sobre as crianças e há uma complexidade de particularidades do universo infantil a serem conhecidas, a triangulação dos dados permitiu uma compreensão mais abrangente do objeto estudado.

A triangulação dos dados propiciou identificar temas e aspectos mais presentes e recorrentes ao longo da pesquisa. Considerando as inúmeras possibilidades de reflexão, definimos categorias a partir dos dados para delimitar e construir nossas análises; para este artigo, desenvolvemos duas delas: interações e amizades; e preferências no brincar.

### **Interações e amizades**

Quanto às interações e amizades como categoria de análise, agrupamos dados que mostram que a Educação Infantil é um espaço de vida coletiva em que as crianças se encontram e dialogam nos momentos lúdicos. Nas interações com seus pares, assumem importantes posicionamentos demonstrando atitudes de cuidado e respeito uns pelos outros, pois constroem vínculos afetivos ao compartilhar diariamente esse ambiente educativo.

Os resultados da pesquisa evidenciaram que é por meio do brincar que muitas interações se originam e consolidam, as quais não ocorrem apenas entre os pares do próprio grupo. Observamos, também, que se estabelecem relações entre crianças de diferentes faixas etárias favorecidas por momentos e ambientes coletivos que a instituição promove. Uma grande parte dessas aproximações e agrupamentos ocorre no pátio ao ar livre da instituição, um lugar amplo, com gramado e árvores, onde estão localizadas a casinha e a caixa de areia. Esse ambiente de uso coletivo favorece a liberdade das crianças para correr, explorar, rolar, brincar e criar brincadeiras livres a partir dos elementos disponíveis para a construção dos processos simbólicos. De



acordo com Modler, Carvalho e Rheingantz (2024, p. 78), “[...] os pátios ao ar livre são ambientes promotores da interação entre crianças através das brincadeiras”.

As vivências das crianças em áreas livres externas propiciam o contato com a natureza, o que é essencial para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil (Modler; Carvalho; Rheingantz, 2024). Além disso, o estar na natureza é uma oportunidade de muitos aprendizados, dentre eles o cuidado com o meio ambiente:

É fundamental educar as crianças para o cuidado com a natureza, pois ainda na primeira infância, consideramos ser importante que as crianças de encantem com a beleza dos elementos naturais, através de suas brincadeiras e explorações livres, de modo que se vinculem afetivamente ao meio ambiente (Modler; Carvalho; Rheingantz, 2024, p. 80).

A pluralidade de modos de ser pode ser acompanhada nos pátios por meio das brincadeiras e das interações, as quais representam a essência da Educação Infantil, entendida como espaço privilegiado de vida coletiva. O pátio permite às crianças brincar, interagir e vivenciar situações nas quais aprendem a estar com o outro. É um ambiente com grande potencial para que, por meio do brincar, as interações e amizades sejam construídas e fortalecidas.

Durante as observações, algumas situações relacionadas a essa categoria chamaram a nossa atenção: interações entre crianças de diferentes faixas etárias, entre familiares, entre crianças que utilizam o mesmo transporte coletivo para chegar à instituição e interações com professoras de outras turmas. Tais encontros potencializaram práticas brincantes, pois representam manifestações de vínculos afetivos no ir e vir diário. Desse modo, a pesquisa revelou que o brincar no pátio possibilita interações entre crianças de diferentes faixas etárias, já que, frequentemente, esse espaço é compartilhado por duas ou três turmas simultaneamente. Estar nesse ambiente, junto de tantas crianças, permitiu-nos lançar um olhar atento e cuidadoso para um lugar onde muitas vivências são tecidas e compartilhadas.

A Educação Infantil é um espaço de estreitamento de laços e de construção de si por meio do brincar. Nesses encontros, há muitos aprendizados, sentimentos e emoções vividas, as quais são fundamentais para uma infância vivida cotidianamente. As relações de amizade ficaram bastante evidentes, especialmente nos momentos lúdicos. Para Barbosa e Santana (2021, p. 51), “[...] essas relações na Educação Infantil, muitas vezes são tecidas no momento da brincadeira, tendo em vista que esse elemento é fundamental e indispensável nesse período da educação e do seu desenvolvimento por compreender que a tarefa da infância é brincar”.

