

**As territorialidades constituídas pelas crianças, por meio do brincar na  
educação infantil, em uma escola de Belo Horizonte-MG**

*The territorialities constituted by the children, through playing in the children's  
education, in a school of Belo Horizonte-MG*

Ana Paula Braz Maletta  
Jennifer Vaz Barcelar Ferreira Gomes da Silva  
**Universidade do estado de Minas Gerais -UEMG**  
Belo Horizonte-Minas Gerais-Brasil

**Resumo**

Este artigo é decorrente de uma pesquisa realizada no âmbito do Programa Institucional de Apoio à Pesquisa da Universidade do Estado de Minas Gerais, no segmento da educação infantil, em uma escola da Rede Privada de Belo Horizonte-MG, com crianças de 3 a 4 anos, em uma turma de Maternal III. Teve como principal objetivo analisar como o brincar, enquanto linguagem essencial e cultura da criança, se configura nas territorialidades infantis constituídas pelas crianças em escolas de educação infantil no município de Belo Horizonte- MG. A pesquisa trouxe à tona a evidência de que as crianças se apropriam dos espaços, atribuindo-lhes outros usos e significados, constituindo territorialidades por meio de um processo de produção de culturas, próprias do mundo delas.

**Palavras-chave:** Brincar. Crianças. Territorialidades.

**Abstract**

This article is the result of a research carried out under the Institutional Research Support Program of the University of the State of Minas Gerais, in the segment of early childhood education, in a school of the Private Network of Belo Horizonte-MG, with children from 3 to 4 years old, in a Maternal III classroom. Its main objective was to analyze how the playing, as an essential language and culture of the child, is configured in the children's territorialities constituted by them in schools of early childhood education, in the municipality of Belo Horizonte- MG. The research brought to light the evidence that children appropriate the spaces, giving them other uses and meanings, constituting territorialities through a process of production of cultures, proper of their world.

**Keywords:** Playing. Children. Territorialities.

## **1.Introdução**

As crianças desafiam as diferentes disciplinas e pedagogias a compreender os “novos” sujeitos da educação, isto é, elas são críticas, criativas, produtoras de cultura, pois a formação das culturas infantis ocorre, também, na configuração das territorialidades constituídas pelas crianças na educação infantil, uma vez que essas são produzidas pelos usos e significados que elas atribuem aos espaços-tempos pensados pelos adultos para a educação dos pequenos.

A escola, como uma das “instâncias de formação cultural” das crianças, pode contribuir para o fortalecimento das experiências infantis, valorizando o brincar como o mecanismo principal da criança para comunicar sentimentos, conhecimentos e tantas outras coisas, nem sempre vistas pelos adultos. O brincar possibilita à criança “criar para si o fato vivido” (BENJAMIN, 1984, p. 75), ou seja, torná-lo parte da sua vida e de sua experiência, uma vez que o brincar para a criança é como um hábito diário, que faz parte da sua existência. A criança, quando brinca, se projeta para o mundo numa relação dialética em que ela fica dentro e fora ao mesmo tempo, ou seja, ela se integra ao *lócus* do adulto sem perder de vista o seu mundo interior da fantasia da criação e recriação. O brincar é experienciar a si, ao espaço, ao outro, é uma experiência fundamental de produção da cultura infantil, marcada pelas interações entre as crianças e o mundo real.

Nessa perspectiva, apresentamos este artigo, decorrente de uma pesquisa realizada no âmbito do Programa Institucional de Apoio à Pesquisa da Universidade do Estado de Minas Gerais (PAPq/UEMG), com o propósito de suscitar uma reflexão sobre o protagonismo das crianças no processo de produção de cultura por meio do brincar na educação infantil. A pesquisa teve como objetivo principal analisar como o brincar, enquanto linguagem essencial e cultura da criança, se configura nas territorialidades infantis constituídas pelas crianças na Educação Infantil, no município de Belo Horizonte- MG. Os objetivos específicos que guiaram a investigação foram: Observar como o brincar tem acontecido na educação infantil em uma escola de Belo Horizonte; Identificar em que contextos, espaços, lugares e territórios o brincar se faz presente na educação infantil e analisar como o brincar se configura nas territorialidades

constituídas pelas crianças. Ao buscar responder a esses objetivos, durante o processo de investigação, foi necessário construir um trilhar teórico-metodológico que nos permitisse projetar o olhar para as situações em que o brincar se faz presente, sobretudo nas relações entre pares.

Assim, utilizamo-nos de um estudo de caso, método que nos possibilitou desenvolver um estudo em profundidade da realidade a ser analisada, combinando procedimentos e estratégias, tais como: análise de documentos e referencial teórico, observação, registro e entrevista. Para tanto, foi tomado como campo de investigação uma escola da rede privada, que atendia ao segmento da educação infantil, situada no município de Belo Horizonte, Minas Gerais. O critério de seleção da escola se deu por meio do contato feito pela estudante bolsista que integrou a pesquisa e pela disponibilidade da escola em contribuir com a investigação.

A pesquisa nos mostrou que, na produção das culturas infantis, ocorre, também, a configuração das territorialidades constituídas pelas crianças, pois essas nem sempre fazem usos dos espaços/tempos na escola do modo como foi pensado pelos adultos, pois *“as interações que se estabelecem entre sujeitos e lugares não são uma mera relação física, mas uma relação carregada de sentido e mediada pelos demais sujeitos que o ocupam”* (LOPES, VASCONCELLOS, 2005, p.119). Dessa forma, entendemos que as crianças, ao interagirem em um determinado espaço ou território, se apropriam dele na medida em que imprimem suas marcas, produzindo diferentes formas de ser e estar ali, transformando-os em lugares carregados de sentidos e significados. Neste sentido o termo território será tratado aqui como o *“chão mais a identidade”* (SANTOS, 1999, p.8), como território usado pelas crianças, onde elas produzem suas territorialidades, culturas que nascem das formas próprias que as crianças têm de se relacionar com os saberes do mundo adulto.

