

**TAÍNA DOS SANTOS**

**O BRINCAR E AS RELAÇÕES SOCIAIS ENTRE AS CRIANÇAS DO 1º ANO  
DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Bauru  
2025



# **O BRINCAR E AS RELAÇÕES SOCIAIS ENTRE AS CRIANÇAS DO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Trabalho de Conclusão de Curso  
apresentado à Faculdade de Ciências da  
Universidade Estadual Paulista “Júlio de  
Mesquita Filho” - Câmpus de Bauru, para  
obtenção do grau de Taína dos Santos.  
(Licenciado em Educação Física).

Orientadora: Fernanda Rossi.



Bauru  
2025

S237b Santos, Taína  
O BRINCAR E AS RELAÇÕES SOCIAIS ENTRE AS CRIANÇAS DO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL / Taína Santos. -- Bauru, 2025  
53 p.

Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura - Educação Física) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências, Bauru  
Orientadora: Fernanda Rossi

1. Infância. 2. Brincar. 3. Sociologia da Infância. 4. Educação Física. I. Título.

## **AGRADECIMENTOS**

O ensino superior é uma etapa desafiadora, pois vai além de estudar. As responsabilidades acadêmicas se chocam com as responsabilidades da vida adulta, e é então que você entende porquê tão poucas pessoas concluem essa etapa de ensino. Sendo assim, não poderia deixar de agradecer aqueles que fizeram parte da minha trajetória, e contribuíram para que fosse possível eu estar entre essas poucas pessoas que terminam a graduação.

A minha família, agradeço por ser minha maior incentivadora, pelo carinho, apoio e confiança em mim. Em especial, meu irmão mais velho, Denis dos Santos, por me inspirar e incentivar a correr atrás dos meus sonhos, e me dar suporte necessário para isso.

A República Cabo C, agradeço por serem as primeiras a me acolherem em Bauru, e serem amigas que vou levar para sempre em meu coração.

Aos meus amigos do vôlei, de sala, do trabalho, e todos aqueles que tive a sorte de poder contar, agradeço por tornarem a vida mais leve, através de conversas, abraços, conselhos, risadas e consolo. Em especial, agradeço minha melhor amiga, Ana Laura Matos Silva, por dividir o lar e a vida comigo nesses últimos anos de graduação, e por todas as vezes que me emprestou seu notebook para eu fazer meu TCC.

Ao meu namoro, Bruno Pinheiro Oliveira, agradeço pelo incentivo, companheirismo, e por estar sempre disposto a me escutar, especialmente nesses últimos meses que só falo sobre me formar.

Aos meus professores, agradeço pela troca de conhecimentos e toda contribuição ao meu aprendizado. Em especial a minha orientadora, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Fernanda Rossi, por me direcionar em minha pesquisa e me inspirar a educar.

A minha banca de TCC, agradeço por aceitarem meu convite, todas são profissionais e pessoas que admiro.

A escola que trabalho, diretora, professores e outros colegas de profissão, agradeço por me permitirem aplicar minha pesquisa e contribuírem para minha formação profissional e pessoal durante todos esses anos.

Por fim, agradeço à todas as crianças, aquelas que já passaram pela minha vida e aquelas que virão, vocês me transbordam com suas culturas!

“Ouvir as crianças vai muito além do ouvido. É reconhecer que elas falam por gestos, atitudes, posturas e também silêncios.”

Adriana Friedman.

## RESUMO

Esta pesquisa investigou as relações sociais das crianças do 1º ano do Ensino Fundamental, em momentos de brincar livre e nas aulas de Educação Física. Fundamentada na Sociologia da Infância, a pesquisa foi realizada com 14 crianças, com idades entre 6 e 7 anos, em uma escola privada de ensino integral na cidade de Bauru, utilizando uma abordagem qualitativa. A coleta de dados ocorreu por meio de observações em dez encontros, cinco em momentos de brincar livre e cinco nas aulas de Educação Física, com auxílio de um diário de campo. A análise de dados se fez por meio de seis categorias, sendo elas: 1) formação de grupos: Revelou que quando os grupos eram formados pelas próprias crianças ocorriam de forma espontânea, vinculada ao interesse comum pela atividade ou brinquedo; mutável e com variedade de gênero, com exceção do futebol, exclusivamente masculino, e quando os grupos eram formados pelos professores nas aulas de Educação Física os estudantes conseguiam se engajar nas propostas; 2) sinais de inclusão e exclusão: Em geral, não houve sinais evidentes de exclusão, pois as crianças parecem escolher seus parceiros de brincadeira segundo interesses compartilhados. Ainda que em algumas situações tenham sido observados momentos de brincar solitário, esses pareceram mais escolhas pessoais e temporárias do que sinais de exclusão. Dessa forma, a análise reforça que identificar possíveis sinais de exclusão exige uma observação prolongada e sensível, considerando tanto o comportamento isolado quanto o contexto social mais amplo; 3) conflitos: Os conflitos ocorreram principalmente em razão de descumprimento aos combinados e desrespeito entre as crianças, o que evidencia as tensões inerentes à convivência em grupo. Sendo os conflitos infantis parte da construção da identidade das crianças e de sua formação social; 4) demonstração de afeto e/ou empatia: Essas demonstrações se mostram presentes, revelando que o brincar constitui um espaço privilegiado para a expressão de sentimentos, o cuidado mútuo e a construção de vínculos; 5) brinquedos e outros materiais: O compartilhamento de brinquedos e materiais nem sempre aconteceu de forma natural e espontânea. Muitas vezes, surgiram conflitos e resistências, próprios do processo de socialização, nos quais as crianças precisam lidar com o desejo individual, a presença e o desejo do outro, aprendendo a negociar, ceder, expressar frustrações e buscar soluções; 6) combinados: As crianças observadas costumam respeitar os combinados, contudo, por vezes, se faz necessário reforça-los e lembrá-los, e alguns momentos tentam negociá-los. As crianças ao negociarem combinados promovem a construção de habilidades sociais importantes, como o diálogo, a negociação e o respeito mútuo, dar esse espaço a elas permite a valorização da participação infantil, reforçando a criança como sujeito social. Conclui-se que o brincar, tanto livre quanto nas aulas de Educação Física, deve ser valorizado como prática pedagógica essencial para o desenvolvimento integral das crianças, pois possibilita a construção de ambientes educativos inclusivos, democráticos e sociáveis. O estudo reforça o protagonismo infantil e a importância do reconhecimento das crianças como agentes ativos na construção de sua cultura e socialização.

**Palavras-chave:** Infância. Brincar. Sociologia da Infância. Educação Física.

## **ABSTRACT**

This study investigated the social relations among first-grade students during free play and Physical Education classes. Based on Childhood Sociology, the research was conducted with 14 children aged between 6 and 7 years old in a private full-time school in Bauru, using a qualitative approach. Data collection was performed through observations of ten sessions, five during free play and five in Physical Education classes, supported by field notes. Data analysis was conducted using six categories: 1) Group formation: This revealed that when groups were formed by the children themselves, it occurred spontaneously, linked to a shared interest in the activity or toy; it was changeable and varied in gender, with the exception of soccer, which was exclusively male; and when groups were formed by teachers in Physical Education classes, students were able to engage in the activities; 2) Signs of inclusion and exclusion: In general, there were no evident signs of exclusion, as children seemed to choose their playmates according to shared interests. Although moments of solitary play were observed in some situations, these seemed more like personal and temporary choices than signs of exclusion. Thus, the analysis reinforces that identifying possible signs of exclusion requires prolonged and sensitive observation, considering both isolated behavior and the broader social context; 3) Conflicts: The conflicts occurred mainly due to non-compliance with agreements and disrespect among the children, which highlights the tensions inherent in group living. Childhood conflicts are part of the construction of children's identity and their social development; 4) Demonstration of affection and/or empathy: These demonstrations are present, revealing that play constitutes a privileged space for the expression of feelings, mutual care, and the building of bonds; 5) Toys and other materials: Sharing toys and materials did not always happen naturally and spontaneously. Often, conflicts and resistance arose, inherent to the socialization process, in which children need to deal with individual desires, the presence and desires of others, learning to negotiate, compromise, express frustrations, and seek solutions; 6) Agreements: The children observed usually respect agreements; however, sometimes it is necessary to reinforce and remind them, and at times they try to negotiate them. When children negotiate agreements, they promote the development of important social skills, such as dialogue, negotiation, and mutual respect. Giving them this space allows for the appreciation of children's participation, reinforcing the child as a social being. It is possible to conclude that both, free play and playing during Physical Education classes should be valued as fundamental pedagogical practices for the comprehensive development of children, creating inclusive, democratic, and sociable educational environments. The study reinforces the importance of recognizing children as active agents in shaping their culture and socialization.

**Keywords:** Childhood. Playing. Sociology of Childhood. Physical Education.

## SUMÁRIO

|                                                                                            |    |
|--------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 1 INTRODUÇÃO .....                                                                         | 9  |
| 2 SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA .....                                                             | 13 |
| 2.1 Sociologia da Infância: uma nova perspectiva da criança e seu papel na sociedade ..... | 13 |
| 2.2 Sociologia da Infância no cenário internacional e nacional.....                        | 15 |
| 3 O BRINCAR NA ESCOLA.....                                                                 | 20 |
| 3.1 O brincar na escola e seu papel no processo de socialização.....                       | 20 |
| 3.2 O brincar no 1º ano: o brincar livre e o brincar nas aulas de educação física .....    | 22 |
| 4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS .....                                                        | 25 |
| 4.1 Pesquisa de campo e participantes.....                                                 | 25 |
| 4.2 Procedimentos e instrumento de coleta.....                                             | 27 |
| 4.3 Procedimentos de análise dos resultados.....                                           | 28 |
| 5. VAMOS BRINCAR? COMO O BRINCAR FORTALECE AS RELAÇÕES SOCIAIS.....                        | 30 |
| 5.1 Formação de grupos.....                                                                | 30 |
| 5.2 Sinais de inclusão e exclusão.....                                                     | 32 |
| 5.3 Conflito.....                                                                          | 34 |
| 5.4 Demonstração de afeto e/ou empatia.....                                                | 37 |
| 5.5 Brinquedos e outros materiais.....                                                     | 38 |
| 5.6 Combinados.....                                                                        | 40 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS.....                                                                  | 42 |
| REFERÊNCIAS.....                                                                           | 44 |
| APÊNDICE.....                                                                              | 48 |



## 1 INTRODUÇÃO

Apesar de hoje as crianças serem reconhecidas como seres sociais, as crianças e suas infâncias por muito tempo estiveram em um local de invisibilidade social, utilizadas como censo de mortalidade infantil, trabalho infantil, desempenho escolar, estudos sobre a família, etc., não pertenciam as relações sociais. (Abramowicz, 2018).