Geralmente, as primeiras amizades entre as crianças acontecem com sua inserção na Educação Infantil, pois elas experimentam um universo de possibilidades de desenvolvimento mediante a sua interação nesse ambiente, com seus pares e adultos (Barbosa; Santana, 2021). Os estudos sobre amizade entre crianças olham esse fenômeno considerando diversos aspectos, dentre eles a dimensão social envolvida; de acordo com Ricardo e Rosseti (2011, p. 84), “[...] a amizade também age como um fator de proteção social, que traz benefícios a autoestima e ao bem-estar da criança. No âmbito da escola, por exemplo, ela facilita, entre outras coisas, um melhor ajustamento da criança nesse ambiente”.

As relações de amizade construídas na Educação Infantil são importantes para o bem-estar das crianças, contribuindo sobremaneira para a constituição da autonomia, comportamentos voluntários de sociabilidade em grupo, assim como relações interpessoais e interculturais positivas marcadas pela empatia, pelo sentimento de solidariedade e cooperação (Barbosa; Santana, 2021). Amizade regada pelo afeto, pelo encontro, pela admiração e companheirismo, os quais são criados, construídos. Estar com o outro nos constitui enquanto sujeitos, nos diz sobre nós mesmos.

Ao brincar e construir amizades, as crianças passam a perceber modos diferentes de ser e começam a dar valor à diversidade. As crianças aprendem nos encontros, nas vivências, a solidariedade e a empatia com o outro, traços fundamentais nas relações de amizade. As interações e amizades das crianças estabelecidas na Educação Infantil, que se fazem especialmente em momentos de brincadeiras, incluem preocupação e cuidado entre os pares.

A amizade nutre as brincadeiras de sentido e envolvimento, pois, ao se relacionarem umas com as outras, as crianças se tornam mais dispostas a respeitar diferentes formas de estar no mundo e agir sobre ele, além de encontrar parceiros para suas aventuras e enredos lúdicos.

O desejo de brincar com o outro, de estar e fazer coisas com o outro, é a principal razão que leva as crianças a se engajarem em grupos de pares. Para brincar juntas, necessitam construir e manter um espaço interativo de ações coordenadas, o que envolve a partilha de objetos, espaços, valores, conhecimentos e significados e a negociação de conflitos e disputas. Nesse contexto, as crianças estabelecem laços de sociabilidade e constroem sentimentos e atitudes de solidariedade e de amizade (Borba, 2007, p. 41).

Em síntese, é fulcral valorizar a potência que emerge das interações e amizades vivenciadas na Educação Infantil por meio do brincar, já que as crianças passam horas, dias e anos nesse contexto e aprendem muito, como pôde ser observado a partir do cotidiano brincante.

### Preferências no brincar na Educação Infantil

Os resultados da triangulação de dados que envolveu as observações, das narrativas e das fotografias produzidas pelas crianças indicam que os contextos da casinha e do parque são os espaços preferidos das crianças para brincar. O ambiente da casinha convida à reprodução de várias ações vividas pelas crianças em suas casas, como cozinhar, limpar, fazer compras, cuidar das bonecas, dentre outras. Já o parque externo é o momento de correr, escalar, girar, balançar, com maior liberdade de movimentos e deslocamentos.

A brincadeira de casinha compartilhada entre as crianças é rica em possibilidades e contribui para o desenvolvimento da imaginação, da fantasia e da criatividade. Uma brincadeira clássica que envolve a realidade, mas também a oportunidade de criar cenários, personagens e histórias. Brincar de casinha é, historicamente, uma ação de interesse das crianças, dada a capacidade de esse contexto representar diversas situações reais vividas cotidianamente, fortalecendo a apropriação do mundo do entorno da criança (Lira; Sandini, 2024).

