

# O BRINCAR NA ESCOLA INFANTIL: SENTIDOS E SIGNIFICADOS PARA CRIANÇAS E PROFESSORAS

---

**Márcia Tereza Fonseca Almeida<sup>1</sup>**

**Emília Vilarinho<sup>2</sup>**

---

## **RESUMO**

O estudo buscou apreender as concepções de crianças e professoras sobre o brincar em uma instituição de Educação Infantil, no sentido de verificar aproximações e distanciamentos que possibilitassem que o brincar emergisse como espaço de criação, de produção de conhecimento e de crítica no processo educacional. Realizamos uma pesquisa descritiva em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) no município de Salvador- Ba- Brasil tendo como pressuposto teórico a perspectiva sócio-histórica e a Sociologia da Infância, entre as contribuições de estudiosos que têm se dedicado aos estudos sobre o brincar e formação de professores (as) de Educação Infantil. Os colaboradores da pesquisa foram doze crianças de três a cinco anos, seis professoras e uma coordenadora. Para a produção dos dados recorreremos à observação direta, aos registros das atividades do brincar na rotina da instituição, bem como utilizamos duas diferentes estratégias metodológicas, considerando as especificidades dos sujeitos da investigação. Para cada criança solicitamos dois desenhos e durante a consecução dos mesmos realizamos seis perguntas, que podiam ser desdobradas em perguntas subsequentes. Com as professoras fizemos entrevistas narrativas desenvolvidas a partir de sete eixos. As análises revelaram que as crianças do CMEI construíram uma ideia de que o brincar só é permitido fora do espaço da sala (na área livre), por ser um espaço em que os adultos não interferem na condução das atividades e nem se preocupam com a organização de brinquedos ou outros objetos. Para as professoras os sentidos e os significados sobre o brincar apresentavam três perspectivas diferentes: como uma atividade que deveria ser utilizada como pretexto para ensinar algum conteúdo; como uma atividade importante para o desenvolvimento das crianças e como uma atividade que deveria ser planejada pelas professoras. Dentre outros aspectos, o estudo apontou que há uma necessidade de investimento na formação inicial e continuada das professoras de Educação Infantil a fim de que essas profissionais possam analisar o brincar como uma forma de expressão das crianças concebendo-as como protagonistas do espaço escolar e que suas brincadeiras sejam vistas como formas de expressão e análise do seu cotidiano. Indica também que o brincar deve estar presente nos diferentes espaços da Educação Infantil, dando uma atenção especial ao papel da brinquedoteca como espaço para e das crianças.

## **Palavras Chave**

Crianças; Brincar; Educação Infantil; Formação de professoras.

---

<sup>1</sup> Universidade do Estado da Bahia- UNEB- Brasil. E-mail: marciatfa2@yahoo.com.br

<sup>2</sup> Universidade do Minho-UM-Portugal. E-mail: evilarinho@ie.uminho.pt

## Introdução

O fato do brincar ser visto apenas como elemento da cultura infantil, desvinculado de uma atividade produtiva de acordo com a concepção de lucro tão forte no sistema capitalista, acabou desvinculando o brincar da ideia de uma atividade utilizada por diferentes culturas como estratégia de apropriação da cultura humana.

De acordo com Benjamin (2002), com o advento da sociedade industrial no final do século XVIII e início do século XIX, quando predominava a produção de bens em grande escala, o brincar modifica-se: torna-se segmentado, passa a fazer parte especificamente da vida das crianças; ao mesmo tempo, torna-se didatizado e adentra a escola com objetivos educacionais. Esses fenômenos foram acompanhados do surgimento do brinquedo industrializado, que separou pai e filho da tarefa prazerosa de construir brinquedos artesanais, utilizados por ambos nos momentos livres e que, a partir do referido período, tornaram-se cada vez mais escassos.