Assim, consideramos de suma importância a realização de pesquisas que possibilitem enxergar a criança como ser que brinca e que produz cultura por meio do brincar, linguagem que é própria das crianças. Também acreditamos que é imprescindível conhecer e verificar, em diferentes contextos, como o brincar se configura nas territorialidades constituídas pelas crianças nas relações criança-criança, criança-adulto, adulto-criança. Neste trabalho nossa opção foi por trazer a educação

infantil como contexto possível para dar visibilidade à criança como ator social e que produz cultura ao brincar, configurando a existência de territorialidades infantis, que são as culturas produzidas pelas crianças a partir dos usos, sentidos e significados que elas atribuem a um determinado espaço ou território.

## **2.1. A configuração das territorialidades constituídas pelas crianças na educação infantil**

No conceito tradicional de geografia, a palavra território corresponde a uma área definida por uma população ou uma instituição, cidade, estado ou país, sendo também usada para estudar as relações entre espaço e poder. Ao analisar os estudos de Santos (1999), pode-se perceber que o significado da palavra território é muito mais abrangente, ultrapassando o significado denotativo da palavra.

O território não é apenas o conjunto dos sistemas naturais e de sistemas de coisas superpostas. O território tem que ser entendido como o território usado, não o território em si. O território usado é o chão mais a identidade. A identidade é o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. O território é o fundamento do trabalho, o lugar da residência, das trocas materiais e espirituais e do exercício da vida. (SANTOS, 1999, p.8).

Na maioria das vezes esse conceito vem relacionado a uma questão física e afetiva, tornando cada lugar único para cada pessoa e uma identidade que está relacionada ao sentimento de pertencimento àquele local. Segundo Souza (1995, p. 65), "*todos os lugares são virtualmente mundiais*", mas, também, cada lugar se torna diferente dos demais na medida em que apresenta um contexto histórico particular, repleto de vivências e experiências que constituem uma identidade ao lugar. O cotidiano da educação infantil, por exemplo, é um espaço demarcado pela visão do adulto, pensado e preparado para as crianças. Entretanto, na medida em que as crianças se apropriam deste espaço, elas passam a imprimir no mesmo suas identidades, constituindo suas territorialidades por meio das culturas infantis que ali se manifestam, sobretudo nas interações sociais entre seus pares de idade.

Assim, as territorialidades constituídas pelas crianças imprimem ao território no qual elas estão inseridas esse lugar de trocas, experiências e identidade, com importância afetiva, simbólica e política na relação tempo-espaço. Santos (1999), ao afirmar que território é o chão mais a identidade, está se referindo a essa importância

simbólica individual, evidenciando a ligação existente entre a vivência do sujeito e o local onde esta será vivida. Nesta direção a chamada Geografia da Infância

busca compreender as crianças, suas infâncias através do espaço geográfico e das expressões espaciais que dele se desdobram, tais como a paisagem, o território, o lugar, mas é também o desejo de compreender as geografias das crianças. (LOPES, 2013, p.17)

Em vista disso há espaços que, aos olhos dos adultos, têm somente uma funcionalidade, enquanto que para as crianças existem outros significados e possibilidades de interação, sendo isso possível de ser observado no cotidiano delas. Isso acontece porque *“as crianças exprimem a cultura societal em que se inserem, mas fazem-no de modo distinto das culturas adultas”*. (SARMENTO, 2004, p.16). A exemplo disso, pôde-se observar, durante a realização da pesquisa de campo, que as crianças se apropriam dos espaços atribuindo-lhes outros significados que não, a priori, pensado pelos adultos:

*Durante o parquinho, era comum as crianças brincarem em um brinquedo chamado por elas de “roda gigante”, que é uma espécie de grande roda de hamster. A expectativa era de que as crianças entrassem na roda e andassem dentro dela para que a mesma começasse a girar. Porém, ao perguntar às crianças se queriam ajuda para fazer a roda girar, imediatamente uma delas disse: \_Não, aqui é nossa cama! (Notas de Campo- Agosto/2018).*

O dado apresentado nos permite perceber que aquele brinquedo possui, para a criança, possibilidades de usos e apropriações diferentes das do adulto que o idealizou. Entende-se, portanto, que a criança é um sujeito ativo e pensante no contexto social em que está inserido. Enquanto os adultos acreditam que as crianças farão uso dos brinquedos de uma forma, elas reinventam objetos, tempos e espaços, atribuindo-lhes diferentes usos e significados. Kaplan e Davidoff (2014, p.12) dizem que *“o modo como enxergamos se torna extremamente importante no que diz respeito ao mundo que criamos através desse enxergar”*, pois a *“ação de olhar e escutar é um sair de si para ver o outro e a realidade segundo seus próprios pontos de vista, segundo sua história.”* (WEFFORT, 1996, p.01).

Nesta perspectiva, por mais que as crianças se apropriem dos inventos e culturas do mundo adulto, elas o fazem de modo distinto, imprimindo suas marcas, fazendo escolhas a partir do que os adultos oferecem, não sendo, portanto, uma simples reprodução do mundo como é visto e sim uma reprodução interpretativa dos

*As territorialidades constituídas pelas crianças, por meio do brincar na educação infantil, em uma escola de Belo Horizonte-MG*

fatos vividos. Assim, há que se considerar que as crianças operam transformações nessa cultura, seja na forma como a interpretam e integram, seja nos efeitos que nela produzem com suas próprias práticas. Dessa forma,

a criança quando elege uma atividade, o faz de forma seletiva e, ao selecioná-la, explicita uma preferência que determina o início de uma relação com determinado objeto material. Na realidade, a tendência da criança, num primeiro momento é de repetir o que já se sabe fazer, ou até mesmo explorar o espaço e, num segundo momento, imitar a outro e, finalmente, vivenciar novas experiências. (NEGRINE, 2002, p. 49).