No século XIX, a criança inicialmente foi vista a partir do olhar médico, sobre a concepção biológica. “A concepção biológica sobre a criança pasteurizou, assepsiou, esterilizou, mediu, esquadrinhou, normatizou e normalizou a criança, prescrevendo, dessa forma, uma infância” (Abramowicz; Oliveira, 2012, p.50).

Outro campo que se prestou a falar sobre a criança foi a psicologia, a partir de seu desenvolvimento, analisando por etapas (da infância até a adolescência), e utilizando como critério a idade (idade para falar, andar, desfraldar), a capacidade mental e o gênero. A idade, o período de desenvolvimento e a etapa da vida eram utilizados como medida da normalidade, colocados em gráficos e analisados para ver quem estava na normalidade e quem desviada. As crianças cresciam sob o olhar do adulto, sob o seu controle, vistas de maneira global e universal (Abramowicz; Oliveira, 2012).

Durante a maior parte da idade média, as crianças eram consideradas apenas seres biológicos, não tinham estatuto social, autonomia e tão pouco infância. Ou seja, ainda que elas sempre existiram, nem sempre existiu infâncias, eram submetidas a uma adultez precoce, participando de guerras, inseridas no contexto de trabalho ou de reprodução, todas muito jovens (Abramowicz, 2018; Sarmiento, 2004).

Somente nos tempos contemporâneos emergiu uma nova percepção das crianças e suas infâncias, validando sua existência e reconhecendo a pluralização dos modos de ser criança (Sarmiento, 2004). Nesse cenário, a Sociologia da Infância surge como campo fundamental para pensar na infância como construção social, através de uma perspectiva que considera a criança como ator social ativo, com direitos e competências próprias, capaz de produzir

cultura e participar de processos de socialização de forma criativa e autônoma (Finco, 2010; Corsaro, 2007).

Para Sarmento (2005), a Sociologia da Infância busca compreender a sociedade a partir do olhar sobre as crianças, reconhecendo-as como sujeitos sociológicos legítimos. Essa perspectiva amplia o entendimento não apenas da infância, mas também da sociedade em geral, considerando a infância como uma categoria social geracional que evidencia tanto os potenciais quanto os limites da estrutura social. O autor afirma ainda que, a infância é resultado de um processo histórico de longa duração, no qual lhe foi atribuído um estatuto social e elaboradas bases ideológicas, normativas e referenciais. Esse processo, marcado por tensões e contradições, não se esgotou e segue sendo continuamente atualizado nas práticas sociais e nas interações entre criança-criança e criança-adulto, sendo a primeira relação, criança-criança, que será explorada nesta pesquisa.

Dessa forma, considerando o contexto percorrido, nos vem a reflexão: Como as crianças do 1º ano do Ensino Fundamental interagem umas com as outras?

Nessa perspectiva, este trabalho de conclusão de curso, busca investigar como as crianças do 1º ano, com idade entre 6 e 7 anos, se relacionam em momentos de brincar livre e nas aulas de Educação Física. O brincar livre consiste em um momento em que as crianças estão sob a supervisão do adulto, zelando pela sua segurança e bem-estar, mas não orientam, estruturam, nem controlam as brincadeiras que elas exercem. Esse tipo de atividade ocorre comumente em momentos de lanche ou intervalos planejados para o brincar no cotidiano escolar.

O brincar espontâneo, além de promover o desenvolvimento da autonomia, da criatividade e das competências cognitivas e motoras, também representa um espaço privilegiado para a construção das identidades e das relações sociais. Como aponta Finco (2010), esse espaço coletivo amplia o campo de amizades das crianças, permitindo o contato com pares de diferentes gêneros, criações, costumes e origens étnicas. Nessa perspectiva, Palma (2017) ressalta que no contexto escolar, o brincar se destaca como o

principal cenário onde as culturas da infância se manifestam e se reinventam.

Já as aulas de Educação Física, nesse nível de ensino, configuram-se como práticas pedagógicas conduzidas pelo/a professor(a), nas quais as propostas de jogos, brincadeiras e atividades corporais também potencializam interações, negociações, cooperação, conflitos e exposições de afeto entre as crianças.

A noção de cultura de pares proposta por Corsaro (apud Muller, 2007) reforça a ideia de que, embora influenciadas pelo mundo adulto, as crianças constroem seus próprios mundos coletivos, compartilhando experiências, combinados e valores. Assim, estudar as interações infantis requer escutá-las e compreendê-las como protagonistas, não apenas como receptores passivos das práticas adultas.

O estudo é motivado pela necessidade de valorizar a criança como produtora de cultura, superando concepções adultocêntricas. Além disso, fundamenta-se na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que reconhece o brincar como uma prática cotidiana essencial para a aprendizagem, a socialização e o desenvolvimento integral das crianças (Brasil, 2017). Como dito, a pesquisa se alinha com princípios da Sociologia da Infância, que considera a criança como portadora de direitos, produto de uma construção social histórica, agente ativa nos processos de socialização e produtora de cultura (Abramowicz, 2018). O estudo será desenvolvido no contexto escolar, onde as interações sociais e a cultura de pares desempenham papel fundamental. Dessa forma, este trabalho busca entender como o grupo selecionado constrói sua dinâmica social: Como negociam e criam suas próprias culturas dentro desse ambiente coletivo, a partir dos seguintes aspectos sociais: Como formam grupos?; Meninos e meninas brincam juntos?; Há sinais de inclusão ou exclusão? Como resolvem conflitos?; Demonstram afeto e/ou empatia?; Compartilham brinquedos e outros materiais?; Como criam e negociam combinados?.

Para atingir tal objetivo, foi realizada uma revisão de literatura acerca da Sociologia da Infância; do brincar presente na escola e seu papel no processo de socialização; e o brincar no 1º ano. Nos Procedimentos Metodológicos é

possível encontrar a pesquisa de campo, os participantes, os procedimentos de coleta e análise de dados. A Apresentação das Discussões traz os resultados da pesquisa e suas interpretações, e, por fim, as Considerações Finais refletem sobre as contribuições e conclusões do estudo.

## **2 SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA**

Neste capítulo, será apresentado o campo da Sociologia da Infância, abordando sua origem, desenvolvimento internacional e nacional, e sua contribuição para a compreensão da criança como sujeito social ativo. Serão discutidos conceitos centrais, como a infância enquanto construção social, o protagonismo infantil, a cultura de pares e o “ofício de criança”, além de como esses conceitos se consolidaram e se adaptaram no contexto brasileiro. O capítulo busca evidenciar a importância de reconhecer as crianças como atores capazes de produzir cultura, interagir socialmente e participar ativamente de suas experiências, rompendo com a visão tradicional do adulto como único mediador do conhecimento e da socialização.

### **2.1 Sociologia da Infância: uma nova perspectiva da criança e seu papel na sociedade**

A Sociologia da Infância, nasce no final da década de 1980, no cenário europeu, pela preocupação em considerar as crianças como seres sociais e a infância como construção social (Muller; Delgado, 2005). Esse campo busca compreender a criança, propondo um novo conceito de infância, que se opõem e crítica à psicologia do desenvolvimento e do comportamento da criança, com postulados universais, etapas genéricas de desenvolvimento e comportamento (Abramowicz, 2018).

Segundo Finco (2010), entender as crianças como sujeitos sociais evidencia que, independentemente da idade, elas possuem direitos próprios, características singulares e competências específicas que precisam ser reconhecidas e respeitadas pelos adultos. Para Dip e Tebet (2019), por muito tempo as crianças eram compreendidas apenas como futuros adultos em formação, sem que fossem reconhecidas como sujeitos com interesses próprios ou capazes de produzir cultura. O que infelizmente é possível observar ainda hoje.

Nessa perspectiva, predominava a ideia de que elas apenas absorviam e reproduziam os valores da cultura adulta, processo entendido como socialização, cuja base teórica esteve fortemente apoiada nas concepções de

Émile Durkheim (Dip; Tebet, 2019). Quando a sociologia se propõe a estudar a criança e sua infância, questiona a sociedade sobre seus direitos e evidencia a importância de realizar pesquisa com as crianças, não somente sobre elas a partir da visão do adulto (Muller; Delgado, 2005). Isso pois, o adulto, quando estuda a criança, fala sobre um presente que já não pertence mais a ele, o presente da criança é um período desconhecido o qual o adulto já fez parte, porém não faz mais, de forma que a criança inserida no presente infância, tem o ponto de vista diferente do adulto, ex criança (Abramowicz, 2018).

“A compreensão sobre o papel ativo da criança possibilita perceber que há realidades sociais que só podem ser descobertas, apreendidas e analisadas a partir do ponto de vista das crianças e de seus universos específicos” (Finco, 2010, p. 89), por isso é imprescindível, que elas, não apenas apareçam em pesquisas, mas sim, sejam protagonistas delas.

Segundo Corsaro (2005), a pesquisa com as crianças, exige do adulto se inserir no contexto delas para entender como produzem sua própria cultura. No entanto, nem sempre é fácil, o autor relata que durante suas investigações de campo nos Estados Unidos e Itália, ocupava espaços que pertenciam as crianças, como por exemplo caixa de areia, balanço, etc, e adotava uma postura reativa de interagir com as crianças, somente se essa interação partisse delas. Em muitas de suas observações, passavam-se dias sem nenhuma aproximação das crianças com interesse em conversar ou brincar com ele, evidenciando que as crianças têm sua própria cultura, a qual o adulto por vezes, não pertence.

Dip e Tebet (2019), afirma que a Sociologia da Infância, enquanto campo voltado ao estudo da criança e da infância, enfatiza conceitos como a cultura de pares e o protagonismo infantil para compreender a criança como agente ativo na construção de cultura. Para Corsaro (2007), precursor da cultura de pares, a criança é capaz de criar sua própria cultura, e a cultura de pares exerce um papel central na socialização das crianças, que constroem seus próprios mundos coletivos. Ainda que sejam afetadas pelo mundo adulto, a partir da cultura de pares estabelecem uma autonomia. Nesse mundo, compartilham emoções, experiências e conflitos, constituindo, assim, suas

próprias culturas.

No âmbito da educação, com a Sociologia da Infância, o processo de socialização e aprendizagem passa a ser pensado por meio da metodologia ativa das crianças, que por vezes, podem aceitar ou recusar a cultura adulta e sua forma de mediação. Desse modo, compreende-se a infância como uma categoria social, validando e reconhecendo a criança como ator social, e estudando suas interações, pela forma que (re)produzem, negociam e compartilham cultura entre elas e com os adultos. (Evangelista; Marchi, 2022).