Para Benjamin (2002), o processo histórico vivenciado após o advento da industrialização, que foi afastando as crianças dos adultos e distanciando-os das brincadeiras e jogos que antes os aproximavam, contribuiu, também, para definir papéis diferenciados para adultos e crianças, gerando a conotação de que o trabalho inerente ao mundo adulto era a única atividade que poderia ser valorizada enquanto o brincar passou a ser relacionado apenas às crianças e por isso passou a ser desvalorizado pelas novas perspectivas sociais que se estruturavam. Assim, o brincar, que era algo que unia adultos e crianças, favorecia o conceito de coletividade, bem como contribuía como estratégia pedagógica para o processo de apropriação da cultura humana, passou a ser visto como uma atividade inerente à infância e apenas para o lazer e o divertimento.

Como afirma Corsaro (2011, p. 53), “as crianças se apropriam criativamente das informações do mundo adulto para produzir sua própria cultura de pares”. Isso significa refletir que a cultura do mundo adulto, ou da realidade na qual cada criança está inserida, pode ser resignificada de forma criativa e crítica pelas crianças a partir das brincadeiras. Nesta perspectiva, observar e/ou participar das brincadeiras pode permitir maior aproximação com as crianças e, especialmente, nos fazer perceber de que forma elas estão elaborando suas reflexões e críticas sobre a realidade em que estão inseridas.

Outro aspecto a ser questionado é o papel da escola no processo de desenvolvimento de cada criança. Em um texto em que faz uma discussão sobre a reinvenção do ofício de criança e de aluno, Sarmiento (2011, p. 588) salienta que na escola “a criança ‘morre’, enquanto sujeito concreto, com saberes e emoções, aspirações, sentimentos e vontades próprias para dar lugar ao aprendiz, destinatário da ação adulta, agente de comportamentos prescritos, pelo qual é avaliado, premiado ou sancionado”. Dessa forma, a escola estabelece uma relação com o conhecimento, que nega as diferenças individuais das crianças no propósito de enquadrá-las simplesmente como “alunos”. E por conta dessa concepção adultocêntrica, o brincar só é valorizado pela maioria das professoras quando pode ser utilizado como uma estratégia didático-pedagógica, com vistas a possibilitar ao adulto o controle da brincadeira visando a um produto final, ou seja, o aprendizado de um determinado conteúdo.

Diante de tantas questões, ao desenvolvermos nossa pesquisa de doutorado, optamos por escutar as crianças e também as professoras com o propósito de estabelecer uma aproximação entre as concepções do brincar na perspectiva de crianças e adultos que convivem em uma mesma instituição de Educação Infantil. Interessava ao estudo aprofundar a análise dessas diferentes concepções, haja vista que, por um lado, as crianças como iniciantes do processo educacional podem desvelar ou indicar elementos que permitam entender melhor o papel do brincar para elas e para o processo educacional, a partir da Educação Infantil. Por outro lado, as experiências do dia a dia das professoras também podem esclarecer fatores e concepções que podem estar permeando as dificuldades para incluir o brincar como parte das atividades escolares. Além disso, o diálogo entre as percepções e/ou

concepções diferentes pode contribuir para analisar as distâncias adulto/criança que têm sido enfatizadas por autores como Sarmento (2005), Vasconcellos e Sarmento (2007).

As contribuições da Sociologia da Infância, que na contemporaneidade têm buscado consolidar os estudos sobre as crianças e suas infâncias como um campo científico, tornam-se importantes para uma “renovada reflexividade institucional sobre a infância, com incidência nas políticas públicas, e, entre elas, nas políticas educativas, na formação de professores e na fundamentação da intencionalidade educativa nas escolas e nas creches” (SARMENTO, 2013, p. 13). Desse modo, considero que o referido aporte teórico pode trazer valiosas contribuições para um estudo que traz para o mesmo palco de discussões crianças e adultos que conviveram no cotidiano de uma instituição de Educação Infantil.