A casinha de madeira, antigo sonho da instituição, foi adquirida no ano de 2023, com recursos próprios. Ela se encontra em um espaço amplo, ótimo para brincar e interagir. Nesse contexto, também há oportunidade de construções de interações multietárias, haja vista que é um espaço utilizado, simultaneamente, por duas ou três turmas, sem que se registre um cronograma com horários fixos para brincar nele. Esse é um ponto bastante positivo, pois muitas instituições criam uma rotina com tempos rígidos para acessar e ocupar espaços, comprometendo interações entre crianças de diferentes agrupamentos e uso diário do espaço externo com tranquilidade.

Figuras 1 e 2 – Espaço externo e interno da casinha



Fonte: Santos (2024).

No espaço interno da casinha, havia alguns brinquedos, como geladeira, sofá, armário, fogão, pia e micro-ondas, balde, vassoura e rodo. Entretanto, notamos poucas opções de utensílios domésticos, como pratos, panelinhas, talheres, dentre outros, o que pode comprometer o desenvolvimento de experiências lúdicas com qualidade, principalmente aquelas voltadas à reprodução de ações cotidianas.

Contudo, como alertam Lira e Sandini (2024, p. 2448), “[...] desde pequenas, as crianças são rodeadas por normas sociais que regulam e hierarquizam suas condutas”. É nesse sentido que a predominância da cor rosa nos brinquedos que compunham o espaço interno da casinha nos chamou atenção e provocou discussões importantes acerca dos estereótipos historicamente enraizados na sociedade. Observamos as cores associadas aos gêneros, o que pode gerar ou manter uma divisão de brinquedos e brincadeiras de meninos e de meninas. Essas questões entrelaçadas podem contribuir para reforçar o paradigma de que a casa e as ações que remetem a ela pertencem, majoritariamente, ao mundo feminino.

É um compromisso institucional superar espaços generificados e problematizar as configurações espaciais que colaboram com a divisão dos sexos (Lira; Sandini, 2024); pensar em substituições para móveis em madeira de cores neutras seria um ponto desejável, bem como a estruturação com mais apetrechos e elementos, por exemplo, um mercadinho com embalagens vazias de produtos. A aquisição de móveis e brinquedos com cores que não denotem questões de gênero talvez seja a maior dificuldade no propósito de estruturar o brincar na casinha, uma vez que as indústrias, o mercado e a publicidade se apoiam na dicotomia de gênero para vender mais, de forma segmentada, com interesses econômicos que se sobrepõem aos educativos ou lúdicos (Lira; Sandini, 2024).

Assim, é interessante considerar as questões de gênero, pois, muitas vezes, vemos a casinha como um reduto de meninas, compreensão que parece ter sido superada. Isso ficou evidente em nossas observações, nas fotografias e nas narrativas, em que meninos transitaram e brincaram no espaço da casinha, vivenciando diversas experiências nesse contexto. As narrativas tecidas pelas crianças apontaram a casinha como um espaço de vivências e de produção de culturas, tanto de meninas quanto de meninos. Nas observações, os meninos assumiram papéis de pai ou de filho, compartilharam de atribuições de limpeza e preparo de refeições.

No segundo dia de observação, as crianças brincavam no pátio da casinha. Decidi observar o desenrolar das brincadeiras dentro da casinha, então, me posicionei na varanda para tentar compreender com mais detalhes os diálogos que aconteceriam. Assim, acompanhei um momento de brincadeira entre Isac e Lorena que brincavam de pai e mãe:

Lorena diz: *“Eu vou pegar uma coisa na geladeira, vou pegar água. Vou lavar a louça, meu Deus que bagunça!”*

Enquanto Isac prepara ovos no fogão, Lorena diz que vai fritar hambúrguer.

Lorena serve os ovos em pratinhos e os coloca na pia.

Carlos Daniel entra na brincadeira.

Carlos Daniel diz: *“Vou fazer comida”*

Rapidamente Isac reage e fala para Carlos Daniel: *“Não, eu sou o pai”*

Enquanto isso, Maria Helena R. entra na brincadeira prepara ovos na frigideira, tampa e mexe reproduzindo o preparo de uma omelete (Diário de campo, 17 nov. 2023).