## **2.2 Sociologia da Infância no cenário internacional e nacional**

Na França, a Sociologia da Infância emergiu a partir de um cenário já bastante explorado pela Sociologia da Educação, enquanto, na Inglaterra e nos Estados Unidos, ela se desenvolveu a partir dos Estudos Feministas e da Antropologia (Abramowicz; Oliveira, 2012).

A consolidação da Sociologia da Infância ocorreu, principalmente, a partir das décadas de 1980 e 1990, em meio a transformações significativas na sociedade contemporânea, como a reconfiguração das estruturas familiares, a ampliação do consumo, mudanças na inserção no mercado de trabalho e na dinâmica econômica global. Essas alterações evidenciaram que as concepções tradicionais de infância já não correspondiam às novas demandas sociais (Dip; Tebet, 2019).

No território francês, a Sociologia da Infância foi um marco no campo teórico, pois pensar na criança para além da posição de aluno foi algo inovador. Na modernidade francesa, a escola era símbolo de esperança, justiça e mobilidade social. A sociologia da infância pensa na mudança do ofício (métier) de aluno para o ofício de criança, ou seja, considerar a criança além da ocupação de ser exclusivamente aluno, passivo, que só absorve o que é transmitido pelo adulto. Esse novo campo, propõe enxergar a criança como sujeito singular, além de seu histórico acadêmico, conhecer suas crenças, valores, direitos, interesses, etc. (Abramowicz, 2018).

Falando ainda sobre o conceito de "ofício de criança", ele pode ser entendido como uma ferramenta relevante para a elaboração de propostas

pedagógicas centradas na criança, garantindo a ela condições reais e materiais que possibilitem a vivência de experiências educativas por meio do lúdico. (Lima; Martins; Oliveira, 2022).

Os primeiros estudiosos do campo da Sociologia da Infância, criticavam e se opunham à visão de Durkheim, sociólogo e antropólogo francês, que considerava criança como um receptor passivo dos valores sociais, um ser em formação para se tornar social (Dip; Tebet, 2019).

De acordo com Abramowicz, 2018, a partir de 1990, os estudos ganham mais interesse e é possível reconhecer pelo menos três premissas fundamentais:

A primeira diz respeito à criança como sujeito portador de direitos (...), a segunda diz respeito à infância como construção social histórica e não universal e a terceira defende que as crianças são atores sociais e, desse modo, atuam na dinâmica social, transformando a história e a cultura, o que implica dizer que as crianças atuam positivamente e ativamente nos processos de socialização e são, acima de tudo, produtoras de cultura (Abramowicz, 2018, p.379).

No Brasil, o campo da Sociologia da Infância está em constante desenvolvimento, o estudo sobre a criança no campo da sociologia aparece pela primeira vez com o autor Florestan Fernandes, com a obra “As trocinhas do Bom Retiro” publicada na década de 1940. Nela observamos o debate sobre a cultura, cujo autor traz o conceito de “cultura infantil”, a partir das manifestações e processos de socialização das crianças. Sua pesquisa discorre sobre as brincadeiras de rua de crianças em São Paulo, utilizando o método da observação participante. Seu trabalho colocou a concepção de cultura sob um novo ângulo, sendo um marco importante para a compreensão da perspectiva infantil sobre o mundo, pois até então, a pesquisa com crianças era negligenciada. Por meio das brincadeiras observadas, de caráter folclórico, pode registrar práticas e valores transmitidos entre pares, percebeu então, que as brincadeiras têm características semelhantes da cultura adulta, como relações afetivas, papéis sociais, diferenças de classe e preconceitos, atribuindo-lhes novos sentidos no universo infantil. (Abramowicz, 2018; Finco; Goulart, 2020).

O campo da Sociologia da Infância, começou a ser mais evidente no



Brasil nos anos de 1990, especialmente a partir do diálogo entre pedagogos e sociólogos, mas inicialmente o território brasileiro precisou se apoiar nas experiências europeias e norte-americanas para construir sua própria sociologia da infância (Abramowicz; Oliveira, 2012).

Uma grande contribuição para os estudos acerca da Sociologia da Infância no território brasileiro é o livro de Daniela Finco e Ana Lúcia Goulart, intitulado “Sociologia da Infância no Brasil”, publicado em sua primeira versão em 2011. A obra busca evidenciar um ator social ainda excluído, as crianças pequenas, através de um compilado de autores que discorrem sobre as crianças e as infâncias brasileiras, suas culturas, suas realidades e contextos históricos e sociais (Finco; Goulart, 2020).

Segundo Finco (apud Ângelo, 2013) há um desafio em propor uma construção teórica acerca da Sociologia da Infância em nosso país, levando em consideração a diversidade e desigualdades que é presente aqui. A partir de pesquisas realizadas com crianças pequenas no Brasil, a obra evidencia múltiplas formas de opressão e discriminação presentes na sociedade, como as de ordem sexual, étnica, classista e regional.

Além disso, propõe críticas tanto à organização social quanto às Ciências Sociais, apontando o adultocentrismo como expressão do autoritarismo dos adultos sobre as crianças. As autoras defendem a construção social da infância como um novo paradigma, ressaltando a urgência de ressignificar esse conceito, historicamente marcado por uma perspectiva ocidental, colonizada e centrada no olhar adulto (Finco; Goulart, 2020).

A obra, de Finco e Goulart, está organizada em cinco capítulos. O 1º capítulo, escrito por Anete Abramowicz, autora bastante explorada na presente pesquisa, investiga a perspectiva da criança, questionando o que elas veem ao olhar ao redor, a cidade, seus bairros e creches. E porquê é tão difícil interpretar esse olhar? O que ele enxerga?

A autora nos propõe a pensar na criança em seu período de ausência de fala, o qual a coloca em uma posição ainda mais excludente. Nos faz refletir sobre o conceito de infância, que por vezes é universal, pertence a todas as sociedades, outras vezes singular, com características próprias, onde se deve

levar em consideração classe social, gênero e etnia. Ou seja, às vezes é uma infância plural, e outras singular. E reforça a importância da pesquisa com crianças, em um lugar de protagonismo infantil, como produtoras de cultura, indo contra o adultocentrismo (Abramowicz, 2020).

O 3º capítulo, intitulado "A sociologia da pequena infância e a diversidade de gênero e de raça nas instituições de educação infantil", de Daniela Finco e Fabiana de Oliveira, explora os marcadores sociais de gênero e raça presentes nas práticas cotidianas das instituições infantis, mostrando como essas questões influenciam a construção identitária das crianças. As autoras analisam comportamentos e expectativas impostos a meninos e meninas, além de debater como as crianças, por meio do brincar, podem transgredir normas sociais e ressignificar suas experiências. A abordagem busca evidenciar que tanto gênero quanto raça atuam como categorias constituintes das vivências das crianças pequenas.

O 4º capítulo do livro, escrito por Rossetto, aborda o tema do protagonismo infantil, com ênfase na participação ativa das crianças, suas vozes e experiências enquanto sujeitos sociais de direitos. Este capítulo discute a importância de reconhecer as crianças como sujeitos históricos, e destaca como as crianças são capazes de lutar por seus direitos e pensar por si mesmas, independentemente da intervenção adulta. São evidenciadas pesquisas realizadas com crianças pequenas, que também tratam das formas de opressão e discriminação presentes na sociedade, incluindo preconceitos de classe, gênero e raça, e como estes fatores influenciam as condições sociais de vida das crianças brasileiras. O texto enfatiza a necessidade de valorizar as vivências, percepções e condições diferenciadas das crianças, defendendo uma abordagem que as considere agentes protagonistas em diferentes contextos sociais.

Abramowicz e Oliveira (2012) também destacam que para escrever sobre as crianças e as infâncias brasileiras era preciso falar de suas características próprias, considerando os marcadores étnico-raciais, de gênero, sexualidade e classe social. Isso porque se não levarmos em consideração esses marcadores, corre-se o risco de mantermos uma perspectiva genérica,

universalistas e marcadas por uma lógica colonial.

### **3. O BRINCAR NA ESCOLA**

Neste capítulo, serão explorados os processos de socialização infantil no contexto escolar, com ênfase na importância do brincar como prática fundamental para a aprendizagem e a construção de relações sociais. Isso porque, esta pesquisa se fundamenta em estudos que salientam a importância do brincar para o desenvolvimento integral da criança, especialmente a partir da cultura de pares. A partir dessa perspectiva, o estudo se propõe a investigar como as crianças do 1º ano do Ensino Fundamental, se relacionam em momentos de brincar livre e nas aulas de Educação Física.

#### **3.1 O brincar na escola e seu papel no processo de socialização**

No estágio da infância, a partir do momento em que a criança passa mais tempo fora do contexto familiar, ocorrem os processos de socialização cada vez mais complexos (Delgado; Muller, 2005). Nesse período, existem dois sistemas de interação, o adulto-criança e o criança-criança, sendo a escola um ambiente em que as trocas de experiências e a interação social entre as crianças ganham força (Souza et al., 2017).

A BNCC (Brasil, 2017) compreende que o brincar, enquanto prática cotidiana da infância, é marcado como um momento de muitas aprendizagens e interações que potencializam o desenvolvimento integral das crianças. Enquanto brinca, a criança explora o mundo, desenvolve habilidades cognitivas, motoras, sociais e emocionais, aprende a estabelecer combinados, lidar com frustrações, resolver conflitos, expressar emoções, dividir, negociar e conviver uma com as outras, e com suas diferenças, uma vez que cada criança tem sua singularidade.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, Resolução CNE/CEB nº 5/2009, Brasil, 2009, p.12), em seu Artigo 4º, definem a criança como:

[...] sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo culturas.

Segundo Lima (2025), o ato de brincar é visto como uma ponte entre o mundo imaginário e o real, permitindo à criança criar, imaginar e vivenciar situações que contribuem para sua compreensão da realidade, através das atividades lúdicas, ela consegue representar e reinterpretar experiências do cotidiano, o que favorece o desenvolvimento de habilidades como a autonomia, a criatividade e o senso crítico. Esse tipo de brincadeira simbólica é essencial para estimular o pensamento abstrato e a flexibilidade cognitiva, capacidades indispensáveis para o processo de aprendizagem e adaptação em diferentes contextos.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 2010), o brincar deve ser valorizado como uma linguagem fundamental para a construção do conhecimento e das relações sociais, emocionais e culturais das crianças. E cabe às escolas proporcionarem espaços e tempos para o brincar, tanto dentro quanto fora da sala de aula, reconhecendo sua importância para o desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e motor dos alunos.