Neste sentido, associados aos estudos da Psicologia Sócio-histórica, os estudos da Sociologia da Infância nos deram suporte teórico-metodológico, que forneceu pistas para colocar em discussão o ato de brincar como um entre-lugar na Educação Infantil, bem como apontaram que, para realizar este debate, é preciso entender as concepções das crianças e das professoras sobre o brincar, na medida em que o mesmo objeto pode apresentar diferentes significados para sujeitos que, mesmo convivendo no mesmo espaço, tendem a apresentar pontos de vista distintos, em decorrência das diferentes perspectivas de análise.

A palavra *significado* neste estudo teve como embasamento teórico a perspectiva de Vigotski (1998a), que, ao analisar a linguagem, distingue dois componentes constituintes da palavra: o “significado” propriamente dito, que é aquele que parte do coletivo, elaborado historicamente, o qual o sujeito, ao nascer, já encontra pronto no sistema de significações; e o “sentido”, que é amplo e complexo, sendo formado por cada indivíduo, no contexto de suas idiossincrasias, e que vai depender da vivência de cada sujeito, da construção / reconstrução que ele faz do real, da forma com que se apropria do contexto, com suas conotações históricas e sociais. Dessa forma, para analisarmos as respostas das professoras e das crianças sobre o brincar, precisamos apreender as concepções de cada um desses sujeitos.

De acordo com Vigotski (1998a,p.123): “Se os significados das palavras se alteram na sua natureza interna, então a relação entre o pensamento e a palavra também se modifica.” Dessa forma, ao convocarmos crianças e professoras para expressarem suas opiniões sobre o brincar na rotina do CMEI, sendo que: no caso das crianças, as respostas foram mediadas por desenhos; e no caso das professoras, as respostas foram emitidas durante a realização de entrevistas narrativas, pudemos constatar coerências ou incoerências na análise das respostas, quando foram relacionadas com a realidade observada.

Neste sentido, essa investigação traz como principal objetivo depreender as concepções das crianças e das professoras sobre o brincar em uma instituição de Educação Infantil com o propósito de verificar aproximações e distanciamentos que possibilitem que o brincar emergja como espaço de criação no processo educacional.

Esta pesquisa trouxe como desafio estabelecer aproximações entre as informações fornecidas por crianças e adultos sobre um mesmo tema (o brincar), na medida em que as crianças, independentemente da idade, têm muito a nos dizer sobre o lugar em que vivenciam suas experiências cotidianas, e, neste caso, esse lugar foi um Centro Municipal de Educação Infantil, cuja interação das crianças com outras crianças e com adultos de referência (professoras e ADIs) precisava ser levada em consideração.

O reconhecimento às crianças do estatuto de actores sociais só faz sentido se se fizer acompanhar da auscultação da sua voz e da valorização da sua capacidade de atribuição de sentido, quer às suas acções quer aos seus contextos de vida, ainda que expressos com características específicas, de acordo com o seu desenvolvimento (ROCHA, FERREIRA & VILARINHO, 2002, p. 6).

Ao convocarmos as crianças para participarem como sujeitos da pesquisa, imprimimos neste trabalho a nossa concepção de criança cidadã que observa o mundo a sua volta, questiona e emite opiniões sobre os fatos observados e que precisa ter assegurado o seu direito de brincar como uma forma de comunicação, apreensão e representação da realidade.

Assim posto, neste contexto, e enquanto professoras-formadoras-pesquisadoras, buscamos investigar os sentidos e significados do brincar para professoras e crianças de uma instituição de Educação Infantil, considerando que as concepções construídas por adultos e crianças em uma determinada realidade, em relação a determinados temas, estão diretamente relacionadas à forma como essas temáticas são compreendidas por esses sujeitos com base nas interações afetivas e sociais que foram sendo configuradas a partir da interação sujeito-objeto-sujeito.