Deste modo, podemos dizer que a criança, ao explorar o espaço, o território, transforma-o em lugar ou lugares que se modificam de acordo com a imaginação e elementos culturais que ela traz de suas experiências.

*Em uma das observações na sala de aula, a professora pediu que a pesquisadora organizasse umas atividades para ela... Enquanto executava o que lhe foi pedido uma criança se aproximou e disse: \_não mexe porque não é seu! Ao continuar a organizar as folhas a criança repete: \_Não mexe porque não é seu! Logo a pesquisadora perguntou à criança o motivo pelo qual ela não podia realizar aquela tarefa. Com um sorriso no rosto a criança disse: \_Eu sou o professor aqui e não pode mexer no que não é seu! (Notas de Campo- Agosto/2018).*

Pode-se perceber, nessa passagem, que a criança reproduz atitudes da professora com a sua interpretação do que é ser professor e que em outras situações ela também poderá representar papéis de acordo com sua interpretação do que é ser adulto. Ou seja, ao dizer “*Eu sou o professor aqui e não pode mexer no que não é seu!*”, a criança indica que a imagem que ela tem de professor ou professora é de autoridade, de quem diz o que pode ou não pode ser feito ali. Tal imagem foi construída pela criança a partir das suas vivências e processos de significação dos papéis desempenhados por seus professores.

Assim sendo, torna-se importante pensarmos o conceito de vivência (Erlebnis) que, na acepção de Benjamin (1984), significa a presença viva do sujeito enquanto um fato acontece. Na mesma direção, para Vigotski (2009), vivência (Perejivane) significa a relação estabelecida entre a pessoa e o meio, assumindo o significado de “*conhecimento adquirido no processo de viver ou vivenciar uma situação de realizar alguma coisa*”. Para ilustrar esta relação, há uma passagem no livro do projeto “*Território do Brincar*” (2015) no qual o educador Tião Rocha afirma, sobre a experiência e vivência:

como se a escola, querendo mostrar aos seus alunos a imensidão e o impacto do azul do mar, trouxesse um pouco de água salgada em uma garrafinha pet. Muito se pode dizer do mar por meio de uma amostra de suas águas. Mas nada se pode apreender da experiência e da vivência do mar. (MEIRELLES, 2015, p. 55).

A vivência, portanto, não está relacionada a saberes contextualizados em uma única aula, mas sim a toda uma experiência de vida que cada criança traz consigo sobre o mundo a sua volta. Nessa perspectiva, apresentaremos um recorte de dados que exemplifica bem o que, neste trabalho, estamos relacionando ao conceito de vivência.

*Durante a pesquisa houve um período no qual a professora desenvolveu um projeto com as crianças chamado “De olho no Céu”, que abordava conceitos a respeito do sistema solar. Certo dia, a professora pediu que as crianças observassem o céu com o binóculo produzido por elas com material reciclado. Entretanto, as crianças não observavam somente o céu, mas toda a escola. Em um determinado momento uma das crianças disse: “Olha o peixinho! (Enquanto olhava para uma fonte cheia de água) ...Depois de um tempo, a professora perguntou para as crianças o que elas tinham observado. Algumas falaram que era o Sol, as árvores, outras disseram que era o parquinho.... Então ela perguntou: “Como é o sol? As respostas as mais variadas e uma delas disse: “Ele é uma bola de fogo que queima muito”, já outra respondeu: “O sol ilumina igual à luz do banheiro”... Logo após as respostas a professora perguntou sobre qual era o planeta que as crianças habitavam e elas responderam de imediato que era a Terra. Uma criança ainda completou dizendo que fora da Terra existiam muitos alienígenas. (Notas de Campo-Setembro/2018).*

Através dessa passagem, podemos observar como as crianças desenvolvem o aprendizado sobre aspectos relacionados ao sistema solar a partir de uma relação delas com o meio, ou seja, a partir de uma vivência que as permitiu compreender melhor uma determinada realidade. Fernandes (2017) afirma que, ao explorar essas vivências na infância, as crianças ganham maior visibilidade como seres ativos e protagonistas na produção do espaço, construindo um sentido de pertencimento ao seu grupo social.

Corsaro (2011) apresenta um conceito interessante para se referir a vivências que são próprias do universo das crianças e que são compartilhadas pelos seus pares de idade, tendo origem, muitas vezes, no mundo adulto, como é o caso das brincadeiras que passam de geração para geração e que, ao longo do tempo, são transformadas pelas próprias crianças. A esse processo vivenciado pelas crianças ele atribui o nome de “culturas de pares”. Segundo o autor, a criança, por meio dessa

*As territorialidades constituídas pelas crianças, por meio do brincar na educação infantil,  
em uma escola de Belo Horizonte-MG*

cultura, negocia com o mundo adulto a sua existência, utilizando-se da sua capacidade de interpretar a realidade e atribuir a ela um novo sentido. Assim Corsaro (2011) afirma que “as experiências infantis nas culturas de pares não são abandonadas com a maturidade ou o desenvolvimento individual; em vez disso, elas permanecem parte de suas histórias vivas” (CORSARO, 2011, p.39), ou seja, durante o decorrer da vida daquela criança ela se lembrará de suas vivências e experiências infantis.