Segundo Lima (2025),

No contexto escolar, o brincar deve ser incorporado como uma prática pedagógica indispensável. Jogos pedagógicos, atividades de faz-de-conta e brincadeiras ao ar livre não apenas despertam o interesse e a motivação dos alunos, mas também promovem criatividade, autonomia e aprendizagem significativa” (Lima, 2025, p.1363-1367).

Sendo assim, pode-se afirmar que o brincar na escola vai muito além de uma simples atividade recreativa, assumindo um papel central na socialização e no desenvolvimento integral das crianças. É por meio do brincar que as crianças vivenciam interações ricas, negociam regras, constroem sua autonomia, aprendem a conviver com as diferenças e constroem suas próprias culturas, aspectos essenciais para a formação da identidade e da consciência coletiva (Brasil, 2017; Brasil, 2010).

Assim, cabe à escola reconhecer e valorizar o brincar como uma prática pedagógica indispensável, criando espaços e tempos que favoreçam essas experiências lúdicas, não apenas para o desenvolvimento cognitivo e motor, mas, sobretudo, para a construção de relações sociais, preparando os alunos

para uma participação plena e democrática na sociedade. Dessa forma, o brincar torna-se uma ferramenta educativa potente, capaz de integrar saberes, emoções e relações, promovendo aprendizagens significativas e duradouras.

### **3.2 O brincar no 1º ano: o brincar livre e o brincar nas aulas de educação física**

Ao iniciar a vida escolar, o brincar é uma ferramenta de aprendizagem que está fortemente presente na Educação Infantil. O momento de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental Anos Iniciais, é marcado por muitas mudanças, é um período em que as crianças estão em processo de desenvolvimento, que refletem em suas relações, com elas próprias, com os outros e com o mundo. Por isso, quando as crianças transitam para o 1º ano do Ensino Fundamental, é necessário garantir a continuidade das práticas relacionadas ao brincar, iniciadas na Educação Infantil, reconhecendo sua relevância no processo educativo (Brasil, 2017).

Neste capítulo iremos estudar dois contextos que o brincar se encontra presente com as turmas de 1º ano do Ensino Fundamental, sendo eles: o brincar livre, também conhecido como espontâneo ou não dirigido e o brincar nas aulas de Educação Física.

O brincar livre consiste em um momento em que as crianças estão sob a supervisão do adulto, zelando pela sua segurança e bem-estar, mas não orientam, estruturam, nem controlam as brincadeiras que elas produzem. Ou seja, é quando ocorrem atividades lúdicas espontâneas realizadas pelas crianças sem a interferência direta de um adulto. Esse tipo de atividade ocorre comumente em momentos como o recreio ou intervalos planejados para o brincar no cotidiano escolar.

O brincar espontâneo, além de favorecer o desenvolvimento da autonomia, da criatividade e das competências cognitivas e motoras, também representa um espaço privilegiado para a construção das identidades e das relações sociais. Como aponta Finco (2010), esse espaço coletivo amplia o campo de amizades das crianças, permitindo o contato com pares de diferentes gêneros, criações, costumes e origens étnicas.

Nessa perspectiva, Palma (2017) ressalta que no contexto escolar, o recreio se destaca como o principal cenário onde as culturas da infância se manifestam e se reinventam. É nesse ambiente que as crianças aprendem a lidar com relações em condições de igualdade entre pares, algo que não se dá da mesma forma nas relações entre crianças e adultos, assumindo diferentes papéis e compartilhando sentimentos como amizade, solidariedade e justiça. Assim, as brincadeiras se tornam experiências centrais na vivência escolar e na formação ética e social das crianças. É um momento em que a imaginação, a curiosidade e a interação social se manifestam de maneira mais autêntica, contribuindo significativamente para o desenvolvimento integral da criança.

Para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a BNCC (Brasil, 2017), caracteriza a Educação Física, como um componente curricular, que deve compreender que os alunos:

[...] possuem modos próprios de vida e múltiplas experiências pessoais e sociais, o que torna necessário reconhecer a existência de infâncias no plural e, conseqüentemente, a singularidade de qualquer processo escolar e sua interdependência com as características da comunidade local. É importante reconhecer, também, a necessária continuidade às experiências em torno do brincar, desenvolvidas na Educação Infantil. As crianças possuem conhecimentos que precisam ser, por um lado, reconhecidos e problematizados nas vivências escolares com vistas a proporcionar a compreensão do mundo e, por outro, ampliados de maneira a potencializar a inserção e o trânsito dessas crianças nas várias esferas da vida social. (Brasil, 2017, p.226).

Destacando a importância da continuidade do brincar, e seu desenvolvimento nas aulas de educação física, ele está presente em todas as unidades temáticas dos anos iniciais do Ensino Fundamental. No 1º ano, a unidade temática brincadeiras e jogos, apresenta como objeto de conhecimento “brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional” (Brasil, 2017).

Dessa forma, compreende-se que o brincar, seja de maneira livre ou orientada pelas aulas de Educação Física, continua sendo um elemento essencial na experiência escolar das crianças do 1º ano do Ensino Fundamental. A transição da Educação Infantil para o 1º ano, não deve representar uma ruptura, mas sim uma continuidade das práticas que

respeitam os modos de ser e de aprender da infância (Brasil, 2017).

O brincar livre oferece um espaço onde a criança é protagonista de suas ações, exercita sua autonomia, constrói identidades e estabelece vínculos com seus pares por meio da ludicidade e da convivência (Palma, 2017).

Já nas aulas de Educação Física, o brincar é ressignificado dentro de propostas pedagógicas que valorizam os saberes das crianças, sua cultura e seu corpo em movimento, permitindo aprendizagens significativas e o desenvolvimento integral (Brasil, 2017).

Ou seja, garantir tempos e espaços para o brincar no cotidiano escolar no 1º ano, é reconhecer a criança como sujeito ativo de direitos, capaz de aprender, conviver e se expressar de diferentes formas, assim como propõe a Sociologia da Infância.

Desse modo, compreendemos que é possível articular os princípios da Educação Física Escolar para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com o campo da Sociologia da Infância e desenvolver a presente pesquisa, que tem como objetivo investigar como as crianças, do 1º ano do Ensino Fundamental, se relacionam em momentos de brincar livre e nas aulas de Educação Física.



## **4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Para a realização deste Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), a primeira etapa de investigação foi a realização de estudo de revisão de literatura, um passo fundamental para o desenvolvimento da pesquisa, pois permite delimitar o problema investigado, orientar novas possibilidades de abordagem, evitar caminhos já esgotados ou pouco produtivos, identificar estudos já existentes e, assim, contribuir para que o pesquisador proponha algo original e relevante, sem repetir o que já foi amplamente discutido (Brizola; Fantin, 2016).

Para compor a revisão de literatura, foram abordados os seguintes temas: a Sociologia da Infância e seu desenvolvimento histórico e conceitual, tanto no cenário internacional quanto nacional, com destaque para o protagonismo infantil, a cultura de pares e a concepção da infância como construção social; e a relação entre o brincar e a socialização infantil.

A segunda etapa deste estudo foi através da realização de uma pesquisa de campo, que, segundo Guerra (2023), consiste em uma investigação cujo a coleta de dados é realizada diretamente com pessoas ou grupos, permitindo observar e analisar fatos, buscando um aprofundamento da questão de investigação. É importante ela estar alinhada a uma revisão de literatura, pois esse método ajuda a contextualizar, fornecer conceitos e informações sobre o tema que será estudado.

Essa pesquisa foi desenvolvida a partir da abordagem qualitativa descritiva, de acordo com Proetti (2017), esse tipo de abordagem se mostra apropriada para investigar fenômenos que envolvem a interação humana em diferentes contextos sociais, como o ambiente de trabalho, familiar, escolar, religioso ou associativo. Ela permite compreender os aspectos sociais de maneira mais aprofundada, o que contribui para uma análise científica mais significativa dos fatos estudados.

### **4.1 Pesquisa de campo e participantes**

Para este estudo, o contexto social investigado foi o ambiente escolar, mais especificamente os momentos de brincar livres e as aulas de Educação

Física de uma turma do 1º ano. A turma selecionada é composta por 15 crianças, com idade entre 6 e 7 anos, dessas 15 crianças apenas 1 não participou da pesquisa, pois a família não enviou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE – Apêndice A) de volta assinado, dessa forma a amostra foi de 14 crianças, sendo 9 meninos e 5 meninas.

É importante explicitar as limitações inerentes à escolha metodológica deste estudo. A pesquisa foi realizada com uma única turma do 1º ano, em um contexto escolar específico, uma escola privada de ensino integral em Bauru/SP, localizada no bairro de alto poder aquisitivo, o que restringe a possibilidade de generalização dos resultados para outras realidades escolares. Contudo, é importante ressaltar que essa limitação não compromete o rigor do trabalho.

Sobre a escola, o bairro que se localiza, é composto por famílias com alto poder aquisitivo. Com diversos condomínios fechados e prédios na região, o comércio localizado ali busca atender pessoas de classe alta. Há presença de galerias com cafeterias, docerias, esmalterias, academia, mini e macro mercado, lavanderia, lanchonetes, e também outras escolas privadas, de alto custo. Há fácil acesso de ponto de ônibus, usado por domésticas que atuam nesses condomínios, e outros trabalhadores, como os colaboradores que atuam nessa e nas outras escolas.

O espaço físico da escola é amplo, possui salas de aula espaçosas com ar condicionado, TV, lousa de caneta, cortinas, mesas e cadeiras apropriadas para cada idade, além de uma sala de apoio por ano, para os alunos poderem realizar atividades separadas, caso solicitado pelo professor(a), ou descansar, pois todas possuem um puff. Além dessas salas, possui sala de música, laboratórios, sala de arte, sala de expressão corporal e sala de inovação e tecnologia. A escola possui um ginásio, coberto, com três quadras, um tatame e arquibancada, e quatro quadras externas, descobertas, e uma quadra de areia. A escola conta com dois refeitórios, um para uso exclusivo da Educação Infantil, e outro que atende os outros ciclos.

Importante destacar para essa pesquisa os espaços utilizados nos momentos de brincar, como o pátio, amplo, com uma mesa de pebolim e duas

de tênis de mesa; o parque colorido com três tanques de areia, escorregadores e balanços; e o terraço, com chão de borracha, amplo, colorido, com um corredor de acesso com brinquedos e fantasias.