### **Descrição do estudo: estratégias metodológicas**

Realizamos uma pesquisa qualitativa que buscou descrever a realidade de uma instituição que, mesmo sendo distinta de outras, apresentasse características semelhantes, cujos resultados poderão contribuir para a análise de outras realidades similares. O estudo foi realizado em um Centro Municipal de Educação Infantil na cidade de Salvador Bahia e contou com a colaboração de 12 crianças dos grupos 03,04 e 05 (seis meninos e seis meninas), as seis professoras que lecionavam nas respectivas turmas e a coordenadora pedagógica do CMEI.

A pesquisa de campo foi desenvolvida em três momentos: inicialmente acompanhamos a rotina das turmas das crianças dos grupos 03, 04 e 05, desde o momento que as crianças chegavam no CMEI até o horário da saída; depois realizamos as interlocuções mediadas por desenhos com as crianças; e na sequência fizemos as entrevistas narrativas com as professoras e, posteriormente, a observação das turmas na brinquedoteca. Os distintos momentos de produção de dados tinham a intenção de aprofundar as questões norteadoras da pesquisa, assim como ampliar o debate dos aspectos registrados no caderno de campo durante a imersão no campo empírico.

Devido às peculiaridades de cada grupo específico (adultos e crianças), houve a necessidade do planejamento de momentos diferenciados de interlocução com as crianças, bem como de procedimentos diferenciados (questionário, observação direta, entrevista semiestruturada) junto aos adultos e ao contexto escolar com o objetivo de produzir dados que levassem em consideração a concepção de cada sujeito sobre o brincar de acordo com a sua subjetividade.

Como procedimento de investigação junto às crianças, solicitamos que fizessem desenhos com giz de cêra em uma folha de papel ofício. Inicialmente orientávamos que cada criança desenhasse o CMEI a fim de verificar se em tais desenhos aparecia alguma referência ao brincar no espaço da instituição, e, após a confecção desse desenho, em um outro momento (em outro dia), era solicitado que: desenhassem as brincadeiras que costumavam fazer no CMEI, informassem onde brincavam e do que gostariam de brincar naquele espaço e se a professora brincava com eles (as). No transcorrer do desenho, era solicitado que as crianças fizessem alguns esclarecimentos, tais como: por que gostavam daquelas brincadeiras; com quem costumavam brincar; se gostavam de outras brincadeiras além das que foram desenhadas e o que aprendiam com aquelas brincadeiras. As falas espontâneas e as respostas das crianças foram gravadas para posterior gravação. Vale ressaltar que durante as interlocuções algumas perguntas foram modificadas e outras acrescentadas de acordo com o envolvimento e a participação de algumas crianças, respeitando o modo de ser de cada menina ou menino participante do estudo.

Devido à possibilidade de um nível diferenciado de concentração ou de dispersão que podem ser características das crianças de três anos, consideramos interessante fazer uma espécie de testagem dos instrumentos com as crianças dessa idade, levando em conta que

essa seria a nossa primeira experiência de pesquisa com crianças com menos de quatro anos, já que no Mestrado trabalhamos com crianças de quatro e cinco anos. Dessa forma, julgamos pertinente solicitar para os meninos e meninas dessa faixa etária que fizessem um desenho livre como uma forma de aproximação entre as crianças e a pesquisadora. As quatro crianças de três anos (dois meninos e duas meninas) que participaram da pesquisa foram convidados (as) a desenhar o que quisessem e, enquanto faziam os desenhos, perguntávamos o que estavam desenhando ou deixava que eles (as) explicassem espontaneamente o que tinham produzido.

Com as professoras fizemos entrevistas narrativas desenvolvidas a partir dos seguintes eixos: *infância – brincadeiras preferidas em casa e na escola; trajetória profissional – ingresso no magistério, experiência enquanto docente na Educação Infantil; sentido de ser professora de educação Infantil – limites e possibilidades<sup>3</sup> \*; concepção de brincar – importância do brincar para o desenvolvimento infantil, o brincar na rotina do CMEI; formação inicial e continuada – discussões sobre Educação Infantil e brincar; e opinião pessoal sobre o brincar na escola infantil.*

Entretanto, no intuito de buscarmos respostas para as questões do estudo, priorizamos as narrativas feitas a partir dos seguintes eixos: sentido de ser professora de Educação Infantil; concepção de brincar na rotina do CMEI; formação inicial e continuada – discussões sobre o brincar e sentido do brincar na escola infantil.