A anotação evidencia como as crianças atribuem sentido tanto aos objetos disponíveis como para as ações deles desencadeadas. Também é possível notar, a partir do registro, que as crianças assumem papéis de pai e mãe e compartilham as atribuições referentes à casa; constroem enredos com a participação coletiva, o que revela que os amigos são importantes nesse tempo de brincar que manifesta preferências de locais para que aconteça.

De acordo com Lira e Sandini (2024, p. 2454), “[...] a brincadeira como possibilidade de apropriação e representação do mundo precisa enfrentar os estereótipos de gênero”. Nesse sentido, adotar pequenas modificações, como substituição de brinquedos em cores neutras e desenvolvimento de experiências no contexto da casinha que envolvam meninas e meninos, pode contribuir para o enfrentamento de paradigmas

que manifestem a dicotomia de gênero embutida nos brinquedos, bem como na divisão de brincadeiras imposta de modo arbitrário pelos espaços.

Foi possível constatar que o brincar de casinha envolve muitos aprendizados e negociações, pois, durante o seu desenvolvimento, as crianças recriam atividades do cotidiano, como cozinhar, limpar a casa e assumir responsabilidades. Além disso, ao reproduzir essas situações com suas criações e reinterpretações, as crianças desenvolvem habilidades linguísticas de criar histórias e produzir narrativas. Desse modo, os resultados da pesquisa evidenciaram que o brincar de casinha é um contexto de produção de cultura, porque as crianças reproduzem nele processos simbólicos que vivenciam em diversos outros contextos, principalmente em seus lares. Nessa reprodução, as crianças reinterpretam essas experiências, imprimindo nelas suas identidades – e, assim, constroem novos processos simbólicos, ou seja, produzem cultura.

As fotografias revelaram que o parque externo é um dos contextos de brincar preferidos das crianças. O ‘parque do trem’, como é comumente chamado por elas, foi instalado em 2023 pela Secretaria Municipal de Educação (SME) e conta com balanços, cama elástica, gira-gira-carrossel e uma estrutura de trem com dois escorregadores e túnel.

**Figura 3** – Parque – Parque do trem



Fonte: Santos (2024).

As observações, conversas e as fotografias revelaram que o parque da área externa é um dos espaços de maior interesse das crianças para brincarem, possivelmente por permitir maior liberdade, grande movimentação, construções de múltiplas interações e escolhas de brincadeiras. Em outras palavras, esse contexto assume um sentido de brincar sem o constrangimento imposto pelas paredes e ambientes internos, que, muitas vezes, limitam corpos e ações. Essa preferência foi evidenciada, principalmente, pelas fotografias, ao solicitarmos que escolhessem o lugar preferido para brincar; quatro, dos quinze registros produzidos, mostraram o parque.

Desse modo, reconhecemos que o parque é um espaço importante para o desenvolvimento de brincadeiras, jogos e atividades que envolvam o movimento do corpo. Essas práticas corporais favorecem a autonomia das crianças para cuidar de si mesmas, ampliando o conhecimento sobre as próprias capacidades de enfrentar desafios.



Ao explorarem um amplo repertório de movimentos, como pular, subir, correr, escalar, dentre outros, as crianças descobrem maneiras de ocupação e uso do espaço ao qual pertencem. Nesse sentido, é importante garantir a liberdade de movimento das crianças, pois, no brincar, elas podem explorar diferentes expressões corporais. Ao interagir e vivenciar explorações com o seu corpo, a criança reforça uma imagem positiva de si para enfrentar os desafios valorizando suas características, bem como passa a compreender e respeitar a diversidade com seus pares. As falas e fotos das crianças também revelaram um sentido de alegria e diversão que o espaço externo traz, ou seja, a preferência se constrói em função das sensações e experiências que o ambiente, os materiais e os encontros oferecem.

