

As representações sociais das professoras de Educação Infantil sobre o brincar¹

The social representations of teachers of Early Childhood Education on the play

Solange Maria de Oliveira Cruz

Mestranda em Educação: Programa de Pós-Graduação em Educação da
Universidade Nove de Julho, São Paulo, SP – Brasil.
solangecruze@gmail.com

Marli dos Reis dos Santos

Doutoranda em Educação: Programa de Pós-Graduação em Educação da
Universidade Católica de Santos, São Paulo, SP – Brasil.
marlicubatao@gmail.com

Resumo: Este trabalho objetivou conhecer os discursos das professoras de educação infantil sobre o *brincar*, e analisar suas representações sociais a respeito do tema. Os dados foram coletados em um curso de formação a distância de uma rede pública de ensino brasileira, localizada em uma cidade do litoral paulista, onde, a partir das falas docentes, buscamos estabelecer uma relação com a teoria das representações sociais à luz dos referenciais teóricos de Moscovici (1978, 2009) e Jodelet (2001), além de nos aproximarmos de autores que defendem a importância do brincar nessa faixa etária, tais como Kishimoto (2002), Mukhina (1996), Oliveira (2011), Martins (2006) e outros. A análise das falas ajudou a compreender como a vivência e a possibilidade de desenvolver o brincar alimenta a prática educativa das docentes, bem como contribuem para a formação de novos saberes e para a identidade dessas profissionais.

Palavras-chave: Brincar. Educação infantil. Representações sociais.

Abstract: This work aimed to meet the early childhood teachers' speeches about *the play*, and analyze their social representations on the subject. The data were collected in a distance learning course, a Brazilian public schools, located in a coastal city, where from lines teachers seek to establish a relationship with the theory of social representations in the light of the theoretical references of Moscovici (1978, 2009) and Jodelet (2001), as we approach the authors who defend the importance of play in this age group such as Kishimoto (2002), Mukhina (1996), Oliveira (2011), Martins (2006) and others. The analysis of lines helped to understand how the experience and the possibility to develop the play feeds the educational practice of teachers, as well as contribute to the formation of new knowledge and to the identity of these professionals.

Key words: Play. Early childhood education. Social representations.

Introdução

A brincadeira infantil é uma atividade que traz em seu bojo múltiplos significados, acompanhando as fases do desenvolvimento da criança, levando-a a estabelecer relações com o mundo à sua volta.

Tal atividade contribui sobremaneira para a formação da personalidade adulta, o que, segundo Kishimoto (2002), é uma atividade que a criança começa desde seu nascimento no âmbito familiar.

Ao brincar, a criança aprende, reproduz relações que observa ao seu redor, desenvolve a fala e o controle social de suas condutas, além de exercitar funções psíquicas importantes para seu desenvolvimento: parte importante do processo de tornar-se humana (LEONTIEV, 1978; MUKHINA, 1996; ELKONIM, 1998).

Especificamente falando sobre a Educação Infantil de crianças de zero a seis anos, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) estabelecem, em seu artigo 9º que “[...] as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira”, enfatizando que a dimensão lúdica deve ser o eixo condutor do trabalho educativo neste nível de ensino.

Kramer (1982) e Rosemberg (1995) defendem que a Educação Infantil deve propiciar à criança liberdade de expressão, além de interação social e bem-estar, que respeitem as especificidades da infância.

Assim, faz-se necessário considerar a importância de essa etapa da educação básica oferecer um ambiente estimulante que favoreça as relações entre as crianças e dessas com os adultos que as educam, propiciando ao mesmo tempo aprendizagens e desenvolvimento de capacidades e aptidões, potencializando a formação das funções psíquicas superiores humanas, tais como a imaginação, a memória e a atenção voluntárias, a concentração e afins, funções essas, assim nomeadas e defendidas por Vigotski (2010), um dos representantes da Teoria Histórico-Cultural, que, entre outros pressupostos, afirma que na ausência do outro o homem não se constrói homem.

À luz desta teoria, entendemos a escola como o lugar privilegiado para a humanização dos indivíduos neste processo de “tornar-se humano”.

Defendemos ainda que a profissional de Educação Infantil precisa estar preparada para aproveitar ao máximo o potencial de aprendizagem das crianças e as contribuições das brincadeiras infantis no espaço escolar, como alavanca para o desenvolvimento cognitivo e social das mesmas, incentivando sua autonomia, criatividade e liberdade de aprender, elementos significativos para a evolução do ser humano e da sociedade.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil fundamentam-se em uma concepção de criança vista como sujeito sócio-histórico-cultural que interage com diferentes parceiros, brinca, dá sentido ao mundo, produz história, cria cultura (BRASIL, 2009).