Benjamim (1984), nos chama a atenção para o fato de que “a máscara do adulto chama-se “experiência” ... Esse adulto já experimentou de tudo... E ele sorri com ares de superioridade ...” (Benjamim, 1984, p. 23). Assim, nas palavras do autor, a visão dos adultos seria a de que, quanto mais jovem é o sujeito, menos ele experimentou, portanto, menor será a sua experiência. No entanto, Benjamin não toma as crianças como um vir a ser, nem tampouco como sujeitos incompletos; pelo contrário, ele as considera como sujeitos em constante atividade social e nos mostra que os anseios e os interesses delas são distintos daqueles que norteiam o mundo adulto, fazendo com que a vivência e a experiência desses sujeitos tenha um status diferenciado.

O filósofo salienta que a criança prefere viver o próprio mundo infantil a imitar os adultos, uma vez que:

enquanto o adulto narra sua experiência com êxito, a criança a recria incessante e intensamente. O adulto, ao narrar uma experiência, alivia seu coração dos horrores, goza novamente uma felicidade. A criança volta para si o fato vivido, começa mais uma vez do início (BENJAMIN, 1984, p. 75).

Dessa forma, a relação da criança com o meio, com o seu território, está intimamente ligada à sua cultura e ao convívio social que, ao longo dos anos, constrói um pertencimento ao local, inserindo as pessoas na história do lugar. “Tudo isso tem início com o nenê brincando com suas próprias mãos; as crianças brincando livremente, sem muito material, sem muitos brinquedos, usando sua fantasia e transformando a si próprias e ao seu entorno” (MEIRELLES, 2015).

Essa relação entre território e cultura constitui a territorialidade, que se refere à criação de cultura por parte das crianças em um determinado espaço, tempo, lugar. A cultura produzida entre pares se estabelece na medida em que as crianças têm oportunidades de socialização com outras crianças dentro de um determinado espaço.

As crianças, ao compartilharem a realidade com as demais, irão estabelecer uma relação horizontal de identidade entre elas e criar uma relação vertical



de identificação com os adultos, constituindo concepções reais que possibilitam a vivência da sua infância dentro da lógica de organização social do grupo. (LOPES; VASCONCELLOS, 2005, p. 111).

As territorialidades infantis devem ser entendidas como a base de produção de cultura entre pares, pois é dentro de determinado espaço, seja ele escola ou qualquer outro lugar, que as crianças vão se relacionar umas com as outras e reinterpretar a realidade vivida. Isso aconteceu, por exemplo, em uma situação que pode ser observada durante a pesquisa, enquanto as crianças brincavam no parquinho:

*Durante a minha observação no parquinho, pude perceber que as crianças reinventavam os brinquedos ali existentes (roda, escorregador, túnel, rampa etc.). Em um dos brinquedos, que era uma estrutura como se fosse um túnel com umas partes abertas, as crianças estavam usando como se fossem carros. De repente uma delas olha para mim e diz: “ eu tô indo trabalhar, tchau filha” e fez como se estivesse entrando no seu carro. Depois ele me disse que iria viajar para Rio Preto e que voltava. Mais tarde descobri que seus pais viajavam frequentemente para Rio Preto... (Notas de Campo- Setembro/2018).*

A criança, nessa passagem, interage com a pesquisadora e age conforme situações que vê dentro de casa, como por exemplo quando diz que vai trabalhar, pega algo para dizer que tinha uma mala na mão e entra no seu “carro”. Durante os momentos em que as crianças estavam livres para brincar, era comum vê-las reinventando os espaços, objetos e materiais, ora reproduzindo situações da vida social, ora produzindo suas próprias formas de ser e estar no mundo. Como diz Benjamin (1984, p.14) “A resposta da criança se dá através do brincar, através do uso do brinquedo, que pode enveredar para uma correção ou mudança de função.”

Lopes e Vasconcellos (2005) afirmam que existe uma estreita ligação entre a vivência da infância e o local onde ela será vivida, pois em cada grupo social existirá uma cultura diferente que determinará a forma como aquela pessoa ali inserida irá se desenvolver na sociedade. As próprias brincadeiras são exemplos de diferenças entre culturas e, conseqüentemente, diferenças nessas vivências, porém, existindo sempre a criação de cultura. Nesta direção, o projeto Território do Brincar, desenvolvido pelos Instituto Alana

contribuiu também para uma importante constatação: a de que crianças, por todo o Brasil, inclusive em grandes centros urbanos, continuam brincando – e muito. É possível, assim, refletir mais sobre nossas falas e parar de repetir o que quase virou um perigoso mantra: que hoje a criança não brinca mais. O ser humano nasce, cresce, se conhece e aprende brincando. As brincadeiras

*As territorialidades constituídas pelas crianças, por meio do brincar na educação infantil, em uma escola de Belo Horizonte-MG*

são a experiência e a experimentação por excelência! (MEIRELLES, 2015, p. 33).

Portanto, a formação das culturas infantis ocorre, também, na configuração das territorialidades constituídas pelas crianças na educação infantil, uma vez que essas são produzidas pelos usos e significados que elas atribuem aos espaços-tempos pensados pelos adultos para sua formação. Todavia, nem sempre as crianças fazem usos dos espaços/tempos na escola do modo como foi pensado pelos adultos. “As interações que se estabelecem entre sujeitos e lugares não são uma mera relação física, mas uma relação carregada de sentido e mediada pelos demais sujeitos que o ocupam”. (LOPES, VASCONCELLOS, 2005, p.119).