Para Rocha, Ferreira e Vilarinho (2002), a recolha das memórias sobre a infância de professoras configura-se como um dispositivo de formação na medida em que tais narrativas podem apontar como as profissionais se constituíram articulando suas histórias de vida e formação.

### **Produção e análise dos dados**

As respostas das crianças foram analisadas, tendo como base a proposta de análise de conteúdo de Bardin (2011), entendida como uma técnica que possibilita analisar o que é explicitado por cada pessoa, com vistas à identificação de indicadores que permitam fazer inferências a partir das respostas emitidas pelos sujeitos.

No entanto, tomamos o cuidado de fazer algumas adequações, considerando as especificidades dos sujeitos, tendo em vista que as crianças nessa faixa etária podem estar além do processo de rotulação descrito por Vigotski (1998) como a primeira função da fala nas crianças, em que as mesmas, ao se apropriar de um objeto, conseguem isolá-lo e atribuir um sentido de acordo com a sua percepção naquele momento, "entretanto, a criança enriquece suas primeiras palavras com gestos muito expressivos, que compensam sua dificuldade em comunicar-se de forma inteligível através da linguagem (VIGOTSKI, 1998, p. 43) . Outro aspecto que contribui para a opção de analisar o conteúdo das respostas das crianças e não o seu discurso é a capacidade de memorização de fatos vivenciados, ainda em construção. Considerando que:

A memória, em fases bem iniciais da infância, é uma das funções psicológicas centrais, em torno da qual se constroem todas as outras funções. Nossas análises sugerem que o ato de pensar na criança muito pequena é, em muitos aspectos, determinado pela sua

---

<sup>3</sup> Poucas professoras falaram sobre as possibilidades no trabalho com crianças pequenas, de um modo geral apontaram apenas as dificuldades.

memória e certamente não é igual à mesma ação em crianças maiores. Para crianças muito pequenas, pensar significa lembrar; em nenhuma outra fase, depois dessa muito inicial da infância, podemos ver essa conexão íntima entre essas duas funções psicológicas (VIGOTSKI, 1998, p. 66).

Portanto, a utilização de desenhos como recursos mediadores para a fala e as diferentes formas de expressão em pesquisa com crianças pequenas favorece a apropriação pelas mesmas, do traçado e das cores para exprimir o conteúdo que é evocado através da sua memória.

A análise das entrevistas narrativas das professoras foi feita a partir de uma adaptação da proposta de núcleo de significação, criada por Aguiar e Ozella (2006), cujos pressupostos teórico-metodológicos foram desenvolvidos a partir dos estudos de Vigotski (1998) sobre pensamento e linguagem. Na medida em que tal proposta de análise coloca em evidência não só as respostas emitidas pelos sujeitos, mas também as contradições e incoerências encontradas em suas respostas. Segundo os autores supracitados, "O pensamento passa, portanto, por muitas transformações para ser expresso em palavras, de modo a concluir-se que a transição do pensamento para a palavra passa pelo significado e o sentido" (AGUIAR e OZELLA, 2013, p. 304).

### **Algumas considerações**

A utilização de estratégias diferentes para análise das respostas das crianças (análise de conteúdo) e das professoras (núcleos de significação) deve-se ao fato de que as professoras já vivenciaram o brincar enquanto crianças e também de certa forma, já estudaram ou leram e até participaram de alguma discussão sobre o tema durante seu processo de formação inicial e / ou continuada. São diferentes abordagens sobre o tema em estudo que deve ter possibilitado a cada um atribuir sentidos e significados, que foram sendo elaborados ao longo de sua vida pessoal e profissional.