Em relação aos interesses pelos contextos de brincar, podemos concluir que há preferência pelos espaços externos em detrimento dos espaços internos. Há uma falta de interesse por parte das crianças no tocante à sala de referência, talvez pelo entendimento de que esse espaço é destinado para aprendizados, enquanto a área externa é associada ao lazer e ao brincar. Diante disso, é fundamental que as vivências na Educação Infantil aconteçam em diversos espaços e ambientes, de modo a superar a predominância de práticas pedagógicas nas salas de referência e a ideia de que os pátios servem como lazer e diversão.

No que se refere às preferências de brinquedos, as narrativas e as fotografias das crianças revelam que os favoritos são as bonecas, as panelinhas, os carrinhos, massinha de modelar, escorregador e balanço. Os brinquedos, enquanto artefatos da cultura infantil, desempenham um papel crucial na constituição da identidade e subjetividade das crianças. Eles são importantes para o desenvolvimento infantil e, ao mesmo tempo, são representações das influências do mundo contemporâneo, reproduzindo comportamentos e estereótipos sociais que precisam ser problematizados.

Brincar com bonecas é uma prática socialmente significativa, pois as crianças personificam esse brinquedo, representando comportamentos e os incorporando. Nas estrelinhas dessa brincadeira tão rica, há muitos processos simbólicos intrínsecos. A atribuição de sentidos a esse artefato envolve contextos sociais e culturais dos quais as crianças fazem parte, enquanto filhos, filhas, irmãos, primos e primas. Essa prática contribui para o desenvolvimento da comunicação das crianças que dialogam em um jogo de fantasia e criatividade, considerando que, em geral, a brincadeira é construída como parte de um enredo que envolve outras ações.

**Figuras 4 e 5 – Bonecas**



Fonte: Santos (2024).

Nas Figuras 4 e 5, observamos imagens de bonecas brancas, que comumente predominam entre aquelas que são ofertadas às crianças, o que nos leva a questionar: onde estão as bonecas negras? Há bonecas

negras disponíveis para brincar ou são preteridas pelas crianças em relação às bonecas brancas? Em seus estudos, Dornelles e Marques (2015) observaram que, nas brincadeiras organizadas pelas crianças, as bonecas negras ocupavam um papel socialmente inferior às brancas ou eram, simplesmente, abandonadas na sala.

Como parte da reflexão, as autoras também verificaram que, nas lojas de brinquedos da cidade de Porto Alegre (RS), as bonecas, em sua maioria, eram de corpos brancos, o que seguia a lógica do mercado, pois as bonecas negras não aparecem no *ranking* dos corpos que vendem. Predomina, em nossa sociedade, a preocupação com o fato de o brinquedo ser vendável. O que se constata quando uma boneca negra, ou de corpo diferente, surge no mercado, é que esta aparece por sua excentricidade ou como um brinquedo de coleção, confeccionado com uma produção restrita (Dornelles; Marques, 2015).

Outro artefato evidenciado pelos dados da pesquisa de campo foi a grande preferência pelas brincadeiras de carrinhos, principalmente por parte dos meninos. O carrinho é o escolhido dos meninos e associado pela indústria a eles como objeto que traz poder, ou seja, o sentido que ele carrega de aventura, corrida, desafio é assumido pelos meninos nas brincadeiras.

**Figuras 6, 7 e 8 – Carrinhos**



Fonte: Santos (2024).

As relações entre brinquedo e gênero têm sido um tema de preocupação entre teóricos, pois o processo de socialização e formação da identidade das crianças se faz também a partir dos objetos lúdicos, os quais reforçam lugares e ações distintas para meninos e meninas (Kishimoto; Ono, 2008). Esses estereótipos não se iniciam no ambiente escolar, mas são refletidos nele e podem ser reafirmados, caso não haja intencionalidade em desconstruí-los. Eles se manifestam, primeiramente, no contexto familiar em que as crianças fazem parte, e são consolidados na sociedade e nas culturas em razão do trabalho feito pela indústria e pela mídia.

O brinquedo, definido como suporte para as brincadeiras, carrega esses estereótipos de gênero. Ninguém nasce sabendo brincar, pois essa ação pressupõe aprendizagem social (Kishimoto; Ono, 2008). Tal fato é notório, principalmente, nas fotografias que representam os brinquedos favoritos das crianças: dos meninos são os carrinhos; as bonecas e panelinhas são das meninas. Nesse ínterim, podemos reconhecer os brinquedos e o brincar como implicados no reforço da dicotomia entre os papéis masculinos e femininos.