*Em uma situação observada, a professora pede para que as crianças brinquem de “acorda seu urso” e o resultado acontece de forma diferente do esperado pela professora. Ela pede para uma criança tampar o rosto na árvore, enquanto as outras contam de 1 a 10 e, ao final da contagem, deveriam gritar “acorda seu urso” e a criança que estava na árvore deveria sair correndo para “pegar” as outras crianças. Porém, quando as crianças terminaram de contar, ao invés de saírem correndo do “urso”, as crianças se juntaram ao “urso” e correram com ele em direção ao parque. A partir deste momento, a brincadeira era outra... (Notas de Campo- Agosto/2018).*

O que se observa a partir da análise deste fato é que as crianças entendem o que é proposto, mas escolhem uma forma mais autêntica de brincar, uma forma que, para elas naquele momento, era mais interessante.

Em relação à exploração do território, observa-se que ela não vem associada a brinquedos elaborados, muitas vezes as crianças têm um simples objeto e conseguem criar novos cenários e brincadeiras. Um pedaço de madeira, por exemplo, pode servir para a base de uma fogueira, ou um arco e flecha, ou até mesmo um volante de um carro da mesma forma que um simples pedaço de tule pode se transformar em vestido, saia, véu, cortina ou até mesmo roupa para os bonecos.

Os brinquedos industrializados geralmente possuem um sentido mais similar para as crianças, segundo Machado (2003), “os brinquedos-sucata são neutros e por isso permitem muitos significados, a criança brinca, cria e recria de um jeito único e pessoal, a criança pode usar seu corpo, seus movimentos e seus sentidos para que seja

livre para criar”. Durante o campo foi possível perceber uma situação como essa em uma atividade de faz de conta conforme relatada a seguir.

*A professora entregou vários tules coloridos para os alunos, um menino pegou um tule de cor lilás e perguntou para a pesquisadora de qual cor era. A pesquisadora disse que achava ser lilás. A criança ignorou sua resposta e disse: \_ É azul! Logo pediu para que a pesquisadora amarrasse o tule nele de modo que parecesse um vestido da Elsa, do filme Frozen e, em seguida, foi brincar. Depois de um tempo ele retornou e disse bem baixinho: \_ Eu sou a Elsa! (Notas de Campo- Setembro/2018).*

A partir dos dados apresentados podemos inferir que, ao ignorar a real cor do tule, a criança reafirma que é livre para criar suas próprias formas de brincar e que quando encontra oportunidade para usar e desenvolver sua criatividade, fica bem à vontade.

## **2.2 O brincar como linguagem e forma de expressão da cultura infantil**

Na interação das crianças entre seus pares elas comunicam-se por diferentes linguagens, sendo o brincar uma delas e, muitas vezes, os adultos tentam participar dessa interação, porém, acabam não estabelecendo a mesma comunicação com as crianças na medida em que agem como adultos.

*Um grupo de crianças estava tomando água em suas garrafinhas na sala de aula e uma delas pegou sua garrafinha de água e jogou pela janela. A professora então ficou brava com ela e disse que ela ficaria sem a garrafa, pois havia jogado ela fora. Depois de um tempo, a pesquisadora foi ao lado de fora da sala e recolheu a garrafinha sem que a criança observasse. A criança olhou pela janela e viu que a garrafinha havia sumido, assim como seus amigos, que também perceberam o desaparecimento da garrafa. Logo foram contar o episódio para a pesquisadora: “olha, a garrafa sumiu, será que foi o homem cueca que pegou? ”. E então outra criança disse: “não, o Papai Noel que pegou”. Nesse momento a pesquisadora falou: “Eu busquei a garrafinha e coloquei na lancheira”. Como se não tivessem ouvido o que disse a pesquisadora, as crianças continuaram na brincadeira de imaginar qual personagem poderia ter pegado a garrafinha. (Notas de Campo- Agosto/2018).*

Nesse recorte, as crianças, ao escutarem e negarem a informação dada por parte de um adulto informam que não há espaço ali para ele, ou seja, a brincadeira é das/entre crianças e, como forma de negar a realidade imposta, continuam brincando. É como se dissessem: “Não aceitamos que você estrague a nossa brincadeira”.

*As territorialidades constituídas pelas crianças, por meio do brincar na educação infantil, em uma escola de Belo Horizonte-MG*

Esse protagonismo por parte das crianças está relacionado com um movimento natural por parte delas, quando é oferecida a elas uma liberdade para que possam se expressar, vivenciar e sentir. Segundo Barbosa (2010), a pedagogia da infância, deve compreender e considerar o contexto no qual a criança está inserida, entendendo a criança como um ser humano capaz de modificar a sociedade, produzindo cultura própria entre seus pares, pois

a afirmação das crianças como sujeitos de direitos exige a definição de indicativos pedagógicos que possibilitem às crianças a experiência da infância de forma a tomar parte em projetos educacionais fundados na democracia, na diversidade, na participação social, a partir de práticas educativas que privilegiem as relações sociais entre todos os segmentos envolvidos (crianças, famílias e educadores). (BARBOSA, 2010, p.1).

Então a Pedagogia da Infância surge para ajudar na compreensão de toda ação educativa, considerando as crianças e os contextos socioculturais em que vivem. Entende as crianças como seres humanos portadores de culturas, vivências, experiências e capazes de intervir no meio social. No Brasil, a Pedagogia da Infância somente foi discutida após a elaboração da Constituição Federal de 1988, quando ela abordava questões referentes à infância como:

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 1988)

Em relação à cultura de pares produzida pelas crianças, é importante lembrar que “a diferença entre os grupos infantis e outros grupos sociais é que as crianças estão em permanente desenvolvimento, motivo pelo qual sua observação, sua escuta e seu conhecimento tornam-se muito mais complexos e desafiadores”, entendendo que as culturas dos adultos são mais estáticas em relação à dos grupos infantis.