Para autorização das crianças poderem participar da pesquisa, ocorreu uma conversa com a diretora, professora tutora da turma e professores de Educação Física, apresentando a proposta de pesquisa que seria utilizada para esse trabalho de conclusão de curso, e para os pais, foi enviado o TCLE. Sobre o TCLE, Silva, Oliveira e Salge (2021, p. 116), ressaltam que:

O TCLE é um documento que apresenta a pesquisa através do título e do objetivo geral, quem é o/a (são os/as) responsável(is) pela pesquisa, como se dará a participação do sujeito. Caso o/a participante concorde com as proposições do TCLE, deve ser assinado tanto pelo/a investigador/a quanto pelo/a participante. O TCLE firma a postura ética do/a pesquisador/a para com o/a participante e a autorização do/a participante para o uso dos dados construídos na entrevista. Portanto, o TCLE é importante para resguardar ambas as partes.

Para as crianças, foi explicado em sala de aula a pesquisa, seu intuito e como seria realizada. A pesquisadora, responsável pela pesquisa, estaria presente nos momentos de brincar e nas aulas de educação física, observando e fazendo anotações, sobre como eles se relacionavam nesses momentos. Além disso, foi dado a eles o TALE (Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – Apêndice B), para assinar.

Ademais, é importante destacar que a pesquisadora atua na instituição que foi aplicada a pesquisa, ou seja, possui vínculos previamente estabelecidos com as crianças e a equipe escolar. Essa condição pode influenciar os comportamentos e interações observadas, uma vez que a presença da pesquisadora é familiar. Para minimizar os efeitos dessa influência, as observações ocorreram sem interação com as crianças partindo da pesquisadora, que ao ser procurada, procurava direcionar a mediação para o/a professor(a) responsável presente.

#### **4.2 Procedimentos e instrumento de coleta**

O instrumento de coleta utilizado foi a observação, com auxílio de um diário de campo para registro. A observação durou um mês, totalizando 10

encontros, 5 em momentos de brincar e 5 nas aulas de Educação Física.

Para determinar o que seria observado, foram delineadas sete categorias, antes do trabalho de campo, expostos no quadro 1.

Quadro 1 – Aspectos observados na pesquisa de campo

| <b>Categorias</b>                | <b>Questão de investigação</b>                                              |
|----------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------|
| Formação de grupos               | Como as crianças escolhem com quem brincar/jogar?                           |
| Gênero                           | Meninos e meninas brincam juntos?                                           |
| Sinais de inclusão e exclusão    | Alguém é deixado de fora? Como isso acontece?                               |
| Conflito                         | Surgem conflitos? Como são resolvidos?                                      |
| Demonstração de afeto ou empatia | Existe demonstração de afeto ou empatia? De que forma?                      |
| Brinquedos e outros materiais    | As crianças compartilham brinquedos e outros materiais?                     |
| Combinados                       | Como elas se engajam com os combinados? Negociam ou criam novos combinados? |

Fonte: autoria própria.

### 4.3 Procedimentos de análise dos resultados

Nesta pesquisa, os dados foram coletados a partir da abordagem qualitativa, uma vez que esse estudo foi realizado no ambiente escolar, investigando como ocorrem as relações sociais, das crianças de 1º ano, no contexto do brincar. Essa abordagem foi escolhida, pois se mostra apropriada para investigar as ciências sociais, como propõe Minayo (2002, p. 21):

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização.

A análise dos resultados se fez por meio da categorização. Segundo Gomes (2002), as categorias de uma pesquisa podem ser definidas antes do trabalho de campo, ainda na fase exploratória, ou depois, a partir do que foi coletado. O autor defende estabelecer as categorias a serem investigadas, e após a coleta de dados, realizar uma nova classificação, reformulando-as. Para esta pesquisa, a análise de dados seguiu esse processo, se apoiando no que fundamenta Gomes.

Antes da coleta de dados, ainda no momento exploratório da pesquisa, foram definidas 7 categorias, sendo elas:

1. Formação de grupos
2. Gênero
3. Sinais de inclusão e exclusão
4. Conflito
5. Demonstração de afeto ou empatia
6. Brinquedos e outros materiais
7. Combinados

Após a interpretação da coleta de dados, a categoria 1 e 2 foram agrupadas, formando uma única categoria: “formação de grupos”, totalizando para análise de resultados 6 categorias. Entende-se, de maneira geral, o termo categoria está associado a um conceito que reúne elementos ou aspectos que compartilham características semelhantes ou possuem alguma relação entre si. Assim, utilizá-las implica organizar ideias, elementos ou expressões em torno de um conceito que consiga englobar todos esses aspectos. Esse procedimento pode ser aplicado, de forma ampla, em diferentes tipos de análise no contexto da pesquisa qualitativa (Gomes, 2002).

## **5. VAMOS BRINCAR? COMO O BRINCAR FORTALECE AS RELAÇÕES SOCIAIS**

Neste capítulo, serão apresentados os resultados e discussões da pesquisa de campo realizada com as crianças do primeiro ano do ensino fundamental, no contexto do brincar livre e nas aulas de Educação Física. A análise foi organizada a partir das categorias definidas para o estudo, que contemplam aspectos como 1) formação de grupos, 2) sinais de inclusão e exclusão, 3) conflito, 4) demonstração de afeto ou empatia, 5) brinquedos e outros materiais, e 6) combinados.

### **5.1 Formação de grupos**

A análise da categoria “formação de grupos” permitiu compreender como as crianças do 1º ano se organizam no brincar, seja em momentos de livre escolha, ou nas aulas de Educação Física, e se meninos e meninas brincam juntos.

O momento de formação de grupos, no brincar não dirigido, permite que as interações livres e espontâneas entre as crianças ocorram. Carneiro (2010), interpreta a criança como parte de um grupo social, que interage entre pares, onde ao interagir, estão sob influência mútua. Perspectiva se alinha aos fundamentos da Sociologia da Infância, que defende as crianças como seres sociais, capazes de produzir suas próprias culturas (Abramowicz, 2018; Finco; Goulart, 2020).

Durante as observações registradas em diário de campo, foi possível identificar que as crianças organizaram-se em pequenos grupos de forma dinâmica e mutável, e que meninos e meninas brincam juntos. Exemplo disso ocorreu no tanque de areia, um grupo de alunos, composto por ambos gêneros, uniu-se para manipular pás e potes. Ao chegar colegas de outra sala, novos membros passaram a compor esse grupo, e, em alguns momentos, houve reconfiguração das formações, formando novos grupos.

Essa característica aponta para uma flexibilidade nos agrupamentos, que não se mostram fixos, mas variáveis conforme a atividade e o contexto. A escolha dos parceiros de brincadeira se formavam de maneira espontânea,

vinculada ao interesse comum pela atividade ou brinquedo, confirmando que as afinidades constituem um critério relevante na organização social das crianças.

A pesquisa realizada por Almeida, Luz e Silva (2023), que analisa como crianças de cinco e seis anos criam vínculos e formam grupos, parte desse mesmo princípio, que um grupo é formado quando se compartilha dos mesmos interesses. E diante das observações realizadas, o estudo revela que quando as crianças brincavam no parquinho, suas interações também eram variadas, havendo reconfiguração de grupos. Para os autores, esse fato se dava pois o local era amplo e com menos atrativos que a sala (outro local de observação), e não havia intervenção direta do adulto para a formação dos grupos.

Santos (2009), ao investigar as formas de interação entre crianças no espaço escolar, destaca que elas se organizam em grupos de pares dinâmicos, construindo significados próprios por meio de suas relações e brincadeiras cotidianas, o que evidencia sua capacidade de autonomia e socialização autônoma.

Em relação a organização do grupo por gênero, ela se dá exclusivamente em uma situação, no futebol, onde a participação era unicamente formada por meninos. Isso revela que o gênero pode influenciar a formação dos grupos, mas não de maneira rígida, coexistindo momentos de separação e de integração.

Finco (2010), ao explorar a relação de gênero, em seus estudos sobre a Sociologia da Infância no Brasil, destaca que as interações entre meninos e meninas nos espaços da escola revelam tanto confrontos quanto convivências com as diferenças de gênero, permitindo compreender como essas fronteiras são construídas e, por vezes, transgredidas pelas próprias crianças. Um exemplo dessa transgressão de gênero ocorreu durante a brincadeira de “salão de beleza”, na qual meninos e meninas participavam juntos. Nessa dinâmica, os meninos “contrariam as expectativas das pessoas adultas e fogem aos padrões considerados ‘adequados’ para cada sexo” (Finco, 2010, p. 13).

Nas aulas de Educação Física, os grupos foram frequentemente definidos pelos professores, seja para facilitar a organização das atividades,

seja para equilibrar meninos e meninas. Nesses casos, observou-se que, mesmo quando a escolha não foi espontânea, as crianças conseguiram se engajar nas propostas.

Assim, a análise aponta que a formação de grupos, no contexto investigado, está associada a três dimensões principais: (1) o interesse compartilhado pela brincadeira; (2) a influência do gênero, embora de forma não determinante; e (3) a mediação do adulto na organização dos agrupamentos. Esses elementos indicam que o brincar incita as interações sociais, sendo a escola um espaço privilegiado para observar como as crianças constroem e negociam suas relações sociais, em que exercitam tanto a autonomia nas escolhas quanto a flexibilidade para se adaptar às condições impostas pelo coletivo.

Pela perspectiva da Sociologia da Infância, pode-se destacar que as crianças do 1º ano exercem protagonismo ativo na construção de suas relações sociais por meio do brincar, negociando pertencimento, normas e práticas dentro de seus grupos. Essas interações dinâmicas nas brincadeiras são manifestações da cultura de pares, um conceito central da Sociologia da Infância, que reconhece as crianças como agentes sociais capazes de criar, reproduzir e transformar suas próprias culturas. Elas experimentam e estabelecem critérios de pertencimento e de fronteiras sociais, permeados de flexibilidade e transgressão, como observado nas interações de gênero e nas escolhas espontâneas durante o brincar (Corsaro, 2007, Dip; Tebet, 2019).

Sendo assim, a Sociologia da Infância nos ajuda a compreender que a formação dos grupos infantis é fundamental para o desenvolvimento da autonomia, da identidade social e do senso coletivo das crianças. Ela reafirma a importância da escola como espaço privilegiado de socialização, onde as crianças configuram suas culturas de pares e exercem sua agência social desde cedo, imergindo em um processo complexo de negociação que promove a inserção e a colaboração social.

## **5.2 Sinais de inclusão e exclusão**

O brincar livre é o momento em que as crianças têm liberdade de



escolher com quem brincar, do que brincar e como brincar. Ao escolher com quem brincar, muitas dessas escolhas estão relacionadas ao interesse compartilhado, seja por um brinquedo, ou brincadeira, como vimos ao analisar a “formação de grupos”.

Sendo assim, se os meninos da turma analisada demonstram interesse por brincar de futebol, todos deveriam brincar juntos? Se isso não acontece, isso é um possível sinal de exclusão?