Ao aproximarmos a análise das falas da teoria das representações sociais de Moscovici (1978, 2009) pretendemos desvelar alguns elementos representacionais a respeito de como os sujeitos concebem/compreendem *o brincar* na prática docente e se o visualizam como significativo ao desenvolvimento cognitivo da criança.

As vozes que aqui serão analisadas contribuirão para a construção e interpretação do cotidiano que as professoras de educação infantil vivenciam.

Nesse sentido, a fala dos sujeitos estudados neste texto se constitui num “corpus representacional” e vai ao encontro do que diz Moscovici (2009, p.8): “As representações sustentadas pelas influências sociais da comunicação constituem as realidades de nossas vidas cotidianas e servem como o principal meio para estabelecer as associações com as quais nós nos ligamos uns aos outros”.

Ganha força a ideia de que toda realidade é representada, na medida em que é reapropriada por um indivíduo ou um grupo.

Conforme nos ensina Jodelet (2001, p.27), “[...] toda representação social é sempre representação de alguma coisa (objeto) e de alguém (sujeito). As características do sujeito e do objeto nela se manifestam”.

Ao tentarmos mergulhar este texto na teoria das representações sociais que-remos verificar, então, quais referências esse grupo de professoras da educação infantil assume em relação ao *brincar*. Como o entendem dentro do contexto pedagógico. E, para tanto, a teoria escolhida, a nosso ver, poderá trazer à tona um processo de dados, valores, reações e associações que estes sujeitos, conscientes ou não, fazem em relação ao *brincar*.

Assim, as vozes das professoras podem, conforme os preceitos de Moscovici (1978, p.49): “[...] incutir um sentido ao comportamento, integrá-lo numa rede de relações em que está vinculado ao seu objeto, fornecendo ao mesmo tempo as noções, as teorias, e os fundos de observação que tornam essas relações estáveis e eficazes”.

Diante do exposto, e pautadas no reconhecimento de que as interações com o meio representam uma importante fonte de desenvolvimento humano, fomos pesquisar quais meios, vivências e interações, por meio do ato de brincar, temos oferecido em nossas escolas, às crianças de zero a cinco anos de idade, para que se desenvolvam pedagogicamente e emocionalmente sadias, aptas a viver em sociedade.

A intenção é constatar a percepção de um grupo acerca de um objeto, relacionada à realidade vivenciada em um dado momento, e inseridos num contexto social específico: professoras da educação infantil.

Caminhos da pesquisa: trilhas teórico-metodológicas

Realizamos coleta das falas de professoras² de Educação Infantil sobre suas concepções do brincar nas escolas onde atuam.

Os dados foram coletados a partir do registro de suas opiniões e reflexões em um curso de formação continuada a distância, de uma rede pública municipal, localizada em uma cidade do litoral paulista.

Com o tema “*o brincar e as brincadeiras na escola*” para crianças de zero a cinco anos e suas implicações para a prática docente e para a aprendizagem infantil, o objetivo era discutir suas práticas educativas sobre o assunto junto às crianças das escolas de Educação Infantil, para posteriormente refletir por que e como incluir o brincar no currículo.

Estruturado em três módulos temáticos e desenvolvidos num prazo de cinco semanas, com uma carga horária de 60 horas, os temas tratados foram os seguintes: a infância e a cultura lúdica; o brincar na escola e brinquedos.

Coletamos os dados registrados no Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA, cuja turma foi formada por trinta e uma docentes que atuavam com crianças menores de dois anos (54% do total de cursistas), dez docentes com crianças de dois a três anos (17% do total de cursistas) e dezessete docentes com crianças de quatro e cinco anos (29% do total de cursistas), totalizando 58 professoras.

A que possuía mais tempo de trabalho na rede atuava há vinte anos, e a que possuía menos tempo, três. Dentre as demais, a média de atuação era de onze anos.