*Em outro recorte da pesquisa a professora estava na sala de aula lendo para as crianças uma história que se chama “O lobo voltou” e no meio da história ela fazia vozes diferentes para que as crianças sentissem a história mais real. Durante a contação de história, ela fez um sinal e pediu para que a pesquisadora batesse à porta quando ela terminasse de contar a história. Após um tempo, a pesquisadora começou a bater na porta fortemente e escutou as crianças gritando: “será que é o lobo?” E a professora dizendo: “gente, acho que é o lobo”. A pesquisadora bateu novamente na porta e imitou um som de lobo quando abriu a porta. Muitas crianças ficaram assustadas, uma abraçou a pesquisadora e disse:*

*“Jennifer, eu sei que é você”... No decorrer dos dias as crianças levaram o lobo para a sua rotina ao criar brincadeiras. Durante o parquinho, dois amigos estavam brincando e quando a pesquisadora chegou perto dos dois, um deles disse: “O lobo está ali! ”. Então ela disse que estava com medo de olhar. Logo o outro retrucou: “Ele já foi embora”. (Notas de Campo- Agosto/2018).*

Nessa passagem pode-se observar a lógica do conceito de reprodução interpretativa a partir da perspectiva da linguagem e das rotinas culturais apontado por Corsaro (2011). A linguagem é um importante fator da reprodução interpretativa a partir do momento em que ela significa um “sistema simbólico que codifica a estrutura local, social e cultural” (OCHS; SMITH; TAYLOR, 1988, p.210) sendo então um mecanismo na troca de informações entre as crianças e seus pares nos momentos compartilhados entre eles. E as rotinas culturais são vistas por Corsaro (2011) como um elemento imprescindível para a reprodução interpretativa, pois são nas rotinas que as crianças se percebem como sujeitos de um grupo social e têm também a percepção do outro indivíduo. “As rotinas culturais servem como âncoras que permitem que os atores sociais lidem com a problemática, o inesperado e as ambiguidades, mantendo-se confortavelmente no confinamento amigável da vida cotidiana”. (CORSARO, 2011, p. 32).

*Ao participar da rotina, as crianças aprendem um conjunto de regras previsíveis que oferecem segurança e aprendem também que variações nas regras são possíveis e até desejáveis. Dessa forma, as crianças desenvolvem ideias sobre o caráter gerativo ou produtivo da participação cultural em uma rotina de jogo, da qual elas extraem grande prazer. (CORSARO, 2011, p. 33)*

A vivência da rotina permite às crianças construir a experiência, uma vez que, conforme cita Benjamin (1984, p.24) “cada uma de nossas experiências possui efetivamente um conteúdo, conteúdo que ela recebe de nosso próprio espírito”. A perspectiva de experiência está, portanto, diretamente ligada à formação e vivência individual, abstraindo as percepções externas, isto é, importa sim o que aconteceu ao redor, porém o que interessa é a sua vivência a respeito do ocorrido e essas vivências se revelam, também, nas brincadeiras como retratado a seguir:

*A professora falou para as crianças guardarem os brinquedos e então uma delas disse: “Eu ainda nem brinquei, quero brincar de Uber”, então a professora perguntou como era essa brincadeira e ele entrou na caixa de brinquedo do faz de conta e explicou: “Eu vou dirigir o Uber aqui, depois vão ser as outras crianças”. (Notas de Campo- Setembro/2018).*

*As territorialidades constituídas pelas crianças, por meio do brincar na educação infantil, em uma escola de Belo Horizonte-MG*

Percebe-se que essa criança, ao brincar de “Uber”, diz muito sobre suas vivências e experiência construída a partir delas, pois ela ia para a escola com sua avó de Uber com muita frequência. Para Benjamin (1984), a vivência pressupõe estar vivo quando um fato acontece e junto a este conceito a noção de experiência é fundamental para a realização de uma educação que possibilite à criança o desenvolvimento de sua criatividade e autonomia, uma vez que a experiência requer a rememoração do passado, o que possibilita uma reconstrução do presente.

Dessa forma, o brincar é uma vivência natural para a criança, na medida em que é uma forma de ela se expressar no cotidiano e reconstruir o presente. O momento da roda, das atividades em sala de aula, das ações coletivas na escola, podem ser, para as crianças, espaços/tempos onde o brincar se faz presente, na medida em que o brincar é uma forma de expressão da cultura infantil, em que ela expressa sentimentos, emoções, saberes e experiências relacionadas à realidade. Mesmo quando a escola determina apenas alguns momentos para o brincar, isso pode não ocorrer, pois as crianças encontram no brincar uma forma de driblar as regras impostas pelos adultos, fazendo prevalecer a sua vontade, tal como relatado no recorte de dados a seguir:

*A professora passou uma atividade de desenho para as crianças realizarem. Enquanto a turma executava a tarefa proposta pela professora, uma criança, ao invés de desenhar, estava brincando com os lápis de colorir como se fossem carrinhos. Ele batia um lápis no outro, fazendo o som “bibi”. A professora pediu para que ela parasse de brincar e a criança retomou o desenho. Quando a professora não estava por perto, a criança continuava brincando com os lápis como se fossem carrinhos. (Notas de Campo- Agosto/2018).*

Neste trecho fica evidente que, para a criança, não há um momento “certo” para brincar. Elas se utilizam desta linguagem para subverter a lógica de uma escolarização imposta, construindo artifícios para se afirmar no meio social.