Em uma das observações realizadas, durante um momento livre da aula de Educação Física, foi identificado que, enquanto um grupo de meninos brincava de futebol, um aluno permanecia brincando sozinho, chutando a bola contra a parede. Me aproximei e perguntei se os amigos tinham o chamado para brincar, sua resposta foi:

— Não, mas eu quero brincar sozinho.

Algum tempo depois, um amigo veio brincar com ele, que não recusou a companhia.

Além deste dia, houve outros, em que jogos de futebol ocorreram entre os meninos, e esse mesmo garoto, que neste dia estava jogando sozinho inicialmente, esteve presente com o grupo jogando coletivamente. Esse diálogo reforça a ideia de que o brincar solitário naquele momento foi uma escolha pessoal e não uma exclusão do grupo, refletindo a complexidade das dinâmicas sociais infantis e mostrando a importância da observação cuidadosa para interpretar esses sinais.

Além dessa situação, uma outra me chamou atenção, para um indício de exclusão. Em um dia de observação no parque, um aluno, diferente daquele do outro dia, brincava sozinho, próximo aos adultos e de outras crianças. Dessa vez não perguntei o porquê brincava sozinho, observei por algum tempo se iria permanecer assim até o final do brincar. Dessa vez, diferente da outra, o próprio aluno se integrou ao coletivo, indo brincar de pega-pega com outras crianças.

As observações realizadas indicam que, em geral, não houve sinais evidentes de exclusão no grupo estudado, pois as crianças parecem escolher seus parceiros de brincadeira segundo interesses compartilhados, respeitando

suas próprias preferências. Ainda que em algumas situações tenham sido observados momentos de brincar solitário, esses pareceram mais corresponder a escolhas pessoais e temporárias do que a verdadeiros sinais de exclusão.

Para Carneiro (2012),

Brincar era acima de tudo predomínio da colaboração sobre a competição e o individualismo. As atividades grupais permitiam que as relações se concretizassem e se ampliassem, deixando pouco espaço para o isolamento (Carneiro, 2012, p.1).

Destaca-se que os sinais e possíveis indícios de exclusão social nas brincadeiras são dinâmicos e contextuais, podendo variar conforme o momento, o ambiente e as relações individuais. Em situações, que alguma criança brincava sozinha acabou se integrando ao grupo em outro momento, evidenciando a flexibilidade e a complexidade das dinâmicas sociais infantis.

Dessa forma, a análise reforça que identificar possíveis sinais de exclusão exige uma observação prolongada e sensível, considerando tanto o comportamento isolado quanto o contexto social mais amplo. É fundamental respeitar as escolhas individuais de brincar sozinho como parte do desenvolvimento e das expressões de autonomia da criança, sem interpretá-las automaticamente como exclusão.

Ao alinhar esses achados à Sociologia da Infância, percebe-se que as crianças não são apenas receptores passivos das relações sociais, mas agentes ativos na construção de suas culturas e práticas sociais. Os processos de inclusão e exclusão são parte integrante da cultura de pares, na qual as crianças negociam pertencimento, normas e identidades em contextos marcados por diversidade (Abramowics, 2018, Dip; Tebet, 2019).

### **5.3 Conflito**

Para Corsi (2011), os conflitos infantis fazem parte da construção da identidade das crianças e de sua formação social. Partindo dessa mesma perspectiva, as situações analisadas demonstraram que os conflitos se caracterizavam como parte do processo de socialização infantil, configurando momentos ricos para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como empatia, negociação e autocontrole.

Nas diversas situações observadas, os conflitos ocorreram principalmente em razão de descumprimento aos combinados e desrespeito entre as crianças, o que evidencia as tensões inerentes à convivência em grupo.

Exemplo disso se deu nas seguintes situações:

- a) Descumprimento aos combinados: Em uma das aulas de Educação Física observada, foi proposta a brincadeira pega-pega leão, que consiste em, os pegadores correm como leões, em quatro apoio, e as crianças que estão fugindo correm normalmente, dentro do espaço delimitado. Ao ser pego você deve “virar leão”. Um aluno ficou incomodado ao perceber que um de seus colegas estava descomprindo o combinado, ao ser pego continuava a participar fugindo dos pegadores. A criança, insatisfeita com a situação, falou algumas vezes para o amigo que ele havia sido pego e deveria “virar leão”, sem sucesso foi reclamar ao professor do ocorrido, que precisou intervir algumas vezes com esse aluno, para que ao ser pego, “vira-se leão”.
- b) Desrespeito entre as crianças: Durante a aula de Educação Física, para separar as crianças em grupos, foram divididas em duas filas. Observei um aluno empurrando o outro, ambos da mesma fila. Foi quando uma aluna falou:

— Professor, o cravo não deixa o hibisco quieto!

Sugerindo que cravo não estava respeitando o outro, e seu espaço.

Ainda na mesma aula, outra ocasião envolvendo cravo ocorreu, desta vez com outro aluno, e a reclamação veio de sua parte para mim.

Cravo: fulano falou um palavrão.

Pesquisadora: Um palavrão? Perguntei para ele, surpresa.

Cravo: Me mandou calar a boca.

Na pesquisa realizada por Corsi (2011), com alunos de 5 e 6 anos, explorando a percepção das próprias crianças sobre situações de conflito. A partir da análise de suas respostas, sobre o que seria conflito, compreende “conflito” como: dimensão física, dimensão emocional, dimensão coletiva e ocasional. Entre essas, daremos destaque a dimensão coletiva, pois dialoga

bem com nossos resultados de análise das observações. Para a autora, essa dimensão configura conflitos que emergiram pelo descumprimento aos combinados, ou ainda combinados estipulados socialmente, como por exemplo, que não se pode mandar o outro calar a boca, tido até como palavrão, como visto.

Sendo assim, o conflito também representa parte da consciência coletiva que as crianças têm do grupo, ou seja, a percepção acerca da necessidade de se buscar cumprir os combinados existentes para que não ocorram problemas/ desentendimentos dentro do próprio grupo (Corsi, 2011, p.286).

A análise das situações observadas e das contribuições teóricas permite compreender que os conflitos infantis são parte indispensável do processo de socialização e de formação da identidade da criança. O desentendimento com o outro representa um espaço de aprendizagem e autoconhecimento, no qual a criança desenvolve habilidades sociais, cognitivas e emocionais fundamentais à convivência. Os conflitos sinalizam momentos de transição e amadurecimento, pois é na interação, na divergência de ideias e na negociação com os colegas que as crianças aprendem sobre limites, respeito e cooperação.

As situações de descumprimento de combinados e desrespeito observadas evidenciam como o convívio em grupo mobiliza emoções, exigindo das crianças a internalização das regras sociais e o exercício do autocontrole. Sob a perspectiva da Sociologia da Infância, essas ocasiões são reconhecidas como espaços de aprendizado social e construção identitária, onde as crianças exercem sua agência para mediar disputas, estabelecer acordos e desenvolver competências socioemocionais. Essa visão amplia a compreensão do brincar, que passa a ser visto como um ambiente dinâmico de produção cultural, no qual as competências para a convivência e a cooperação são internalizadas desde cedo.

Portanto, compreender o conflito infantil sob uma perspectiva construtiva é reconhecer seu papel formativo. O professor, nesse contexto, tem função mediadora, favorecendo os espaços de diálogo, em que as diferenças possam ser expressas e resolvidas de forma respeitosa. Ao invés de eliminar os

conflitos, é preciso transformá-los em experiências educativas, que contribuam para a constituição de sujeitos críticos, autônomos e socialmente responsáveis.

#### **5.4 Demonstração de afeto e/ou empatia**

As manifestações de afeto e empatia entre as crianças observadas revelaram como o brincar constitui um espaço privilegiado para a expressão de sentimentos, o cuidado mútuo e a construção de vínculos. Durante os diferentes momentos de socialização, tanto no brincar livre quanto nas aulas de Educação Física, foi constante a presença de atitudes de afeto, incentivo, solidariedade e sensibilidade às emoções dos pares. Podendo ser observadas nas seguintes situações:

Durante o brincar no parque, enquanto os meninos jogavam futebol, uma mesma criança se machucou duas vezes: em uma ocasião caiu e, em outra, foi acertada pela bola. Prontamente os colegas vieram avisar a professora, para que o ajudasse, demonstrando preocupação e cuidado com o amigo. Essa atitude reflete o desenvolvimento da empatia, uma competência socioemocional que, segundo Pavarini e Souza (2010), emerge da capacidade de perceber o outro e responder melhor aos seus estados emocionais. Pedrosa, Bussab e Carvalho (2007) destacam que tais comportamentos aparecem precocemente na infância, indicando que a empatia é uma base de interações sociais positivas e uma forma de manutenção do grupo.

Outra ocasião, ainda no mesmo dia, uma criança da Educação Infantil, havia esquecido sua garrafa no parque, acompanhada da professora foi até o local procurar, onde o grupo observado brincava. Ao ouvir o relato, um dos meninos que jogava futebol se propôs a ajudar a procurar, demonstrando solidariedade com a causa do outro, interrompendo até mesmo sua própria brincadeira. Esse gesto demonstra solidariedade e atenção ao outro, pode ser entendido como parte do que Corsaro (apud Muller, 2007) chama de “cultura de pares”, na qual as crianças constroem normas de convivência, cooperação e justiça, sem depender da mediação direta do adulto.

Outros momentos evidenciaram manifestações de afeto, como nas

aulas de Educação Física, em que as crianças celebravam o sucesso umas das outras, com aplausos, palavras de incentivo, elogios e abraços coletivos cada vez que um colega se saía bem em uma atividade. A interação solidária fortalece os vínculos e contribui para a coesão do grupo, favorecendo um ambiente de segurança afetiva e reconhecimento mútuo.

De modo geral, as observações permitiram compreender que a empatia infantil se manifesta de múltiplas formas, desde o consolo e o cuidado, até o reconhecimento e a cooperação, e que o brincar é o principal espaço para o cultivo dessas expressões. Tais práticas, embora espontâneas, refletem valores sociais e morais que são específicos nas experiências coletivas e no convívio escolar, mostrando que o ambiente educativo tem papel essencial na ampliação da sensibilidade e do companheirismo entre as crianças.

Pela ótica da Sociologia da Infância, essas demonstrações de afeto e empatia observadas entre as crianças do 1º ano ilustram o protagonismo infantil na produção de culturas de pares e o brincar como espaço central para o desenvolvimento de competências socioemocionais. Reconhecer e valorizar essas práticas no cotidiano escolar significa fortalecer o reconhecimento das crianças como sujeitos sociais ativos, contribuindo para ambientes mais inclusivos, democráticos e sensíveis às necessidades da infância.