Carvalho *et al.* (1993) comentam que meninos e meninas tendem a brincar e preferir coisas diferentes, sendo isso observável já por volta de 12 meses de idade. Isso se acentua ao final do segundo ano de vida e fica muito explícito dos 4 aos 6 anos, lembrando sempre que essas escolhas se dão em função do cenário apresentado às crianças, ou seja, meninos não nascem ‘gostando’ de carrinhos: “Nas situações lúdicas, me-



ninos manifestam maior interesse pelo poder, pelo prestígio e pelo controle das situações. As meninas valorizam a imagem do corpo, as vestimentas, a beleza dos seres e das coisas e interessam-se pelas atividades domésticas, pelo papel da mãe” (Kishimoto; Ono, 2008, p. 211).

Reconhecer que os artefatos culturais são carregados de intencionalidades é o primeiro passo para enfrentar e superar dicotomias. Iniciar a desconstrução de gênero nos brinquedos e nas brincadeiras na Educação Infantil é uma tarefa difícil, mas necessária; por isso, estimular meninas e meninos a brincarem juntos e disponibilizar acesso a diversos materiais são ações que podem contribuir para a equidade no brincar.

Entre carrinhos e bonecas, o brincar de comidinha com as panelinhas é uma ação muito comum nas brincadeiras da Educação Infantil e se mostrou relevante nos dados da nossa investigação. Essa prática é uma das primeiras brincadeiras simbólicas manifestada pelas crianças, pois é reinterpretada a partir das observações que fazem dos adultos com elas mesmas. Ou seja, brincar de fazer comidinha e servir a alguém é mais do que apenas o momento de refeição; demonstra amor e cuidado, inclui um ritual, ensina coisas, como toda a brincadeira. A predominar utensílios na cor rosa, como vemos na Figura 9, os objetos comunicam endereçamentos e possibilidades de ação.

**Figura 9** – Panelinhas



Fonte: Santos (2024).

Compete refletir que, comumente nas instituições, encontramos esses apetrechos coloridos e de plástico, distantes de uma representação real. Há no mercado produtos desse nicho que são um simulacro mais próximo da realidade, feitos de metal, alumínio, inclusive com maior durabilidade, sendo, contudo, mais caros. Nesse sentido, caberia um investimento para a aquisição de materiais de qualidade para o brincar das crianças, valorizando a infância e essa prática como carregada de sentidos e com múltiplas implicações na formação infantil.

Em síntese, a soma das observações, das narrativas e dos registros fotográficos nos permitiu compreender como as crianças vivenciam o fenômeno do brincar, como se organizam para realizar as práticas brincantes, como interagem umas com as outras e quais são os seus interesses e preferências. Dessa maneira,

com o resultado de nossas análises, consideramos o brincar uma atividade fundamental para a infância, o modo pelo qual a criança interpreta a realidade e se constitui enquanto sujeito social.

## Considerações finais

O desenvolvimento deste estudo contribui para conceber que o brincar é uma das formas pelas quais as crianças existem, pensam, agem e significam o mundo e a si mesmas. Concluímos que, por meio das brincadeiras, as crianças se constituem como sujeitos ativos e constroem práticas sociais de significação para suas vidas. Constatamos, ainda, que o ato de brincar é um fenômeno da cultura infantil e experiência de grande significação social na infância, pois orienta o agir e existir das crianças.

Como evidenciado nos principais documentos que normatizam a Educação Infantil, as interações e a brincadeira são apontadas como eixos estruturantes das práticas pedagógicas que devem ser desenvolvidas nessa etapa. Embora a discussão acerca do brincar esteja nos discursos legais e até nas falas que atravessam o contexto dessa etapa educativa, apontamos que essa atividade social vem encontrando dificuldades para se efetivar no cotidiano, sendo constrangida, muitas vezes, por dois principais fatores: rotinas rígidas e encaminhamentos escolarizantes de preparação para o Ensino Fundamental.