O momento da brincadeira na escola é necessário, pois permite à criança explorar o território, interagir com o espaço, criando formas de compartilhá-lo com as outras crianças, também inseridas naquele contexto e, a partir desse convívio, criar novas relações sociais. É preciso lembrar que as formas de produção de cultura das crianças são diferentes em relação à dos adultos. Em relação a essa especificidade da produção de cultura pelas crianças, trazemos o seguinte recorte da pesquisa de campo:

*A professora contou às crianças a história da “Pituchinha”. Logo depois, no momento do parquinho pode-se escutar uma criança dizendo à outra: “eu vi o soldado dentro da capela, eu vi”! Em seguida elas correram em direção à capela para ver o soldado, que era um personagem da história. De repente, várias crianças se juntaram para ver o soldado. Como a capela estava fechada, as crianças começaram a olhar pelo buraco da fechadura. Neste momento, uma criança disse: “eu vi o soldado, ele é gigante”, em seguida outra criança falou que os olhos dele eram pequenos e verdes. (Notas de Campo- Outubro/2018).*

Neste recorte as crianças assimilam as informações do mundo adulto a partir da história contada pela professora e, no momento do parque, produzem suas culturas entre os pares, utilizando elementos da história em suas vivências que as levam à construção de novas experiências. Lembrando que para Corsaro (2009, p. 34), a cultura de pares é “um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e ideias que as crianças produzem e partilham em interação com seus pares”.

*Outro relato importante observado na pesquisa de campo foi que, enquanto um grupo de crianças estava brincando “de médico”, reproduziam exatamente a forma como os médicos geralmente agem em uma consulta. Uma criança disse à outra: “abre a boca, amigo!” E então ele abriu a boca e a criança colocou um brinquedo em sua língua que parecia um instrumento que o médico utiliza para examinar a garganta do paciente. Em seguida, a criança que desempenhava o papel de médico disse ao amigo que ele estava com febre. Nesse mesmo cenário havia outras crianças que, mesmo estando juntas, brincavam de formas diferentes: um menino que estava com um brinquedo de “band-aid”, tentava colocar no joelho machucado de uma amiga dele. Em outro grupinho havia alguns meninos que usavam a tesoura do kit médico para simular que estavam cortando cabelo... (Notas de Campo- Outubro/2018).*

Nessas passagens percebe-se o que Corsaro (2011) denomina reprodução interpretativa, que significa a apropriação da realidade na qual a criança se encontra, porém, não a reproduzindo, mas a modificando de acordo com a sua vivência e seu olhar. Entende-se, portanto, que a criança pega para si o fato vivido e interpreta-o a partir de suas vivências, seja em casa, na escola, na igreja ou em outros lugares de socialização. O autor afirma que “o termo reprodução inclui a ideia de que as crianças não se limitam a internalizar a sociedade e cultura, mas contribuem ativamente para a produção e mudanças culturais” (CORSARO, 2011, p. 31-32).

O brincar é, portanto, uma forma de expressão da cultura infantil, sendo ela formada por um conjunto de vivências e experiências que permite às crianças uma

interação social com outras crianças. Assim, é papel das pessoas que convivem com as crianças, incluindo pais, professores, família e sociedade, possibilitar a elas a condição de se expressarem pelo brincar. A escola, como um dos territórios de infância, é um meio de formação das crianças que pode contribuir para que elas consigam se expressar e se desenvolver integralmente. É um espaço-tempo de convivência no qual as crianças constituem suas territorialidades na medida em que se comunicam por meio do brincar, criam, desenvolvem, produzem e reproduzem saberes para além do chão, carregados de identidade.

### **3. Considerações finais**

A partir do levantamento bibliográfico e dos dados levantados por meio da observação neste recorte da pesquisa, comprova-se como as crianças são capazes de ressignificar os conceitos pré-concebidos do mundo adulto, tornando-os tangíveis ao seu olhar. Também foi constatada a forma como aquelas crianças conseguem se expressar pelo brincar, através de suas vozes e corporeidade. Ao brincar, as crianças constroem e reconstroem uma cultura, desenvolvendo aprendizados de maneira lúdica.

A pesquisa nos permitiu constatar que é necessária uma sensibilidade por parte das escolas e dos responsáveis pelas crianças, para reconhecer que elas criam suas próprias formas de lidar com o que lhes é apresentado e são capazes de fazer com que as pessoas adultas pensem de outra forma, diferente da usual, de acordo com a reprodução interpretativa de Corsaro (2011).

Os dados revelaram que o brincar é, naturalmente, para a criança, uma linguagem e forma de se expressar e se constitui num direito de aprendizagem e desenvolvimento dela, conforme explicita a Base Nacional Comum Curricular (2018). Isto porque as crianças, quando estão brincando umas com as outras, ou até mesmo sozinhas, conseguem estabelecer padrões, normas, regras e situações de leitura e interpretação do mundo, recriadas por elas mesmas.

As crianças, ao apropriarem-se dos espaços e lugares, os reconfiguram, os reconstroem e, além disso, apropriam-se de outros, criando suas territorialidades, seus territórios usados. Conforme afirma Corsaro “a socialização não é só uma questão de adaptação e internalização, mas também um processo de apropriação, reinvenção e



reprodução” (CORSARO, 2011, p.31). Sendo assim, a criança não apenas ocupa o espaço, ela o transforma de acordo com seus interesses e o de seus pares, produzindo o que o autor chama de cultura de pares, que é definida como um conjunto de atividades, rotinas e interesses produzido e reproduzido pelas crianças no convívio diário.

A escola, como um dos territórios de vivências e construção das experiências pela criança, precisa criar oportunidades para que esses sujeitos de pouca idade possam se expressar e fazerem escolhas, exercendo o seu direito de participar ativamente, com os adultos e com outras crianças, da realização das atividades da vida cotidiana. Outro fator importante e que requer um olhar atento por parte dos adultos nas escolas de infância é sobre a necessidade de se observar os diferentes usos que as crianças fazem dos espaços que lhes são destinados, entendendo que as culturas, as vivências, as experiências, bem como as brincadeiras eleitas pelas crianças constituem suas territorialidades e, portanto, suas formas de ser e estar no mundo.