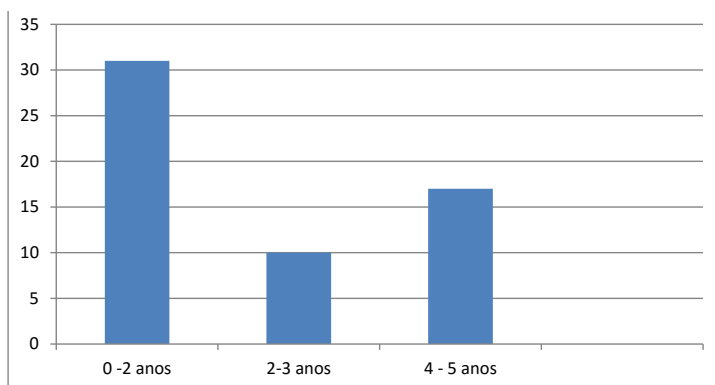
Ao nos interrogarmos sobre como essas profissionais compreendiam *o brincar* na constituição da sua prática, nos remetemos a iniciar a análise pelas tabelas abaixo, com o intuito de traçar um diálogo entre o que elas pensam e o que efetivamente fazem. Ou seja, essas professoras atuam com que faixa etária? Será que esse fato pode ser um aspecto a ser considerado?

Vivências do brincar: as vozes das professoras da educação infantil

Sabemos, com base em Moscovici (1978), que estudar as representações sociais implica compreender a realidade social (re)apresentada pelos sujeitos.

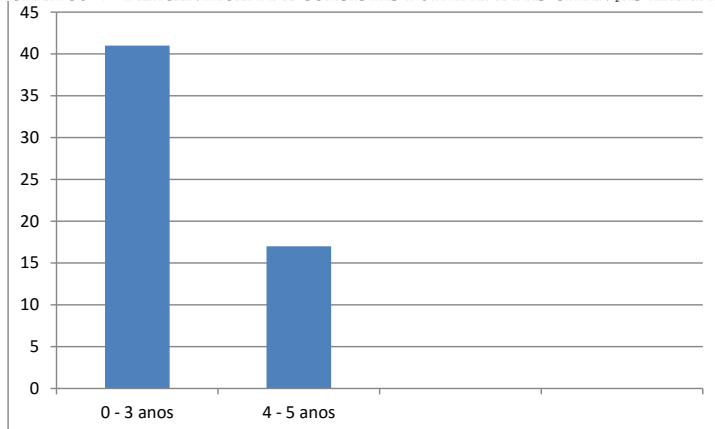
É preciso considerar seus pensamentos, suas visões, sua forma de estar no mundo. Sendo assim, vejamos:

GRÁFICO1—PERCENTAGEM DE CURSISTAS POR IDADE DAS CRIANÇAS ATENDIDAS



Fonte: Os autores (2015).

GRÁFICO 2 —PERCENTAGEM DE CURSISTAS POR IDADE DAS CRIANÇAS ATENDIDAS



Fonte: Os autores (2015).

A leitura das tabelas parece indicar algumas condutas: as professoras de crianças *de zero a três anos de idade* são maioria no curso, o que pode indicar que estas concebem *o brincar* como uma ação primordial deste nível de ensino.

Logo, essa ação acaba “[...] determinando o campo das comunicações possíveis dos valores ou das ideias compartilhadas pelos grupos e regem, subsequentemente, as condutas desejáveis ou admitidas” (MOSCOVICI, 1978, p.51).

Pode significar que as docentes das crianças menores visualizaram no curso a oportunidade de aprimorar seus conhecimentos, melhorando sua prática docente. Pode estar incutida a crença de que o curso em questão poderá construir um modo de pensar coletivo em relação ao brincar. Ou seja, o curso irá enriquecer a tessitura do que é *o brincar* para cada um do grupo, tornando-o a realidade de cada um (MOSCOVICI, 1978).

Embora algumas atuem há bastante tempo na rede, as docentes expressam que sentem a necessidade de trocar experiências e debater o tema com seus pares, adquirindo conhecimentos novos sobre o assunto, a fim de melhorar sua prática: “Espero aqui, nesse curso, expandir o meu olhar sobre a criança e sua magnífica cultura, conhecer novos pontos de vistas e troca de experiências” (sujeito 1).

Essa voz veicula a ideia de que o curso produzirá conhecimento e este fará parte do cotidiano de cada cursista.

É, pois, uma forma de pensar que algo novo será agregado, corporificado no grupo e se tornará modo de agir sobre um objeto de forma coletiva.

Esse modo de agir se converterá em estruturas individuais de conhecimento, que informarão e orientarão os membros do grupo social (os cursistas) a se posicionarem em relação ao brincar, tendo, pois, uma relação direta no comportamento, na atitude dos professores (MOSCOVICI, 2009).