A triangulação dos dados permitiu evidenciar que, por meio do brincar, as crianças interagem umas com as outras e assumem importantes posicionamentos, demonstrando atitudes de cuidado e respeito mútuo. Notamos que as interações não se originam somente entre os pares do próprio grupo, uma vez que se estabelecem conexões entre crianças de diferentes faixas etárias nos diversos contextos da instituição educativa. Ao interagirem em situações lúdicas, as crianças passam a perceber modos distintos de ser e começam a dar valor à diversidade, pois, nesses encontros, vivenciam muitos aprendizados, sentimentos e emoções.

Com o desenvolvimento da pesquisa, buscamos conhecer quais eram as preferências das crianças em relação aos espaços e brinquedos no contexto da Educação Infantil, inspiradas pelos pressupostos da Sociologia da Infância, a qual parte do princípio de que os sujeitos infantis são competentes para falar dos fenômenos que vivenciam. Nessa conjuntura, os resultados permitiram concluir que os contextos preferidos das crianças para brincar são, majoritariamente, os espaços externos, em especial o parque e a casinha de madeira. A sala de referência poucas vezes foi mencionada como lugar em que se brinca. Esse dado nos possibilitou analisar que os contextos externos são associados à diversão, enquanto a sala de referência como um espaço voltado aos aprendizados, perpetuando uma visão equivocada de que 'na sala se aprende' e 'no parque se brinca'. Em relação aos seus brinquedos prediletos, os resultados destacaram as bonecas, os carrinhos e as panelinhas.

Por fim, vale registrar que, ao nos propormos conhecer como as crianças vivenciam o brincar, foi preciso, de certa forma, mergulhar no universo lúdico. Estudar o brincar é reconhecer sua importância como prática essencial à formação humana e à constituição social dos pequenos. As reflexões aqui tecidas buscaram contribuir com discussões pertinentes voltadas para as manifestações do brincar no contexto da Educação Infantil, bem como ampliar os conhecimentos de realidade específica, com potencial para ser elevada a contextos mais abrangentes, impulsionando, assim, futuras investigações. Em síntese, os estudos revelaram a potência das experiências vividas pelas crianças nos momentos e contextos de brincadeiras na Educação Infantil.

## Referências

AZEVEDO, N. C. S. de; LIMA, J. M. de. O processo civilizatório pela infância e o direito de brincar na educação infantil: algumas reflexões. *Zero-a-Seis*, Florianópolis, v. 19, n. 36, p. 428-444, dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroais/article/view/1980-4512.2017v19n36p428>. Acesso em: 15 abr. 2025.

BARBOSA, M. C. S. Tempo e cotidiano: tempos para viver a infância. *Leitura, Teoria e Prática*, Campinas, v. 31, n. 61, p. 213-222, nov. 2009. Disponível em: <https://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/view/185>. Acesso em: 15 abr. 2025.

BARBOSA, R. G. S; SANTANA, M. L. da S. As relações de amizade no contexto de educação infantil: implicações no processo de aprendizagem e desenvolvimento de crianças pequena. *Revista e-Mosaicos*, Rio de Janeiro, v. 10, n. 23, p. 43-61, 2021. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/e-mosaicos/article/view/50162>. Acesso em: 15 abr. 2025.

BORBA, A. M. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações gerais para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília: MEC/SEB, 2007. p. 33-44.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília, DF: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Volume 3. Brasília, DF: MEC/SEB, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Brinquedos e Brincadeiras de creches: manual de orientação pedagógica*. Brasília, DF: MEC/SEB, 2012.

BROUGÈRE, G. A criança e a cultura lúdica. *Rev. Fac. Educ.*, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 103-116, jul./dez.1998. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rfe/a/nprNrVWQ67Cw67MZpNShfVJ>. Acesso em: 15 abr. 2025.