Por outro lado, as crianças da faixa etária das que participaram da pesquisa (3 a 5 anos), ao falarem só devem recorrer à memória ou às experiências vividas, tendo em vista que ainda não dever ter sido instigadas a fazer reflexões que favoreçam a compreensão de seus discursos desvinculados de uma compreensão sobre o conteúdo de suas falas. Dito melhor, o que dizem e expressam pode estar refletindo mais os conteúdos presentes nas brincadeiras que fizeram no dia a dia, do que no sentido ou no significado dessas brincadeiras para a cultura humana ou para o processo educacional sobre suas experiências sobre o brincar. As professoras do grupo 03 disseram que consideravam o brincar uma atividade importante para o desenvolvimento das crianças, as duas ressaltaram o caráter de aprendizado proporcionado aos meninos e meninas enquanto brincavam; as duas professoras do grupo 04 apresentaram uma concepção diferenciada sobre o brincar, enquanto uma enfatizava o brincar como uma linguagem da criança, reconhecendo a importância do brincar de fazer de conta como uma forma de representação e compreensão da realidade, a outra professora afirmou que o momento do brincar era utilizado pelas crianças para extravasarem as energias acumuladas e expressarem a violência que elas aprendiam em casa com seus pais; já as professoras do grupo 05 afirmaram que brincar era importante para o desenvolvimento infantil, apesar de defenderem a didatização do brincar quando afirmaram que os conteúdos deveriam ser ensinados através de brincadeiras.

As respostas das professoras e as observações da interação das mesmas com as crianças na rotina do CMEI mostraram que os sentidos e os significados construídos pelas docentes sobre o brincar apresentavam perspectivas diferenciadas e que essas diferenças parecem estar também relacionadas com as exigências frente às idades das crianças, ou seja: as de três anos podiam brincar dentro e fora da sala com os brinquedos, as de quatro anos já

sofriam algumas restrições, e o brincar para as de cinco anos já seria mais indicado para ser dirigido pelo adulto ou mesmo com um caráter mais pedagógico.

Assim, a concepção do brincar como uma atividade que deveria ser utilizada como pretexto para ensinar algum conteúdo foi defendido por quatro professoras das crianças de quatro e cinco anos, que dessa forma ressaltavam a didatização do brincar; por outro lado duas professoras disseram que consideravam o brincar uma atividade importante para o desenvolvimento das crianças e que na rotina do CMEI tal atividade deveria ser repensada de modo a garantir tanto momentos em que as professoras pudessem acompanhar as crianças brincando (brincadeiras dirigidas), quanto momentos do brincar livre.

Durante o processo de interlocução com os meninos e meninas constatamos que a maioria das crianças preferia brincar na área externa a brincar dentro das salas. Tal fato pode ser justificado devido às restrições impostas pelas professoras sobre a utilização de brinquedos durante a realização das atividades desenvolvidas na rotina das turmas, bem como por ser um espaço em que as crianças estavam menos subjugadas às intervenções dos adultos. Mesmo as crianças de três anos, que tinham autorização das professoras para retirarem brinquedos da sala e utilizá-los em suas brincadeiras na área externa, também gostavam mais de brincar fora da sala.

Outro aspecto a ser ressaltado em relação ao espaço foi o fato de nenhuma criança ter falado que brincava na brinquedoteca, no entanto, a ida de cada turma ao referido espaço estava prevista uma vez por semana na rotina do CMEI. Durante o período em que estava fazendo as observações na brinquedoteca, percebemos que, embora as crianças ficassem encantadas com a oferta de brinquedos disponíveis naquele espaço faltava uma maior disponibilidade por parte das ADIs (que assumiam a coordenação da atividade na maioria das turmas). Talvez por conta da preocupação com a manutenção dos brinquedos e da arrumação da sala, bem como pelo receio de que algumas crianças pudessem machucar-se durante a disputa de algum brinquedo, ou mesmo por não ter clareza sobre a importância do brincar para o desenvolvimento das crianças, elas apenas se ocupavam dos meninos e meninas naquele momento, considerando tal atividade mais uma tarefa a ser desenvolvida na rotina da instituição.