As professoras apontam, também, a necessidade de (re)criar espaços para *o brincar* dentro da escola, e alegam que seu trabalho lúdico, por vezes, é interpretado de maneira errada por alguns pais ou pares profissionais, que tendem a ver o brincar como perda de tempo, enrolação ou algo não pedagógico:

Realmente precisamos, sim, organizar esse espaço com o intuito de propiciar momentos de brincadeiras para os nossos pequenos, para que possa ser visto por todos como um momento de aprendizagem (sujeito 2).

Infelizmente na escola a visão, mesmo na educação infantil, está relativamente ligada à aprendizagem de conteúdos e o brincar, atividade tão importante nesta fase da vida da criança, é menos valorizada (sujeito 3).

Ainda hoje as brincadeiras são vistas pelos pais, e até mesmo por profissionais que atuam nas escolas, como mero passatempo, com o único objetivo de o professor descansar; isso me deixa muito preocupada, pois, infelizmente, é um pensamento errôneo e tão comum dentro do âmbito escolar, quanto familiar e precisa ser modificado o mais rápido possível (sujeito 4).

Para que o brincar deixe de ser tratado pelos pais apenas como um passatempo na educação, devemos abordar nas reuniões de pais e mestres a sua importância no desenvolvimento infantil (sujeito 5).

As falas carregam o sentido de enfrentamento e de desafio e, ao mesmo tempo, apontam que os professores compõem um grupo organizado que compreende o papel do brincar e a necessidade de que essa compreensão extrapole os muros escolares.

Ou seja, é importante instrumentalizar políticas que estejam imbuídas de trazer o pai/responsável para o interior da escola, no sentido de que ele compreenda o currículo de forma integral. Que *o brincar* seja visto como aprendizagem, não passatempo.

Nesse viés, apontam a necessidade de esclarecer a importância das brincadeiras para o desenvolvimento infantil das crianças nas reuniões de pais e mestres, como uma possível solução para o problema.

É, na verdade, uma nova “ordenação das condutas e percepções” (MOSCOVICI, 1978, p.115) sobre o que significa *o brincar* na educação infantil.

A abordagem proposta, segundo as vozes dos sujeitos, é de estabelecer um fio condutor entre escola e família no desenvolvimento do brincar.

Outro ponto evidenciado nas falas é que a rotina escolar dificulta o desenvolvimento do brincar dentro da escola, pois introduz uma rigidez de horários não condizentes com a atividade lúdica do brincar, e veem isso como algo que empobrece o brincar: “Ficamos presas à Rotina, temos que cumpri-las e isso empobrece nosso Brincar” (sujeito 6).

Demonstram em suas colocações que o cuidar ainda permeia fortemente as práticas, sobressaindo-se em relação ao educar e interferindo na qualidade *do brincar*, bem como a não superação da visão assistencialista, ainda presente no cotidiano das creches, questionando sobre o que de fato é importante na educação infantil.

Nessa perspectiva, os sujeitos trazem à tona uma antiga discussão: o papel da creche. Neste texto não há condições de discutir esse assunto com profundidade, mas as falas carregam a intencionalidade de desestabilizar o instituído histo-

ricamente nesta etapa, onde a concepção de creche como assistencialismo ainda é forte.

Desta forma, ao apontarem novo olhar, as professoras enveredam pelo que afirma Moscovici (1978, p. 26) quando fala da construção de representações sociais. Ou seja, elas estão propondo, pelo menos tentando, um movimento que “[...] implica em um remanejamento das estruturas, uma remodelação dos elementos, uma verdadeira reconstrução do dado no contexto dos valores, das noções e das regras [...]” em relação à creche, sobretudo *ao brincar* na Educação Infantil.

Mencionam, também, a utilização de “cantinhos” com brinquedos e outros materiais (fantasias, objetos que reproduzem a casa, um salão de beleza, supermercado, etc.), como forma corrente de organizar e proporcionar brincadeiras, na maioria das vezes, organizados dentro da sala de aula como uma forma de desenvolver *o brincar* sem a necessidade de deslocar as crianças para outros espaços da escola: “Esse trabalho com os cantinhos é bem legal” (sujeito 9); “Qual criança não gosta de uma sala com inúmeros ‘cantinhos’ para brincar?” (sujeito 10); “Costumo organizar a sala em cantinhos, mesmo que depois eles misturem tudo” (sujeito 11); “A ideia dos cantinhos é ótima, dessa forma as crianças ficam à vontade para circular pelos espaços, experimentar diferentes contextos, é muito interessante!” (sujeito 12).