CARVALHO, A. *et al.* Brincadeiras de menino, brincadeiras de menina. *Psicol. cienc. prof.*, Brasília, v. 13, n. 1-4, p. 30-33, 1993. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/8fjPTt7qVrhpdR8n7wsGC5f/>. Acesso em: 15 abr. 2025.

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

COSTA, A. R. As crianças e o brincar no contexto escolar: tempos (in)sensíveis. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Brasília, v. 42, p. 1-7, 2020. Disponível em: Acesso em: 15 abr. 2025.

DORNELLES, L. V.; MARQUES, C. M. Pedagogias da racialidade: modos de se constituir crianças negras em escolas de educação infantil do Brasil. *Propuesta Educativa*, Buenos Aires, n. 43, p. 35-47, jun. 2015. Disponível em: <https://propuestaeducativa.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2019/11/43-art-Leni-Vieira-Dornelles-CirceyMara-Marques.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2025.

FERREIRA, N. Brincar. In: TOMÁS, C. TREVISAN, G.; CARVALHO, M. J. L.; FERNANDES, N. (Orgs.). *Conceitos-chave em Sociologia da Infância*. Perspectivas globais. Braga: UMinho, 2021. p. 77-81.

HANNA, A.; LUNDY, L. Voz das Crianças. In: TOMÁS, C.; TREVISAN, G.; CARVALHO, M. J. L.; FERNANDES, N. (Orgs.). *Conceitos-chave em Sociologia da Infância*. Perspectivas globais. Braga: UMinho, 2021. p.463-468.

LIRA, A. C. M.; SANDINI, S. P. Meninos e meninas brincando na casinha: reinvenção da vida, aprendizagem e pesquisa na brinquedoteca. **REPPE: Revista do Programa de Pós-Graduação em Ensino Universidade Estadual do Norte do Paraná**, Cornélio Procópio, v. 8, n. 2, p. 2443-2465, 2024. Disponível em: <https://periodicos.uenp.edu.br/index.php/reppe/article/view/1572>. Acesso em: 15 abr. 2025.

MARTINS FILHO, A. J.; MARTINS FILHO, L. J. Minúcias da vida cotidiana no fazer-fazendo da docência: nas rotinas um tempo acelerado, na vida diária experiências desperdiçadas. *Revista de Estudos Curriculares*, Braga, v. 2, n. 11, p. 85-104, 2020. Disponível em: <https://www.nonio.uminho.pt/rec/index.php?journal=rec&page=article&op=view&path%5B%5D=108>. Acesso em: 15 abr. 2025.

MODLER, N. L.; CARVALHO, R. S. de; RHEINGANTZ, P. A. Crianças e pátios escolares: significados, valores e afetividades. *Revista Projetar - Projeto e Percepção do Ambiente*, Natal, v. 9, n. 2, p. 77-92, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/revprojetar/article/view/34370>. Acesso em: 15 abr. 2025.

RICARDO, L. S.; ROSSETTI, C. B. O conceito de amizade na infância: uma investigação utilizando o método clínico. *Constr. psicopedag.*, São Paulo, v. 19, n. 19, p. 82-94, 2011. Disponível em: [https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1415-69542011000200007](https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542011000200007). Acesso em: 15 abr. 2025.

SANTOS, L. A. dos. *As crianças e o brincar: narrativas e práticas no cotidiano da Educação Infantil de um CMEI do município de Guarapuava/PR*. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Centro Oeste, Guarapuava, 2024.

SANTOS, S. V. S. dos; BAPTISTA, M. C. Triangulação metodológica em pesquisas etnográficas com e sobre crianças. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 23, n. 76, 2023. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/29792>. Acesso em: 15 abr. 2025.

SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. (Orgs.). *Crianças e miúdos*. Perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto: Asa, 2004. p. 9-34.

TONUCCI, F. O direito de brincar: uma necessidade para as crianças, uma potencialidade para a escola e a cidade. *Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v. 16, n. 40, p. 234-257, 2020. Disponível em: Acesso em: 15 abr. 2025.

---

RECEBIDO: 30/01/2025

RECEIVED: 01/30/2025

APROVADO: 27/04/2025

APPROVED: 04/27/2025