As observações nos levaram a pensar que o fato de as crianças não citarem a brinquedoteca como um local em que elas brincavam no CMEI parece estar relacionado ao fato de que, para as crianças, apesar daquele espaço parecer atrativo do ponto de vista da quantidade e da diversidade de brinquedos disponíveis, ele estava submetido à ordem do adulto, que nem sempre as deixavam livres na escolha ou na organização dos brinquedos. Vale ressaltar que antes de se dirigirem à brinquedoteca as crianças recebiam orientações das professoras e das ADIs em relação à utilização daquele espaço, com discursos que enfatizavam mais o cuidado que os meninos e meninas precisavam ter com os brinquedos disponibilizados naquela sala do que as possibilidades de brincadeiras que poderiam ter na brinquedoteca.

A nossa percepção sobre os sentidos e os significados do brincar para crianças e professoras no CMEI onde a pesquisa foi realizada pode ser sintetizada através das respostas da maioria das crianças que disseram que brincavam fora da sala, no momento do recreio, e dos adultos que validavam o brincar como pretexto para ensinar alguma coisa, seja um conteúdo ou uma norma de convivência.

Dentre outros aspectos, o estudo aponta que as dificuldades que a escola infantil tem para incorporar o brincar como estratégia pedagógica de apropriação da cultura humana podem estar relacionadas a vários fatores, como: a distância adulto-criança, que é refletida na organização das instituições de Educação Infantil, desde o planejamento dos espaços e das atividades, que não contam com a participação das crianças; a desqualificação do brincar como atividade exclusiva das crianças e que por isso não recebe tanta atenção por parte dos adultos e a insuficiência de discussões sobre o desenvolvimento infantil e o brincar no processo de formação inicial e continuada das professoras, assim como na cultura humana.

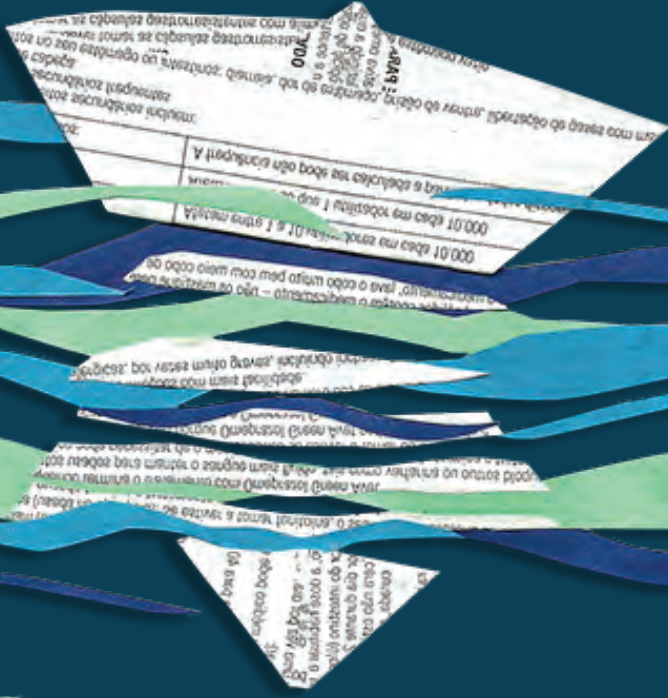
Analisar os resultados deste estudo mostrou que crianças e adultos podem ter concepções diferentes sobre um mesmo tema e que elas são formadas de acordo com as experiências que vão sendo vivenciadas ao longo de sua trajetória pessoal, atribuindo um sentido que está diretamente relacionado à subjetividade de cada um. São elaboradas a partir das relações que os sujeitos, crianças e adultos estabelecem com seus pares e contribuem para a atribuição de significados que são traduzidos em palavras, gestos, atitudes e até no silenciamento.