## **5.5 Brinquedos e outros materiais**

Sob o olhar da Sociologia da Infância, as crianças, ao brincarem, produzem suas próprias culturas infantis (Corsaro, 2005). Nessa perspectiva,

A interação social, oportunizada pelo brincar e pelo jogar, desempenha importante função na formação da consciência da criança. É nas relações interpessoais ampliadas pelas dinâmicas do brincar e do jogar que a criança conhece a si mesma e compreende as intenções, os sentimentos e as frustrações do outro (Silveira, Lauer e Esquinsani, 2021, p.799).

Ao brincarem juntas e compartilharem brinquedos e outros materiais, as crianças vivenciam dinâmicas de interação, negociação, senso de coletividade e conflitos, elementos essenciais para o desenvolvimento de

competências sociais. A partir desse princípio e das observações realizadas, percebeu-se que, no grupo observado, havia uma tendência majoritária à divisão voluntária dos brinquedos. No entanto, determinados episódios revelaram situações em que o compartilhamento foi transgredido, como ilustram os exemplos a seguir:

**Disputa por brinquedos:** Em um momento de brincar, realizado em sala de aula, algumas crianças estavam sentadas pintando com lápis de cor, material compartilhado da sala. Uma delas, ao solicitar um dos lápis que sua colega estava usando, teve o pedido negado. Depois de insistir, teve o lápis arremessado contra ele, que logo procurou a professora para relatar o ocorrido. Quando questionada pela professora sobre o porquê fez aquilo, a menina respondeu que estava usando.

**Recusa no compartilhar:** Em um momento livre, na aula de Educação Física, grande parte dos meninos da turma brincavam de bater pênalti. Embora houvesse uma quantidade suficiente de bolas disponíveis, houve resistência por parte do grupo em compartilhar, gerando solicitações de bolas extras ao professor para não compartilhar com outros colegas.

Essas situações evidenciam que, apesar da brincadeira ser um espaço privilegiado para a construção da cultura de pares, e para o desenvolvimento de competências sociais, como propõe a Sociologia da Infância, o compartilhar de brinquedos e materiais nem sempre acontece de forma natural e espontânea. Muitas vezes, surgem conflitos e resistências, próprios do processo de socialização, nos quais as crianças precisam lidar com o desejo individual, a presença e o desejo do outro, aprendendo a negociar, ceder, expressar frustrações e buscar soluções.

Tais dificuldades constituem-se como oportunidades de aprendizagem e revelam que a construção do senso de coletividade, respeito mútuo e reciprocidade é vivida, praticada e renegociada constantemente nas interações cotidianas, fazendo do brincar um espaço central para a formação ética e social das crianças, conforme teorizam Corsaro (2005) e Silveira, Lauer e Esquinsani (2021).

A partir dessa análise, percebe-se que os brinquedos e materiais

escolares são instrumentos centrais na vivência das crianças, facilitando a construção de suas culturas e o desenvolvimento de competências sociais essenciais. Sendo assim, ao analisar os dados coletados, alinhados ao campo da Sociologia da Infância, podemos interpretar o brincar e o compartilhamento dos materiais como importante elemento na produção infantil de cultura, em que as crianças negociam regras, exercitam autonomia e protagonismo, e constroem coletivamente vivências que as preparam para a convivência social democrática e inclusiva.

## 5.6 Combinados

Os combinados, fazem parte da dinâmica escolar, eles existem para facilitar uma convivência respeitosa, além de contribuir na resolução de conflitos. Nas brincadeiras, negociar ou criar novos combinados, permite que as crianças “aprendam conceitos e normas que servirão para elas dentro da sociedade, no dia-a-dia, no relacionamento com outras pessoas e na sua formação social” (Guirra, Prodócimo, 2009, p.1).

Marani (2017), reforça essa ideia destacando que

O combinado auxilia na formação pessoal e social e no desenvolvimento da autonomia e da moral da criança, porque por meio dele ela aprende a se expressar através da fala, a negociar, a lidar com conflitos e a trabalhar seus próprios limites (Marani, 2017, p.26).

Essa categoria evidencia a importância dos combinados, que tanto podem surgir espontaneamente no grupo de crianças, quanto serem orientados pelos adultos, como mediadores do brincar coletivo, e nas aulas de Educação Física. Por meio das observações realizadas nas aulas e nos momentos de brincar livre, evidenciou-se que as crianças observadas costumavam respeitar esses combinados, ao respeitar a vez em atividades, não correr nos corredores, respeitar o tempo estabelecido para brincar e se organizar para guardar os brinquedos ao final do uso. Contudo, por vezes, se fazia necessário reforçar e lembrar esses combinados, pois nem sempre as crianças mantinham o compromisso espontaneamente.

Um exemplo relevante ocorreu durante uma atividade de salto em altura



na aula de Educação Física, na qual os meninos não respeitavam a vez estabelecida, insistindo em realizar mais de um salto consecutivo sem aguardar a vez dos colegas. Essa situação demandou chamadas de atenção e mediação por parte do professor para garantir o cumprimento do combinado e o desenvolvimento coletivo da atividade. Tal comportamento evidencia a busca espontânea das crianças por ampliar sua participação e autonomia, ao mesmo tempo em que mostra a importância dos combinados para a organização e a convivência harmônica no grupo.

Outro exemplo se dá em um dia em que os alunos brincavam na sala de aula, e, após ser solicitado que guardassem os brinquedos, um dos alunos tentou negociar mais tempo para continuar a brincadeira. Essa ocasião evidencia a busca das crianças por exercer sua autonomia e negociar o tempo dedicado ao brincar, o que requer do educador sensibilidade para flexibilizar e estabelecer limites de forma respeitosa e colaborativa, conforme propõe Marini (2017). Dessa forma, os combinados não apenas orientam o comportamento coletivo, mas também promovem a construção de habilidades sociais importantes, como o diálogo, a negociação e o respeito mútuo, contribuindo para o desenvolvimento integral dos alunos e para a manutenção de um ambiente harmonioso e inclusivo na escola.

A partir da análise realizada alinhada à perspectiva da Sociologia da Infância, percebemos que os combinados configuram, portanto, um componente fundamental da cultura de pares das crianças no ambiente escolar, atuando como instrumentos de organização social e aprendizado das normas que regulam a convivência. Reconhecer e valorizar a participação infantil na criação e negociação desses combinados reforça a compreensão da criança como sujeito ativo, capaz de produzir cultura e construir coletivamente seus processos de socialização e autonomia

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo analisar como as crianças do 1º ano do Ensino Fundamental constroem suas relações sociais através do brincar livre e das aulas de Educação Física, fundamentado na perspectiva da Sociologia da Infância. A pesquisa, de caráter qualitativo, evidenciou a importância desses momentos para o desenvolvimento infantil, pois configura-se como essencial para o exercício da autonomia, da empatia e do respeito às diferenças. As dinâmicas de grupo, ainda que pautadas em interesses compartilhados, demonstram flexibilidade e a presença de transgressões às normas sociais, indicando o protagonismo infantil na construção de culturas que produzem coletivamente. A mediação do adulto, quando presente, orienta essas interações, mas são as próprias crianças que estabelecem suas regras e consensos, exercitando habilidades sociais fundamentais.

O estudo também apontou que, apesar da tendência ao compartilhamento e à cooperação, conflitos e dificuldades surgem, representando oportunidades de aprendizagem. Os conflitos observados refletem a complexidade das relações infantis e contribuem para o fortalecimento dos vínculos e para a formação da consciência social.

Em síntese, a pesquisa reafirma a importância do brincar como prática pedagógica essencial para a construção de relações sociais democráticas na escola, ressaltando que o ambiente educativo deve valorizar e proporcionar espaços e tempos adequados para essas experiências lúdicas.

Assim, ao reconhecer as crianças como protagonistas de suas ações e agentes ativos das culturas que constroem, é possível fomentar processos formativos que promovam autonomia, inclusão, empatia e respeito às diferenças.

Para desdobramento futuro, sugere-se ampliar a investigação para outras turmas, aumentar o número de encontros, e incorporar diferentes instrumentos para coleta de dados além da observação, como entrevistas, roda de conversa e grupo focal, para ouvir diretamente as vozes das crianças e aprofundar o entendimento sobre suas experiências e percepções.

A produção deste trabalho transformou meu olhar ao observar as

crianças enquanto brincam, tornando-o mais sensível para refletir sobre a importância desses instantes. Acompanhá-las enquanto brincam, vai além de garantir suas seguranças e mediar conflitos, mas reconhecer que é nesses momentos que elas têm maior liberdade para expressar suas identidades e produzir suas próprias culturas.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, A. Sociologia da infância: traçando algumas linhas.

Contemporânea - **Revista de Sociologia** da UFSCar, São Carlos, v. 8, n. 2, p. 371-383, jul./dez. 2018.

ABRAMOWICZ, A; OLIVEIRA, F. As relações étnico-raciais e a sociologia da infância no Brasil: alguns aportes. In: BENTO, Maria Aparecida Silva (org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais**. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT, 2012. p. 47-64.

ALMEIDA, E; DA LUZ, I.R; DE OLIVEIRA, DA S.I. Estratégias de entrada e permanência no grupo de crianças: caminhos para interagir. **Educação UFSM**, v. 48, 2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRIZOLA, J; FANTIN, N. Revisão da literatura e revisão sistemática da literatura. **Revista de Educação do Vale do Arinos**, n. 2, p. 23-39, 2016.

BUSSAB, V.S.; PEDROSA, M.I; CARVALHO, A.M.A. Encontros com o outro: empatia e intersubjetividade no primeiro ano de vida. **Psicologia USP**, v. 18, p. 99-133, 2007.

MULLER, F. Entrevista com William Corsaro. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 98, p. 271-278, jan./abr. 2007.

ÂNGELO, A. Da Sociologia da Infância no Brasil e seus diálogos com a Educação Infantil: uma entrevista com Daniela Finco. **PerCursos**, Florianópolis, v. 14, n. 26, p. 219–226, 2013.

CARNEIRO, MAB. **Cócegas, cambalhotas e esconderijos**. São Paulo.

CARNEIRO, M.A.B. **O brincar hoje: da colaboração ao individualismo**.

Simpósio Internacional da OMEP.Campo Grande, julho de 2012.

CORSI, B.R. **Relações e conflitos entre crianças na Educação Infantil: o que elas pensam e falam sobre isso.** Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 42, p. 279-296, out./dez. 2011. Editora UFPR.

CORSARO, W. **Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas.** Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 91, p. 443-464, Maio/Ago. 2005.