Entendendo que os direitos das crianças devem ser, de fato, efetivados, colaborando assim para que elas tenham uma infância na qual sejam entendidas como seres produtores de saberes e cultura, não podemos jamais esquecer a importância de permitir que a criança seja protagonista da sua vida e de sua história.

### Referências

BARBOSA, M. C. S. **Pedagogia da infância**. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM Disponível em: <http://www.gestrado.net.br/pdf/312.pdf>. Acesso em: 29 de abril de 2020.

BENJAMIN, W. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. Tradução de Marcus Vinicius Mazzari. São Paulo: Summus, 1984.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição brasileira, 1988**. Texto constitucional de 5 de outubro de 1988 com as alterações adotadas pela emenda constitucional nº 65/10. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: [https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88\\_Livro\\_EC91\\_2016.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf). Acesso em: 29 de abril de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **BNCC- Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 29 de abril de 2020.

*As territorialidades constituídas pelas crianças, por meio do brincar na educação infantil, em uma escola de Belo Horizonte-MG*

CORSARO, W. A. Reprodução interpretativa e cultura de pares. In: MÜLLER, F.; CARVALHO, A. M. A. **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009.

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

FERNANDES, M. L. B. Protagonismo infantil e cultura em território quilombola. In: BIENAL IBEROAMERICANA DE INFÂNCIA E JUVENTUDE, 2., 2017, **Manizales. Infancias y juventudes ibero-americanas: transformaciones democráticas, justicia social y procesos de construcción de paz**: Buenos Aires: CLACSO, v.II, p. 28-35. 2017.

KAPLAN, A. ; DAVIDOFF, S. **O ativismo delicado: uma abordagem radical para mudanças**. Cidade do Cabo, África do Sul: Proteus Initiative, 2014. Disponível em: [http://new.institutofonte.org.br/wp-content/uploads/2017/07/O-Ativismo-Delicado\\_VF.compressed.pdf](http://new.institutofonte.org.br/wp-content/uploads/2017/07/O-Ativismo-Delicado_VF.compressed.pdf). Acesso em: 29 de abril de 2020.

LOPES, J. J. M ; VASCONCELLOS, T. de. **Geografia da Infância**. Reflexões sobre uma área de pesquisa. Juiz de Fora: FEME, 2005.

LOPES, J. J. M. Geografia da Infância: contribuições aos estudos das crianças e suas infâncias. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v.22, n.49/1, maio/ago. 2013. p.283-294. Semestral.

MACHADO, M. M. O brinquedo-sucata e a criança - A importância do brincar, atividades e materiais. **Revista Eletrônica Saberes da Educação** – Volume 5 – nº 1 - 2014 22 5ª edição. São Paulo, SP: Loyola, 2003.

MEIRELLES, R. **Território do brincar: diálogo com escolas**. São Paulo: Instituto Alana, 2015. Disponível em: <https://territoriodobrincar.com.br/wp-content/uploads/2014/02/Territ%C3%B3rio do Brincar - Di%C3%A1logo com Escolas-Livro.pdf>. Acesso em: 29 de abril de 2020.

NEGRINE, A. Simbolismo e Jogo. In: SANTOS, S. M. P. dos. **Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos**. 7ª Edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

OCHS, E.; SMITH, R.; TAYLOR, C. Detective stories at dinner time: problem-solving through co-narration. University of Southern California. **Prepared for the American Ethnological Society Annual Meetings, Symposium on Narrative Resources for the Creation of Order and Disorder**, St. Louis, Missouri, March 25, p. 01-35. 1988

SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. (org). **Crianças e miúdos: perspectivas sócio pedagógicas da infância e educação**. Porto: Asa, 2004.

SANTOS, Milton. O Dinheiro e o Território. Universidade de São Paulo- USP. **GEOgraphia**, ano. 1, n.1. São Paulo, 1999. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/geographia/article/view/13360/8560>. Acesso em: 29 de abril de 2020.

SOUZA, M. A. A. de. Razão Global/Razão Local/Razão Clandestina/Razão Migrante, Reflexões sobre a Cidadania e o Migrante. Relendo (sempre) e Homenageando Milton Santos. **Boletim Gaúcho de Geografia** 20, pp. 64-67, 1995. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/bgg/article/view/38177>. Acesso em: 29 de abril de 2020.

WEFFORT, M. F. Importância e Função do Registro escrito, da Reflexão. In: Weffort, M. F. **Observação, registro, reflexão – instrumento metodológicos I**. São Paulo: Espaço Pedagógico, p.41-44. 1996.

### **Sobre as autoras**

#### **Ana Paula Braz Maletta**

Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Professora do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu "Educação e Formação Humana" e do Curso de Pedagogia da FaE/UEMG. Pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação e Linguagem-NEPEL e do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação e Conhecimento- COED. E-mail: [ana.maletta@uemg.br](mailto:ana.maletta@uemg.br)  
ORCID <https://orcid.org/0000-0002-3253-3990>

#### **Jennifer Vaz Barcelar Ferreira Gomes da Silva**

Graduanda do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação/UEMG e pesquisadora do Núcleo de Pesquisa em Educação e Linguagem-NEPEL e do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação e Conhecimento- COED. E-mail: [jenniferbarcelar@gmail.com](mailto:jenniferbarcelar@gmail.com)  
ORCID <https://orcid.org/0000-0001-6270-3674>

Recebido em: 11/05/2020

Aceito para publicação em: 26/10/2020