Outro aspecto que merece ser levado em consideração é a necessidade de uma política de formação continuada de educadores de infância. Ficou evidente na fala das professoras que existe uma distância entre os cursos de formação inicial e a realidade vivenciada por elas na prática, ressaltando-se dessa forma a urgência de um investimento efetivo por parte das políticas públicas na formação continuada de professores, sobretudo daqueles (as) que estão iniciando sua carreira docente na Educação Infantil. Temos que considerar que uma professora que não estudou o brincar, não vai defender a importância do brincar para as crianças. Se teoricamente ela nunca estudou o brincar, não terá respaldo teórico para embasar essa discussão.



## Referências

- AGUIAR, Wanda Maria Junqueira & OZELLA, Sérgio (2006). Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos *Psicologia Ciência e Profissão*, 26 (2), pp. 222-245
- AGUIAR, Wanda Maria Junqueira & OZELLA, Sérgio (2013). Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. *R. bras. Est. pedag.* Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan. /abr. 2013.
- BARDIN, Laurence. (2011) *Análise de conteúdo*: tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70
- BENJAMIN, Walter (2012). *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34
- CORSARO, William A. (2011) *Sociologia da infância*. Trad. Lia Gabriele Reis. Porto Alegre; Artmed
- MENEZES, Luciana Bessa Diniz de. Pesquisar com crianças pequenas: desafios do trabalho de campo. In: PEREIRA, Rita Marisa Ribes e MACEDO, Nélia Mara Rezende (Org.). *Infância em Pesquisa*. (p. 181-201). Rio de Janeiro: Nau
- ROCHA, Cristina; FERREIRA, Manuela e VILARINHO, M<sup>a</sup> Emília (2002). Por uma Sociologia da Infância ao serviço de uma cidadania participativa das crianças. *Anais do Congresso Português de Sociologia Passados Recentes Futuros Próximos*. Coimbra: Associação Portuguesa de Sociologia, Edição em (CD-ROM).
- SARMENTO, Manuel Jacinto (2005). Gerações e alteridade: interrogações a partir da Sociologia da Infância. *Educ. Soc.* Campinas, vol. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>.
- (2011) Conhecer a infância: os desenhos das crianças como produções simbólicas. In: FILHO, Altino Martins & PRADO, Patrícia Dias. *Das pesquisas com crianças à complexidade da infância* (p. 27-60). Campinas, SP: Autores Associados, 2011,
- (2013). A Sociologia da infância e a sociedade contemporânea: desafios conceituais e praxeológicos. In: ENS, Romilda Teodora e GARANHANI, Marynelma Camargo (Orgs.). *A Sociologia da Infância e a formação de professores*, (p. 13-46). Curitiba: Champagnat
- VASCONCELLOS, Vera; SARMENTO, Manuel Jacinto (Orgs.) (2007). *Infância (In) Visível*. Araraquara, SP: Junqueira e Marin
- VIGOTSKI, Lev. Semenovich. (1998). *A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Trad. José Cipolla Neto. São Paulo: Martins Fontes



# TRAVESSIAS E TRAVESSURAS NOS ESTUDOS DA CRIANÇA

---

**Atas do III Simpósio Luso-Brasileiro  
em Estudos da Criança.**

---



**PAULA FRASSINETTI**  
Escola Superior de Educação

**Travessias e Travessuras nos Estudos da Criança.  
Atas do III Simpósio Luso-Brasileiro em Estudos da Criança.**

**EDITORA**

ESEPF

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

**ORGANIZADORES**

Irene Cortesão, Leni Dornelles, Natália Fernandes, Manuela Ferreira, Ivone Neves, Paula Pequito, Florbela Samagaio, Manuel Jacinto Sarmento, Gabriela Trevisan, Emilia Vilarinho

**DESIGN**

Edgar Sprecher

**ANO**

2016

**ISBN**

978-989-98940-8-2



PAULA FRASSINETTI  
Escola Superior de Educação