DELGADO, A.C.C; MULLER, F. **Sociologia da infância: pesquisa com crianças.** Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 91, p. 351-360. 2005.

DIP, F.; TEBET, G. **Sociologia da Infância, protagonismo infantil e cultura de pares: um mapeamento da produção acadêmica sobre o tema.** Zero-a-Seis, Florianópolis, v. 21, n. 39, p. 31–50, mar. 2019.

EVANGELISTA, N.S; MARCHI, R.C. **Sociologia da infância e reprodução interpretativa: um modelo redondo do desenvolvimento infantil.** Edu. Pesqui., São Paulo, v. 48, e241891, 2022.

GOULART, A; FINCO, D. **Sociologia da infância no Brasil.** Autores Associados, Coleção Polêmicas do nosso tempo. Campinas, 2020.

FINCO, D. **Educação infantil, espaços de confronto e convívio com as diferenças: análise das interações entre professores e meninas e meninos que transgridem as fronteiras do gênero.** Faculdade de Educação, São Paulo. 2010.

GOMES, R. **A análise de dados em pesquisa qualitativa.** In: MINAYO, M. C. de S. (Org.). Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 67-80, 2002.

GUERRA, A. **Metodologia da pesquisa científica e acadêmica**. Revista OWL (OWL JOURNAL), vol. 1, 2 n. 2, Campina Grande, ago. 2023.

GUIRRA, F.J.S; PRODÓCIMO, E. **A criança e o jogo: um olhar sobre formas de negociação**. Revista Iberoamericana de Educación, v. 49, n. 1, p. 1-12, 2009.

LIMA, C. **A importância do brincar no processo de aprendizagem**. Revista educação contemporânea – REC, v. 2, n. 2. 2025.

LIMA, J; MARTINS, R; OLIVEIRA, V. **O planejamento da educação física com a educação infantil na perspectiva da sociologia da infância**. Zero-a-Seis, Florianópolis, v. 24, n. 45, p. 379-402, jan./jun., 2022. Universidade Federal de Santa Catarina.

LOPES, C.R. **O brincar no primeiro ano do Ensino Fundamental: perspectivas das crianças**. 2024. 98 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Bauru, 2024.

MARANI, C.O. **As regras de convivência na Educação Infantil: um estudo de caso sobre o que pensam as crianças e a professora**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Bauru, 2017.

PALMA, M. S. **Representações das crianças sobre o brincar na escola**. Revista Portuguesa de Educação, 2017, 30(2), pp. 203-221.

PAVARINI, G; SOUZA, D. DE H. **Teoria da mente, empatia e motivação pró-social em crianças pré-escolares**. Psicologia em Estudo, v. 15, p. 613-622, 2010.

PROETTI, S. **As pesquisas qualitativa e quantitativa como métodos de investigação científica: um estudo comparativo e objetivo.** Revista Lumen, v. 2, n. 4, jul. 2017.

SARMENTO, M.J. **As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade**, in M.J. Sarmiento, e A. B. Cerisara, (Coord.), Crianças e miúdos. Perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto. Asa. (9-34). 2004.

SARMENTO, M.J. **Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância.** *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005.

SILVEIRA, C.L.A; LAUER, M.J; ESQUINSANI, R.S.S. **O sentido do brincar e do jogar na infância como fundamentos para a construção da democracia social.** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 102, n. 262, p. 787-801, 2021.

SOUZA, E; PASIN, H.C.A; SILVA, M.C; SALES, P.A. **Interação Social e o processo de mediação entre crianças de uma escola de educação infantil.** Psicologia. pt, 2018.

## **APÊNDICE A – TCLE RESPONSÁVEIS PELOS(AS) ESTUDANTES**

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

**(Conselho Nacional de Saúde, Resoluções 466/12 e 510/16)**

Prezado(a) Senhor(a),

Solicitamos autorização do(a) Senhor(a), responsável legal pelo(a) estudante

---

\_\_\_\_\_, para que ele(a) participe da pesquisa intitulada: “O brincar e as relações sociais entre as crianças do 1º ano do Ensino Fundamental”, desenvolvida pela pesquisadora Taína dos Santos, RG 56.261.764-4, sob orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Fernanda Rossi, RG 30.503.384-0, do Departamento de Educação, da Faculdade de Ciências, da UNESP Campus Bauru.

A pesquisa tem como objetivo geral investigar como as crianças do 1º ano, interagem e constroem relações entre pares nos momentos de brincar livre e nas aulas de Educação Física, observando como formam grupos, resolvem conflitos, demonstram afeto e/ou empatia, compartilham brinquedos e outros materiais, e lidam com combinados. O estudo é fundamentado na Sociologia da Infância e busca evidenciar a importância da pesquisa com crianças ocupando posição de protagonistas.

Caso autorize a participação do(a) estudante na pesquisa, concorda em permitir a observação do estudante em momentos de brincar e nas aulas de Educação Física, pela colaboradora Taina dos Santos, do Colégio Chaminade. Tais práticas serão registradas em diário de campo pela pesquisadora, com finalidade de utilizar em seu trabalho de conclusão de curso.

Dadas as características desta investigação, não haverá nenhum custo ao responsável para que o(a) estudante participe das atividades descritas. Assim como também não haverá remuneração à criança e/ou família.

Os benefícios desta pesquisa consistem em aproximar Universidade e Escola nos processos de ensino e aprendizagem e na produção de conhecimentos, visando uma educação que valorize as crianças e suas infâncias.



Não há nenhum risco para o estudante participar desta pesquisa. A intenção é que continuem brincando e participando da aula de Educação Física como de costume. Ele/a poderá conversar e tirar suas dúvidas comigo quando quiser.

Os resultados da pesquisa serão apresentados com fins educacionais, em um trabalho de conclusão de curso.

Quaisquer esclarecimentos poderão ser solicitados no decorrer da pesquisa. Cabe lembrar-lhe, ainda, que o(a) Senhor(a) poderá recusar ou retirar o consentimento livre e esclarecido em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma.

Se sentir-se suficientemente esclarecido(a) sobre essa pesquisa, seus objetivos, eventuais riscos e benefícios, convido-o(a) a assinar este Termo, elaborado em duas vias, sendo que uma ficará com o(a) Senhor(a) e outra com a pesquisadora.

Agradecemos antecipadamente a sua contribuição. Em caso de dúvidas éticas o(a) Senhor(a) poderá entrar em contato com o Comitê de Ética/CEP da Faculdade de Ciências de Bauru-UNESP, pelo número (14) 3103-6087, endereçado na Av. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01.

Local: \_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
**Assinatura da Pesquisadora Responsável**

\_\_\_\_\_  
**Assinatura do(a) estudante**

**Dados sobre a pesquisa:**

**Título do projeto: O brincar e as relações sociais entre as crianças do 1º ano do Ensino Fundamental.**

Pesquisadora Responsável – Taína dos Santos. Orientador(a): Fernanda Rossi

Instituição: Universidade Estadual Paulista – UNESP – Campus Bauru

Endereço: Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, 14-01, Vargem Limpa, CEP  
17033-360 - Bauru/SP.

Dados para contato: fone (14) 98202-5583; e-mail: taina.santos@unesp.br

**Dados do(a) responsável legal pelo(a) estudante participante da pesquisa:**

Nome: \_\_\_\_\_

RG: \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Telefone para contato: (    ) \_\_\_\_\_

E-mail: \_\_\_\_\_

**APÊNDICE B - TALE ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)**

**(Conselho Nacional de Saúde, Resoluções 466/12 e 510/16)**

Olá! Gostaria de te convidar para participar de uma pesquisa que tem como título:

**“O brincar e as relações sociais entre as crianças do 1º ano do Ensino Fundamental”.**

O objetivo dessa pesquisa é observar como as crianças se relacionam nos momentos de brincar e nas aulas de Educação Física.

Se você concordar em participar, estarei presente nos momentos de brincar e nas aulas de Educação Física observando como se relaciona com as outras crianças de sua turma. Quero pedir permissão, também, para anotar no meu caderno o que eu observar, como as brincadeiras que acontecerem e coisas que vocês comentarem.

Mas, fique tranquilo(a), pois o seu nome não será identificado nas anotações.

Já conversei com o(a) diretor(a), com o(a) professor(a) e com seu/sua familiar

responsável e eles(as) permitiram (assinando outro documento) que você participasse da pesquisa. Não haverá nenhum gasto de dinheiro para você ou sua família e também não haverá pagamento para você participar desta pesquisa.

Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu. Também não terá nenhum problema se quiser desistir depois de ter iniciado a sua participação. Se você aceitar participar, não contaremos para outras pessoas informações sobre sua vida.

Participando desta pesquisa você irá contribuir para o estudo sobre as crianças e suas infâncias.

Não há nenhum riscos para você participar desta pesquisa. A intenção é que continue brincando e participando da aula de Educação Física como de costume. Poderá conversar e tirar suas dúvidas comigo quando quiser.

Assim, se você sentir que entendeu tudo sobre esta pesquisa que vou realizar na sua escola e concordar em participar dela, peço que assine este Termo. Uma cópia dele ficará com você e outra comigo:

VOCÊ ACEITA PARTICIPAR DESTA PESQUISA?

**SIM ( )      NÃO ( )**

Eu agradeço muito por suas respostas!

Eu \_\_\_\_\_  
\_ aceito participar da pesquisa. Entendi que o trabalho é investigar as relação entre as crianças nos momentos brincar e nas aulas de Educação Física. Sei que posso perguntar se outras dúvidas surgirem durante e após a pesquisa. O(a) responsável(a) por mim concordou com minha participação e sei que tanto ele(a) quanto eu podemos mudar de ideia quando quisermos.

Local: \_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

---

**Assinatura da Pesquisadora Responsável**

---

**Assinatura do(a) estudante**

**Dados sobre a pesquisa:**

Título do projeto: **O brincar e as relações sociais entre as crianças do 1º ano do Ensino Fundamental**

Pesquisadora Responsável – Taína dos Santos.

Orientador(a): **Fernanda Rossi**

Instituição: Universidade Estadual Paulista – UNESP – Campus Bauru

Endereço: Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, 14-01, Vargem Limpa, CEP 17033-360 – Bauru/SP.

Dados para contato: fone (14) 98202-5583; e-mail: [taina.santos@unesp.br](mailto:taina.santos@unesp.br)

**Dados do(a) estudante participante da pesquisa:**

Nome: \_\_\_\_\_

RG: \_\_\_\_\_

Nome do responsável legal: \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_

Telefone para contato: (    ) \_\_\_\_\_

E-mail: \_\_\_\_\_

---

Assinatura do(a) aluno(a)

---

Assinatura do(a) orientador(a)