Registram, ainda, que frequentemente retiram brinquedos da brinquedoteca disponibilizando-os em suas respectivas salas de aula, a fim de que as crianças exercitem o seu direito de escolha sobre do que *brincar*, alegando que disponibilizar e ressignificar os brinquedos em outros espaços cria novas possibilidades e maneiras diferentes de *brincar* com o mesmo objeto: “Adorei a tua ideia de retirar alguns brinquedos da brinquedoteca e disponibilizá-los na tua sala. Assim as crianças exercitam o seu direito de escolhas e outras possibilidades podem ser criadas em novos ambientes” (sujeito 13).

Em suas falas aparecem questões relacionadas à falta de ambientes adequados e problemas na estruturação física dos espaços destinados às brincadeiras como a principal razão para que façam essa ressignificação do espaço, e que, a seu ver, para os menores a situação espacial torna-se mais complicada. É, nesse sentido, uma forma de se posicionarem frente ao problema, buscando agir sobre ele.

Assim, parece que *o brincar*, para os sujeitos estudados, é algo tão essencial que torná-lo possível é questão primordial.

A adesão a novos espaços é indicativa de pertença, de que entendem *o brincar* como algo importante, de que é preciso vivenciá-lo.

Essa interação é, na verdade, uma interdependência. Ou seja, essas professoras concebem *o brincar* como uma ação geradora de conhecimento e veiculam isso nas suas práticas.

Relatam o uso de brinquedos estruturados, que as instituições oferecem, e de brinquedos não estruturados³ trazendo à tona importantes reflexões sobre o uso de brinquedos industrializados e não industrializados e a relação que a criança constrói com eles.

Desta forma, as representações sociais nos ajudam a agir sobre o mundo e sobre o outro, ajustando-nos à vida cotidiana.

Elas “[...] circulam nos discursos, são trazidas pelas palavras e veiculadas em mensagens e imagens midiáticas, cristalizadas em condutas e em organizações materiais e espaciais” (JODELET, 2001, p.17-18).

Os brinquedos que mais aparecem nas falas são as bolas, bonecas, panelinhas, bandinha:

Nossa preocupação é sempre oferecer conjuntamente brinquedos estruturados e não estruturados para as crianças brincarem (sujeito 15).

Utilizamos bastante os brinquedos não estruturados. Temos um “balde” de embalagens de reciclados que eles adoram. O retorno é muito legal e a interação nesse momento também (sujeito 16).

Na escola que trabalho, os brinquedos estruturados e não estruturados estão organizados na brinquedoteca. Nossa rotina está bem organizada para que toda criança seja atendida diariamente nesse espaço. Além disso, temos a possibilidade de pegá-los para utilizarmos na sala. Estão organizados de modo que isso aconteça (sujeito 17).

Concluem que tais brinquedos fazem mais sucesso que os brinquedos industrializados ou “de marca”, pois nesse momento, segundo as docentes, as crianças criam e vivem o faz de conta.

Esse conhecimento sobre *o brincar* que as professoras socializam e partilham vai ao encontro do que afirma Jodelet (2001, p.22): “Contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social, posto que estão sendo geradas pelas comunicações da vida cotidiana, e estão orientando os comportamentos práticos de cada uma na vida profissional”.

Desta forma, percebe-se que as professoras estão envoltas num discurso que se “cristaliza em condutas” e passam a agir coletivamente, produzindo e determinando comportamentos em relação ao objeto socialmente valorizado.

Considerações finais

Durante todo o curso, relatam sua rotina colocando *o brincar* como importante para o desenvolvimento das crianças, e esforçam-se para que as brincadeiras permeiem todas as atividades desenvolvidas no interior da escola.

As falas das professoras permitem constatar que elas entendem *o brincar* como uma ação indissociável na formação da criança, partindo do repertório de que é por meio dele que os alicerces da educação infantil serão bem constituídos.

Fica evidente que o discurso delas revela a atribuição de sentido pedagógico *ao brincar*. Ou seja, para as professoras de educação infantil *o brincar* implica construir saberes.

Os textos e reflexões do curso que fizeram foram, sem dúvida, catalisadores dos discursos dessas professoras.

Pode ter servido, até, como vetor de transmissão de uma linguagem que foi aos poucos socializada e tomada para si, pelo grupo.

Por certo, a circulação dos textos, os estudos reflexivos serviram como orientadores e organizadores de conduta e por isso passaram a reger as ações das professoras da educação infantil não só na sua prática individual, como também nas expressões enquanto grupo sobre o sentido *do brincar* para o processo de ensino-aprendizagem (JODELET, 2001).

Evidenciou-se uma compreensão conjunta da importância da brincadeira para o desenvolvimento das crianças, reconhecendo as atividades lúdicas como importantes veículos de expressão de sentimentos, vontades, conhecimentos e percepções da infância e da realidade que as cerca.

Nessa perspectiva, as docentes demonstraram preocupação no planejamento de ações voltadas para *o brincar*, entendendo tal atividade como decisiva no desenvolvimento global das crianças e que, a partir de ações realizadas na prática, os processos internos estruturam-se, orientando outras ações, mais autônomas e complexas (MARTINS, 2006), servindo como base para o desenvolvimento de capacidades intrinsecamente humanas nos pequenos, como a capacidade de se relacionar socialmente, a de conviver em grupo, entre outras.

A brincadeira passou nesse contexto a ser intencionalmente praticada e motivada pelas professoras, que, no conjunto das ações e intenções pedagógicas que aplicam, potencializam o desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças.

Com essa intenção, a intervenção docente torna-se fundamental como elemento criador de novas motivações de conhecimento que sejam realmente eficazes ao longo da infância (MUKHINA, 1996).

Sob a perspectiva teórica das representações sociais, analisamos as vozes das professoras de educação infantil, procurando apreender os sentidos que elas atribuem *ao brincar* na educação.

Após a análise, parece evidente que a construção desses sentidos se processa de forma dinâmica nas relações sociais na escola, mas com necessidade de extrapolar os muros e imbricar os pais/responsáveis.

São discursos carregados de valores, que estão arraigados a um contexto social, a escola, que foi internalizado ao longo do tempo, mas que é preciso alargar espaços e visualizá-lo como algo estruturante de personalidade.

Além disso, *o brincar* é um componente intrínseco ao fazer pedagógico que, de certa forma, estrutura as práticas docentes.

Notas

- 1 Artigo originalmente escrito para apresentação no XII Congresso Nacional de Educação e III Seminário Internacional de Representações Sociais – Educação, “Formação de professores, complexidade e trabalho docente” – PUCPR, 2015.
- 2 Neste trabalho utilizaremos o termo “professoras” porque o grupo pesquisado é formado apenas por docentes do sexo feminino.
- 3 Brinquedos não estruturados: objetos que não foram feitos para serem brinquedos, mas que nas mãos das crianças adquirem tal característica, quando, por exemplo, por meio da imaginação infantil um pedaço de pau vira um cavalo, uma tampa de panela vira um volante de carro, e assim por diante.

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n.º 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 18 dez. 2009.
- ELKONIN, D. B. *Psicologia do jogo*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- JODELET, D. (Org.). *Representações sociais*. Rio de Janeiro: UERJ, 2001.
- KISHIMOTO, T. M. Bruner e a brincadeira. In: _____. *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002. p.19-32.
- KRAMER, S. Privação cultural e educação compensatória: uma análise crítica. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 42, p.54-62, 1982.
- LEONTIEV, A. O homem e a cultura. In: _____. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978. p. 261-284.
- MARTINS, L. M. A brincadeira de papéis sociais e a formação da personalidade. In: ARCE, A.; DUARTE, N. (Org.). *Brincadeiras de papéis sociais na educação infantil: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin*. São Paulo: Xamã, 2006. p. 27-50.

- MOSCOVICI, S. *A representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- _____. *Representações sociais: investigação em psicologia social*. Petrópolis: Vozes, 2009.
- MUKHINA, V. *Psicologia da idade pré-escolar*. Tradução de Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- OLIVEIRA, Z. M. R. *Educação infantil: fundamentos e métodos*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- ROSEMBERG, F. A criação dos filhos pequenos: tendências e ambiguidades internacionais. In: RIBEIRO, I.; RIBEIRO, A. C. (Org.). *Família em promessas contemporâneas: inovações culturais na sociedade brasileira*. São Paulo: Loyola, 1995. p. 167-190.
- VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

recebido em 16 out. 2015/ aprovado em 01 mar. 2016

Para referenciar este texto:

CRUZ, S. M. O.; SANTOS, M. R. As representações sociais das professoras de Educação Infantil sobre o brincar. *Dialogia*, São Paulo, n. 24, p. 153-164, jul./dez. 2016.